



Gyermek - kultúra - pedagógia

Szekszárd
2021

Gyermek – kultúra – pedagógia

Szerkesztette:

Bús Imre

Lektor:

Szécsi Gábor

Kocsisné Farkas Claudia

Kiadja:

PTE KPVK és Dienes Zoltán Gyermekcultúra és Pedagógiai Továbbképző

Kutatóközpont, Szekszárd

Copyright:

szerzők

ISBN 978-963-429-621-8

A kötet megjelenését támogatta az EFOP-3.4.3-16-2016-00005 számú
„KORSZERŰ EGYETEM A MODERN VÁROSBAN:
ÉRTÉKKÖZPONTÚSÁG, NYITOTTSAÉ, NYITOTTSAÉ ÉS BEFOGADÓ
SZEMLELET EGY 21. SZÁZADI FELSOÓKTATÁSI MODELLBEN”
címu pályázati projekt.

A kiadást a Pécsi Tudományegyetem Centenáriumii programsorozata
támogatta.



(2021)

Gyermek – kultúra – pedagógia

Tartalom

Bevezetés

Bús Imre

A gyermekkultúra kutatása egy projekt tükrében..... 5

A gyermekkultúra fogalma és elemei interdiszciplináris megközelítésben

Bús Imre

A gyermekkultúra alapelemei 10

Kurucz Rózsa

A gyermekek életvilága a magyar reformkori új nevelési tér és a gyermektudomány kontextusában..... 18

Szécsi Gábor

Gyermekkultúra és tanulás az információ korában 53

Katona György

Két világ polgárai. Gyermek az offline és online kultúra hatásrendszerében 58

Takács Márta

A tudománynépszerűsítés mint a gyermekkultúra időszerű összetevője 69

Klein Ágnes

A gyermekkultúra fogalma és megjelenési formái angol és német nyelvterületen 79

Müller János

Magyarországi német nemzetiségi gyermekdalok zenei jellemzői..... 86

Farkas Róbert

„A látható kép – kép a szóban” 102

Gyermekirodalom és drámapedagógia

Galuska László

A mágia és a könyvek (a fantázia forrásai)..... 124

Bárcki Zsófia

Három szlovákiai magyar meseregény..... 168

Petres Csizmadia Gabriella

Az olvasási vágy felébresztése – bevezetés egy meseregény világába 180

Brutovszky Gabriella

Egy kortárs ifjúsági projekt margójára: „Tiéd a gyűjtemény!” 196

Bordás Andrea

A gyermekkultúra kutatásának lehetőségei drámapedagógiai foglalkozások során 202

Kazinczy Viktória Renáta

Színhátszás, drámajáték általános iskola alsó tagozatán 217

Józsa Éva

Hagyomány, költészet, humor. Hagyományörzés, érzékenyítés és kreatívfejlesztés a pedagógiai bábjátékban 224

Gyermekkultúra és pedagógia

Ráczi Barbara

Gyermekkultúra a pedagógiai gyakorlatban..... 239

Molnár Blanka

Gyermekkultúra és nevelés az információs társadalomban..... 249

K. Farkas Claudia

„Lelkeket kivirágoztató” pedagógusok 268

Trencsényi László

Személyes adalékok a kreatív írás pedagógiájához..... 282

Stark Gabriella

Kisebbségi koragyermekkori nevelés Romániában a tanterv tükrében 300

Borbély Julianna

A játékvezetés alapelvei a nyelvoktatásban 322

Debrenti Edith, Major Enikő, Vértessy Balázs

Matematikatanítás napjainkban..... 334

Ritter-Hajas Ildikó

Játékkultúra a mindennapos testnevelésben 348

Varga Tünde

Rajzoljunk mindennap! 364

Bevezetés

Bús Imre

A gyermekkultúra kutatása egy projekt tükrében

Előzmények

A gyermekkultúra kutatása évtizedes múltra tekint vissza a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kara, illetve jogelődjei életében. Az egyes területeken elért korábbi eredmények és a közös gondolkodás alapján 2011-ben megalakult a Gyermekkultúra Kutatócsoport. A kiindulópontot a gyermekkultúra pedagógiai megközelítése adta. Szakmai eszmecserékben több, a kultúrához és azon belül is a gyermekkultúrához kapcsolódó átfedést találtunk a pedagógusképzés egyes területeinek tartalmában. Nem elégedtünk meg a szűken értelmezett tananyaggal, hanem azt kulturális kontextusba helyeztük az oktatás során. A hallgatókat is bevontuk a témák feldolgozásába, amely hasznosnak bizonyult a képzésben. Ez a megoldás egyúttal nagy aktivitást váltott ki, hiszen a kulturális háttér érthetőbbé, érdekesebbé tette a tananyagot, és a saját tapasztalatai alapján mindenki érzékenyen reagált. Hasonlóan néhány korábbi kutatásunkhoz, ez a folyamat és annak szakmai hatása pedagógiai innovációvá vált.

A fejlesztés már az első időszakban sem csak az elméleti, hanem a módszertani, illetve a tantárgypedagógiai képzésben is megvalósult. A közös szemlélet megerősített bennünket abban, hogy jó úton járunk. A vonatkozó szakirodalom áttekintésekor számos releváns forrást találtunk, vagyis több kutató a miénkhez hasonló álláspontra jutott a kérdéskör tanulmányozásakor. Többek között a kecskeméti Magyar Gyermekkultúra Módszertani Központ és a kaposvári gyermekirodalmi kutatások is ebbe a körbe tartoznak. Egyrészt a kutatásokat, publikációkat dolgoztuk fel, másrészt a pedagógiai tartalmak kapcsolódásait kerestük. A magyarországi szakirodalmi alapok feltárásában Trencsényi László írásai kiváló alapot kínáltak, aki maga is kapcsolódott a munkánkhoz (Trencsényi 2013).

A sikeres innovációhoz az is hozzájárult, hogy holisztikus szemlélet alapján gondolkodtunk a gyermekkultúráról. Ennek hozadéka – a tudomány-, illetve művészeti területek speciális kutatása mellett – a komplex és integrált tartalmak jelentőségének a felismerése volt. Így került előtérbe a témaközpontú tanulás, a projekt módszer és a drámajáték.

Elkezdődött a tantárgyak fejlesztése egyrészt kutatómunkával, valamint a szakemberekkel, szakmai közösségekkel történő kapcsolatfelvétellel. Először a belső szakmai körünkben mutattuk be az új személetünket a 2011-es konferenciánkon (Bús 2011), majd kibővítettük a kutatócsoportot hazai és külföldi kollégákkal. Ennek eredményeként 2013-ban országos konferencián mutatkoztunk be, és kiadtuk a „Tanulmányok a gyermekkultúráról” című első kötetünket (Bús 2013), amely jelentős visszhangot váltott ki szakmai körökben (recenziók és hivatkozások), és hasonló tevékenységre inspirált másokat is.

Külföldi kapcsolatainkban is elkezdődött a téma szakmai fórumokon történő előadása, megvitatása, amelyet segített a magyar kultúrába történő beágyazottság. A nyitrai magyar nyelvű egyetemi pedagógusképzésben, a csíkszeredai és a szlovéniai magyar kollégák

pedagógus továbbképzésében is hasznosult a munkánk. Ugyanakkor az egyetemes kultúra kutatása is megkezdődött a német és az angol nyelvű források feltárásával, kapcsolatok keresésével, továbbá ebbe a gondolkodásba kapcsolódott be a magyarországi nemzetiségi gyermekkultúra kutatása is, amely már e folyamat előzményeként is megjelent (Bús–Klein 2007).

A gyermekkultúra megjelenése a pedagógusképzésben

2016 tavaszán jelent meg a gyermekkultúra képzési elemként intézményünk pedagógusképzésében (a tanító, óvodapedagógus, valamint csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszakokon), a *Bevezetés a gyermekkultúrába* c. tantárgy keretében. Ez a korábbi kutatásainkra és főként a *Gyermekkultúra vázlat* c. tanulmányra épült (Bús 2013). Az oktatás során bővült a tananyag, ugyanakkor az egyes témák kutatása mélyebb ismereteket, tapasztalatokat nyújtott. Ezután a *Gyermekkultúra projekt* c. tantárggyal folytatódott a képzés ezeken a szakokon, amelyben nagy teret kapott az elmélet és módszertan mellett a gyakorlati tudás.

A pályázat és a projekt célja, indulása és megvalósítása

Egy pályázat és projekt kapcsán kapott új lendületet a gyermekkultúra kutatása. 2017-ben az EFOP 3.4.3. pedagógusképzési pályázatban erre is elnyertünk forrásokat. Felvettük a kapcsolatot több hazai és külföldi magyar pedagógusképző intézménnyel, akik partnerekként részt vettek a kutatásban, fejlesztésben. A soproni, a kecskeméti, valamint a nyitrai, a nagyváradi és az eszéki pedagógusképzés csatlakozott hozzánk.

A pályázat és a projekt célja a magyar gyermekkultúra, gyermekirodalom és pedagógia határokön átívelő kutatási, oktatási, módszertani kapcsolatának kialakítása volt a pedagógusképzést folytató magyarországi és kárpát-medencei felsőoktatási intézményekkel.

2018 tavaszán megtartottuk a nyitó konferenciát Szekszárdon a PTE KPVK-n, majd a következő években minden résztvevő intézmény szervezett egy-egy konferenciát, amelyre a partnerek ellátogattak és beszámoltak a gyermekkultúrával kapcsolatos szakmai, tudományos és művészeti tevékenységükről, valamint ezek megjelenéséről a képzésükben. 2019 decemberében zajlott le intézményünkben a zárókonferencia.

A kötet tanulmányai

A gyermekkultúra kutatási, fejlesztési, oktatási projekt egyik eredménye ez az újabb tanulmánykötet. Az ebben megjelent tanulmányok nemcsak a gyermekkultúra szorosabb értelemben vett tartalmával foglalkoznak, hanem érintik általában a gyermeki életet és annak pedagógiával kapcsolatos kérdéseit is. Így szélesebb szakmai kört mutathatunk be, amely jelzi a téma összetettségét, pedagógiai és módszertani összefüggéseit, valamint kulturális, életmódbeli, történeti vetületeit is.

A téma exponálása olvasható a bevezető fejezetben. Majd az első, a gyermekkultúra elméleti és kutatási kereteivel foglalkozó fejezet a gyermekkultúra alapelemeit igyekszik megragadni.

Továbbá ráláthatunk a gyermekkultúrára

- a reformkorban és az információ korában;
- az offline és online kultúra hatásrendszerében;
- a tanulással és a tudomány népszerűsítésével való összefüggéseiben;
- angol és német nyelvterület szakirodalmában, illetve kisebbségi zenekultúrában;
- és a képi gyermekkultúrában.

Gyermekirodalom és drámapedagógia című fejezetben

- elméleti alapozásként a fantasztikus irodalmi szövegek közvetítéséhez ajánljuk a kultúrtörténeti kalandozást a mágia irodalmába;
- betekintést kapunk a szlovákiai magyar meseregényekbe;
- az olvasási kedv felébresztése céljából lehetőségünk van betekinteni szlovákiai magyar meseregényekbe;
- és az olvasóvá nevelés 21. századi lehetőségeit vizsgálva beavatódunk a digitális felületek és gyűjtemények megismerésének gyakorlatába;
- érdekes gondolatokat kapunk a gyermekkultúra kutatási és alkalmazási lehetőségeiről a drámapedagógia gyakorlatában;
- olvashatunk a bábjáték mint megőrzendő és megújítandó érték szerepéről a pedagógiai gyakorlatban.

Gyermekkultúra és pedagógia című fejezetben szembesülünk

- az iskolának az információs társadalomban átalakuló szerepével;
- a kultúra átalakulásának forrongásában a gyermekkultúra elméleti és gyakorlati szakembereinek felelősségével;

és hírt kapunk

- arról, hogy az olasz „gyerekekhez igazított” pedagógiai gyakorlatban megteremtett gyermekkulturális terekben milyen attitűdöt és eszköztárat fejlesztettek ki a gyermekek „kivirágztatására”;
- speciális területek inspiráló lehetőségeiről a kreatív írás és a játéktevékenység személyiségfejlesztő gyakorlatában;
- egyes kulturális és pedagógiai tevékenységek összhangjáról, egymást erősítő szerepéről;
- a gyermekkultúra gyakorlatának pedagógusképzésben betöltött helyéről.

A kötet tehát nem szoros tematikájú tartalmat kínál a szakmai olvasóknak, hanem a gyermekkultúra tág összefüggéseiből villant fel gondolatokat. Ez további irányokat jelenthet azoknak, akiket érdekel a gyermekkultúra és tenni is kívánnak érte, s ezáltal a gyermekekért is. Az egy-egy területet érintő elemzések és kutatási eredmények segíthetik a gyermekkultúra fejlődését és komplexebb megközelítését.

Bibliográfia

- Bús Imre (2011). Gondolatok a gyermekkultúra fontosságáról és a pedagógusképzésben való megjelenéséről. In: Bús Imre – Klein Ágnes – Meskó Norbert (szerk.) *Nevelés és kutatás. Tanulmányok az óvodapedagógus-képzéshez. Erziehung und Forschung. Beiträge zur KindergärtnerInnenausbildung*. PTE IGYFK, Szekszárd, 46–49.
- Bús Imre (2013). A gyermekkultúra vázlata. In: Bús, Imre (szerk.) *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Gyermekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd, 11–24.
- Bús Imre (szerk.) (2013). *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Gyermekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd.
- Imre Bús – Ágnes Klein (2008). *Die Weitervererbung der Kinderkultur bei den Ungarndeutschen*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd.
- Trencsényi László (2013). A gyermekkultúra eredeti felhalmozása a hetvenes-nyolcvanas években: visszaemlékezés. In: Bús Imre (szerk.) *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Gyermekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd, 69–80.

A gyermekkultúra fogalma és elemei interdiszciplináris megközelítésben

Bús Imre

A gyermekkultúra alapelemei

Bevezetés

Kultúra és gyermekkultúra

A kultúra fogalmát olyan különbözőképpen írták már le ezzel foglalkozó szakemberek, hogy egy általános meghatározás sok kívánnivalót hagyyna maga után. Azok, akik kísérletet tettek egy ilyen definíció megfogalmazására, többnyire a saját kutatási témájuk által behatárolt lehetőségek szerint jártak el. A gyermekkultúra problémakörét kutatva a kultúrát a lehető legteljesebb módon, az „emberiség által létrehozott anyagi és szellemi értékek összessége”-ként (Tóthfalusi 2005, 532) értelmezzük.

A kultúrát nem statikus állapotnak, helyzetnek tekintjük, hanem a társadalom, a közösségek és az egyének életében is – hol alig észrevehető módon, hol gyökeresen – változó létformának. Felfogható tárgyi és szellemi kultúrának, tradicionális, illetve modern, magas- és mélykultúrának, egyéni és kollektív, autonóm és heteronóm kultúrának (Bujdosó 1982, Vitányi 2004), és leginkább olyan viselkedésformák, szokások, értékek összességének, amely átfogja az ember egész életét.

Ehhez hasonlóan értelmezhetjük a gyermekkultúra fogalomkörét is. A gyermekkor nem pontosan behatárolható, de tapasztalatok alapján a serdülőkorral lezáruló része az egyedfejlődésnek, miközben az identitás keresése egész életen át zajló folyamat marad. Ennek a különleges életszakasznak megvannak a maga sajátosságai, amelyeket több tudományág is leír. A gyermekek igényeit a teljes emberi kultúrából a koruknak, fejlettségüknek, szociális közegüknek megfelelő kulturális tevékenységek, intézmények, személyek szolgálják. Segítik, szervezik a kulturális életüket, programjaikat, de ez csak annyiban fejlesztő hatású, amennyiben érdekli a gyermekeket, illetve a gyermeki érdekeket szolgálja. Ezért is fontos a gyermeki öntevékenység, amely hozzájárul ahhoz, hogy az egyes generációk képesek legyenek saját kultúrájukat alakítani, vagy éppen átalakítani. A gyermekek és felnőttek életével kapcsolatban érdemes szólni arról is, hogy a teljes emberi kultúrának éppúgy része a gyermekkultúra, mint ahogyan a gyermekkor is része az emberi életnek. Az egyes nemzetek gyermekkultúrái pedig alapvető részei az egyetemes gyermekkultúrának.

A gyermekkultúra mint fogalom jelentése attól is függ, hogy milyen a gyermekképünk, azaz mit gondolunk a gyermekről, illetve a gyermekkorról. A történelem folyamán ez sokat változott az adott korok értékei, életfelfogása és életmódja szerint (Pukánszky 2001).

Rousseau filozófiája és pedagógiája lehet az a kiindulópont, amely szerint a gyermek nem kis felnőtt, hanem életkorának megfelelően önállóan gondolkodó és cselekvő, sajátos szükségletekkel, életmóddal, egyéniséggel és társadalmi szereppel rendelkező ember. Ez a felfogás az alapja a reform- és alternatív pedagógiáknak, amelyek a 19. század második felétől nagy hatást gyakoroltak és gyakorolnak ma is a haladó nevelői gondolkodásra. A 20. század

elején többek között a gyermekpszichológia fejlődése, a Gyermek Évszázadának (Key 1976) ígérete és a gyermektanulmány (Nagy L. 1972) segítette ezt a folyamatot. A művészetek forradalmi változása ebben a korszakban elérte a gyermekeket is (Técszabó 2011), továbbá a játékot többen a gyermekek szükségletének és a gyermeki élet velejárójának tekintették, így fontos tevékenységnek, sőt a pedagógiában sikerrel alkalmazható módszernek ismerték el. A 20. század második felében kapott új lendületet a gyermekkultúra. Magyarországon a 70-es és 80-as évektől kezdődött (Budai–Papp 1983, 1985; Trencsényi 1983; 1985), és a 21. század elejétől teljesebbé vált (Szávai 2001, 2010; Bús 2013, Kolosai – M. Pintér 2016) a gyermekkultúra posztmodern korszaka.

A gyermekkultúra tartalmi elmei

A játék

A gyermekkort gyakran jellemzik a játék korának, amelyet nemcsak a mindennapi megfigyelések, hanem szakmai érvek is alátámasztanak. Az egyedfejlődésben már a csecsemőknél megfigyelhetők a játék első tevékenységformái. Az anyával, más felnőttekkel, illetve egyénileg, majd a kortársakkal közösségben folytatott játékok adják gyakran azt a keretet, amelyben megélik a tapasztalataikat, élményeiket, a jelen örömeit, ugyanakkor segíti őket a felnőtt életre történő felkészülésben is (Piaget–Inhelder 1999, Mérei–V. Binét 2006). A társadalom fejlődésében is fontos szerepe van a játék változásának, kulturális, társadalmi, gazdasági szerepe megnövekedésének. Ma már a gamification az élet számos területén megjelent és hatást gyakorol ránk.

A művészetek

A művészetek fontos szerepet játszanak a gyermekek életében, tevékenységeiben. A természetes kíváncsiságuk, a világ megismerése, az egyre többet tudni akarása érvényesül, amely belső motiváció alapján nagyfokú aktivitást eredményez. Erre jól lehet építeni a gyermeki fejlődés segítésében. A művészeteket úgy, mint a teljes kultúrát, a felnőttek közvetítik a gyermekek felé, de ezt ők öntevékeny módon alakítják, sajátjukká teszik. A művészetek befogadása és a művészi alkotó tevékenységek jelentősége nem vitatható, éppen ezért több figyelmet érdemelnek a gyermeki élet kutatása során.

Az ének és zene már korán felkelti a figyelmüket, amely az altató dalokkal, a ringatókkal és a kicsikkel történő közös énekléssel, és nemcsak a zenehallgatással kezdődik. A közös éneklés, zenélés, akár egyszerű hangszerekkel, alapot ad ahhoz, hogy később is merjenek énekelni, értsék és élvezzék a zenei kultúrát. A tánc pedig természetes módon kapcsolódik az énekléshez és zenéhez. A gyermekek zenei nevelésében fontos, hogy ne a kommersz és főként ne a giccs legyen a mérvadó „színvonal”. A táncon kívül a mozgás elsősorban körjátékokat és játékos versengéseket jelent, amelyek a kedvelt tevékenységek közé tartoznak.

A vizuális alkotás a gyermeki öntevékenység egyik kiemelt területe. A manipuláció kimeríthetetlen örömforrás már kicsi kortól kezdve. Rakosgatják a tárgyakat, öntögetik a vizet, homokot, építenek minden anyagból, firkálnak minden felületre. Az alkotási vágytól vezérelve,

fáradhatatlanul használják a finommotorikus funkciókat, a kezüket, szemüket, és ehhez a figyelmüket, fantáziájukat.

A gyermekeknek készült versek, mesék, történetek, regények és ezek megjelenítése könyvek, kötetek, folyóiratok, illusztrációk segítségével, vagyis a gyermekirodalom lehet a gyermeki fantázia, gondolkodás kincsestára. Erre épülhet a gondolkodás, a kreativitás, a fejlett személyiség.

A dráma, illetve dramatizálás megjelenik a gyermek életében az óvodáskor végén, amikor már a meséket, történeteket nemcsak befogadják, hanem egyre aktívabban, kreatívabban alakítják is azokat. A bábjáték és a gyermekszínhátszás hullámzó mértékben, de jelen van a magyar gyermekkultúrában. Sokoldalú fejlesztő hatása érdemessé teszi a nagyobb figyelemre.

A modern és posztmodern kulturális elemek

A hagyományos kulturális tevékenységek mellett a modernitás eszközeinek az életmódba történő beépülésével újabb kulturális területek alakultak ki.

A hang, a kép, a film rögzítése és közvetítése, majd a telefon, rádió, lemezjátszó, magnetofon, fotó, film, mozi, televízió nemcsak a korábbi kulturális tevékenységeknek, folyamatoknak adott új formát, hanem új, önálló művészi műfajokat, tartalmakat is létrehozott. A következő technikai hullámban a számítógépek, programok, az internet, a közösségi oldalak, a virtuális valóság, a robotika és a mesterséges intelligencia érkeztek az életünkbe.

A mai folyamatok nagyon gyorsan zajlanak. Még az eszközök előző generációit is lassan építette be az emberiség az életmódjába, a mostaniakat pedig még lassabban és nehezebben. Miközben a gyermekeknek szánt tartalmak jogi, etikai, pszichológiai, pedagógiai vitákat gerjesztenek, a gyermekek sem maradhatnak ki az új és legújabb technológiákat használók társadalmából. Az eszközhasználat csak az első lépés. Az érdemi alkalmazások területei lehetnek a szórakozáson kívül a tanulás, fejlesztés, munka és a teljes kulturális élet. A gyermekkultúra gazdagodhat az egyre újabb eszközökkel, de csak akkor, ha azok felhasználása a gyermekek javát szolgálja. Meg kell találni az értéket jelentő tartalmakat a gyermekfolyóiratok, a gyermekkönyvek, a rádió- és televízióműsorok és az internetes online tartalmak, mesék, játékok, programok között.

A tudományok

Több tudomány foglalkozik a gyermekek életével, fejlődésével, kultúrájával. Ezek közül kiemelten szerepel a nevelésben jelenlevő kultúraközvetítéssel a pedagógia, a szükségleteknek megfelelő fejlesztéssel a pszichológia, a különböző korok gyermekkultúrájával a történettudomány, a művészeti neveléssel az esztétika, a gyermeki gondolkodásmóddal a gyermekfilozófia, valamint a művelődésszociológia, etnográfia, kulturális antropológia. További, újabb területek: a természeti és létrehozott környezetkultúra és ebben az építészet és tárgykultúra, valamint az informatika, műszaki és gazdasági tudományok. A gyakorlat megismerésével és a tapasztalatok vizsgálatával ma már nemcsak az egyes tudományágak kutatják a területet, hanem lehetővé válik a gyermekkultúra komplex tevékenységrendszerének a tudományos megközelítése is.

A kultúra áthagyományozódási folyamata

Az emberiség alapvető élettere a kultúra, amelynek szintje jelzi a fejlettségét. A kultúra a technikai, gazdasági és társadalmi fejlődés alapján formálódott az egyes történelmi korokban, és egyre összetettebb, egyre magasabb szintű lett. Ezek alapján alakult a társadalmi osztályok, rétegek életmódja, amelyben a gyermekkultúra is megmutatkozott. Az adott gazdasági, társadalmi és kulturális fejlettség a korábbi szintekre épült. Ugyanakkor az idősebb generációk nem egyszerűen átadják a tudásukat, életmódjukat, szokásaikat az utódjaiknak, hanem áthagyományozzák azokat. A gyermekek, fiatalok nemcsak megkapják, hanem átveszik a kultúra elemeit, és ezeket módosítják, saját igényeik szerint átformálják, valamint továbbadják az ő gyermekeiknek.

A lassú társadalmi fejlődés szakaszaiban szinte semmi sem változik, a kultúra áthagyományozódása így magától értetődő folyamatnak tűnik, amelyben a fiatalabb generáció belenő az elődei a helyébe. Átörökítődnek a szokások, ünnepek, életformák, nyelvi kifejezések, attitűdök, munka- és családi szerepek, társadalmi státus szerinti viselkedésmódok, és az egyének beépülnek az adott társadalomba, a kisebb-nagyobb közösségekbe. A változó időszakokban ez a folyamat elbizonytalanodik, nem lesz egyértelmű. A gyors fejlődés idején a fiatalok jelentősen átformálják a korábbi kultúrát. Sőt, a mai világban az internetes kultúrát ők teremtik meg.

Az egyének életében nagyon fontos, hogy a kulturális szocializáció számukra hogyan zajlik le, be tudnak-e épülni a társadalomba és a közösségekbe. Ez pedig befolyásolja a saját utódaiknak ugyanezen fejlődését. Ugyanakkor a folyamat kétirányú, nemcsak az egyén lesz része a társadalom és a különböző közösségek kultúrájának, hanem az enkulturális folyamattal az egyén beépíti önmagába, vagyis sajátjává teszi a kultúrát, amelyben él, és ezzel gazdagodik az élete.

A hagyományos vagy archaikus társadalmak statikussága miatt biztosított volt a népi kultúra őrzése és lassú fejlődése (Hosszú 1982). Az alapérték a beilleszkedés, a másokhoz, a többiekhez való hasonlóság volt. A modern társadalomban, a polgári kultúrában a különbözőség, a többet tudás, a többiek közül történő kiemelkedés vált fontossá, irányadóvá. Ez a különbség megmutatkozott, megmutatkozik a kultúra átadása, átvétele során is. Tehát a kultúra időben, és az egyén, valamint a társadalmi rétegek tekintetében is sok összetevőből álló, bonyolult folyamat.

A gyermekkultúra rendszere

A gyermekkultúrának leírhatók az elemei, amelyek fellelhetők a gyakorlatban és elméletben is, azonban a teljes rendszer működésének összegző feltárásához még sokat kell dolgozni, kutatni, publikálni, oktatni.

A szervezeti keretek

A gyermekkultúra rendszerének feltárásához, bemutatásához ismertetni lehet az intézményeket, szervezeteket, tereket, programokat, amelyek lehetőséget adnak a szükségleteknek megfelelő gyermeki tevékenységekre.

A gyermekkultúra szervezett keretei között alapvető fontosságúak a nevelési, oktatási és a kulturális, művelődési, sport-, szabadidős, szórakoztató intézmények, szervezetek, amelyek egyúttal programokat, lehetőségeket is kínálnak a gyermekeknek. Ezek közül jelentősek a bölcsőde, óvoda, iskola, kollégium, a művelődési ház, illetve központ, könyvtár, múzeum, gyermektematikájú gyűjtemény, mozi, színház, gyermekszínház, bábszínház, koncert, táncház, cirkusz, gyermekek háza, játszóház, gyermekszervezet, egyesület, klub, szakkör, és általuk a gyermekeknek szervezett tevékenységek, rendezvények, mint pl. versenyek, vetélkedők, kiállítások, fesztiválok, ünnepek, bálók.

Az öntevékenység, önszerveződés lehetőségeit adja a játszótér, park, élmény-, kaland-, vidámpark, szabadidősport tere, a tábor, túraútvonal, tanösvény és természetesen a gyermekszoba.

Érdemes lenne ezeket és a fel nem sorolt lehetőségeket számba venni, amelyek alapján tudatosabban lehetne segíteni a gyermekek kulturális tevékenységeit (Bús 2013).

Eszközök

A fentiekhez kapcsolódnak azok az eszközök, berendezések, tárgyi feltételek, amelyek szükségesek a programok megvalósításához. Mint korábban szerepelt, a hagyományos gyermeki eszközrendszeren túl, mint a játékok, a könyvek, folyóiratok, az új világ új eszközei, a rádió, televízió, film, a számítógép és internet további lehetőségeket nyújtanak a gyermekeknek is, de alkalmazásukat meg kell tanulni, hogy beépülhessenek a kultúra rendszerébe.

Alanyi feltételek

A kultúrának az életmódban megjelenő gyakorlatát minden korosztály a maga szükségletei szerint alakítja. A felnőttek irányítják a folyamatot, működtetik az intézményeket, programokat. A gyermekek, fiatalok pedig a lehetőségek közül választanak, a felnövekvő generációk kifejtik aktivitásukat a saját kultúrájuk alakításában. A család, az intézmények, a kortársak, a tömegmédiá, az internet, a közösségi felületek szervező, vezető szerepe vitathatatlan, de ehhez megfelelő szakemberekre is szükség van. Az ő képzettségük, tevékenységük a kulturális élet kulcseleme. Míg a családra vonatkozóan a tanácsadás, segítség, addig a többi tényező számára a szakértelem és a szervezés egyaránt fontos.

A pedagógia szerepe és a gyermekkultúra módszertana

A gyermekkultúra átörökítésének alapjai a családban kezdődnek, és ez a közeg mindvégig hatással van a folyamatra. Szükség van azonban a nevelési, oktatási és a művelődési, kulturális intézmények közreműködésére is.

A bölcsőde, óvoda, iskola és más pedagógiai intézmények tervezett, szervezett módon, a tudás és szemlélet átadásával segítik a család kultúrát közvetítő, átszámaztató funkcióját. A pedagógia egyes területei közvetlenül is bekapcsolódnak a gyermekkultúra gyakorlatába: többek között a játék- és szabadidő-pedagógia, a művészet-, koncert-, színház- és

drámapedagógia, a mese-, könyvtár-, múzeumpedagógia, a projekt-, a természet-, a zoopedagógia és a médiapedagógia.

A gyermekkultúra módszertanának kidolgozásában fontos, hogy az a gyermekek életkorának megfelelő igényekre válaszoljon. A kultúra átszarmaztatásában a közvetett szabályozás, illetve a segítségnyújtás, támogatás felel meg az igényeknek. A belső motivációra, az érdeklődésre, a tevékenység- és tudásvágyra, a kortársakkal való együttműködésre és nekik történő megfelelésre, a kooperációra és ugyanakkor a versengésre is alapozva működhet leginkább.

A gyermeki lét sajátosságai alapján az itt és most igényének, a jelen megélésének, a komplex, illetve integrált gondolkodásnak többek között a projektmódszer és témanap, témahét felel meg. Ezzel már többen foglalkoznak elméletben és a gyakorlatban is. A drámapedagógia egy másfajta komplexitást nyújt a résztvevő gyermekeknek. Sokoldalúan megélhetik a valóságot, közben átgondolhatják a tevékenységeiket, érzelmeiket.

A módszertan elemei már megjelentek, de a teljes kidolgozása még várat magára, ehhez pedig érdemes a jó kezdeményezéseket bemutatni és elemezni. Az elmélet és a gyakorlat jó eredményeinek az elterjesztésére van szükség, amely mindenhol lehetővé tenné ezek alkalmazását.

Gyermekkultúra a gyakorlatban

Felsorolunk néhány szervezetet, intézményt a magyarországi gyakorlatból, amelyek a gyermekkultúrát szolgálják. Ezek kiragadott, de jó példák.

Csodák Palotája

Hagyományok Háza

Kiss Áron Magyar Játéktársaság

Kodály Társaság

Magyar Bábjátékos Egyesület

Magyar Pedagógiai Társaság művészetspecifikus szakosztályai (Színes Húrok Szakosztály, Művészeti Nevelési szakosztály)

Marczibányi Téri Művelődési Központ

Örökség Nemzeti Gyermek és Ifjúsági Népművészeti Egyesület

Pont Kiadó

Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesület

Szórakaténusz Játékmúzeum és Műhely

Zabhegyező Gyermekanimátorok Egyesülete

Néhány magyar példa az interneten: gyermekkultura.lap.hu, egyszervolt.hu, csodaceruza.hu, Gyermekkultúra csoport a Facebookon.

A gyermekkultúra kutatása

Már zajlik a gyermekkultúra kutatása és ennek segítségével a tudományok, művészetek közötti megjelenése. Közvetlen feladat feltérképezni a gyermekkultúra legértékesebb gyakorlatait, és ezekre lehet alapozni az elemzést és fejlesztést.

A kutatóhelyek közül néhány ismertebb:

- Dienes Zoltán Pedagógus-továbbképző és Gyermekkultúra Módszertani Kutatóközpont;
- Gyermekkultúra Kutatócsoport;
- Magyar Gyermekirodalmi Intézet;
- Magyar Gyermekkultúra Módszertani Központ.

Továbbá a felsőoktatásban, főként a pedagógusképzés több intézményében zajlanak a gyermekkultúrával kapcsolatos kutatások, konferenciák. A témával egyre több publikáció foglalkozik, és ezek jelzik a gyermekek életének, kultúrájuk fontosságának felismerését. A tudományos, módszertani, művészeti és gyakorlati tevékenységek eredményei a fejlődés irányába mutatnak, amely lassan megérleli a gyermekkultúrának a kulturális kánonban elfoglalt helyét.

A gyermekkultúra legújabb eredménye és a jövő lehetősége

A kutatási, fejlesztési és oktatási eredményeket összegezi a Gyermekkultúra mesterszak 2020. évi megalapítása és 2021. évi szakindításának akkreditációja, valamint ezek eredményeképpen a képzés várhatóan 2022. évi indulása. A hosszú kutató, fejlesztő, oktató tevékenység elért egy olyan szintet, amely megnyitja a jövő lehetőségeit.

Bibliográfia

- Budai Éva – Papp György (összeáll.) (1983). *Gyerekek a társadalomban*. Ifjúsági Lapkiadó Vállalat, Budapest.
- Budai Éva – Papp György (szerk.) (1985). *Művészek a gyerekekért*. Ifjúsági Lapkiadó Vállalat, Budapest.
- Bujdosó Dezső (1982). *Kultúra. Kulturális Kisenciklopédia*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Bús Imre (szerk.) (2013). *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Gyermekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd.
- Bús Imre (2013). A gyermekkultúra vázlata. In: Bús Imre (szerk.) *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Gyermekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd, 11–24.
- Hosszú Klára (1982). *Hagyomány és kreativitás. Tradition and creativity 1. Magyar paraszti gyermeknevelés*. Népművelési Intézet, Budapest.

- Key, Ellen (1976). *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kolosai Nedda – M. Pintér Tibor (szerk.) (2016). *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest.
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (2006). *Gyermeklélektan*. Medicina, Budapest.
- Nagy Sándor (szerk.) (1972). *Nagy László válogatott pedagógiai művei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Piaget, Jean – Inhelder Bärbel (1999). *Gyermeklélektan*. Osiris, Budapest.
- Pukánszky Béla (2001). *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Szávai Ilona (szerk.) (2000). Játék az egész világ? *Fordulópont*, 2000/1. Pont kiadó, Budapest.
- Szávai Ilona (szerk.) (2010). Fordulat a gyermekkultúrában? *Fordulópont*, 2010/3. Pont kiadó, Budapest.
- Tészabó Júlia (2011). *Játék – pedagógia, gyermek – Kultúra*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Tóthfalusi István (2005). *Idegenszó-tár. Idegen szavak értelmező és etimológiai szótára*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Trencsényi László (1983). A kultúra értékeinek elsajátítása és intézményes feltételei. In: Budai Éva – Papp György (összeáll.) *Gyerekek a társadalomban*. Ifjúsági Lapkiadó Vállalat, Budapest, 78–82.
- Trencsényi László szekció-összefoglalója (Irodalmi műveltség) (1985). In: Budai Éva – Papp György (összeáll.) *Művészek a gyerekekért*. Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó Vállalat, Budapest, 111–114.
- Vitányi Iván (2004). A 20. század kulturális kihívásai. *Ezredforduló*, 3-4. sz.

Kurucz Rózsa

A gyermekek életvilága a magyar reformkori új nevelési tér és a gyermektudomány kontextusában

Bevezetés

A 19. század elején alapított skóciai infant schoolok (kisgyermek-iskolák) első magyarországi megalapítása, meghonosítása gróf Brunszvik Teréz (1775–1861) és követői érdeme volt. A grófnő 1828-ban Budán a Mikó utcában hozta létre Közép-Európa és Magyarország első óvodáját. Inspirációjára, a „*négy pest-budai kisgyermeki ör- és gondviselési intézet*” [óvoda] megnyitását követően, több magyar vidéki városban, Besztercebányán, Pozsonyban, Kolozsvárott, Nagyszombatban létesültek óvodák, s ezáltal 1828 és 1832 között a közép-európai óvodai mozgalom létrejöttének kiindulópontja, majd mintája lett Magyarország. Gróf Brunszvik Teréz kitartó és felelősségteljes szervező- és terjesztőmunkájának köszönhetően, hamarosan Cremona, Bécs, Prága, Linz és München is hasonló új nevelési színterekkel büszkélkedhetett.

Az első erdélyi óvoda („*kisgyermekekre ügyelő iskola*” [elő-oskola] néven) 1830-ban jött létre Kolozsvárott Jósika Jánosné gr. Csáky Rozália (1782–1850) és a „Nemes Jóltevő Asszonyi Egyesület” jóvoltából. A fejedelmi megjelenésű, művelt, jó gyakorlati érzékkel és önálló akarattal bíró, újíto szellemű gróf Csáky Rozália a szociális érzékenység mintaadó egyénisége volt. Jelentős kezdeményezések, vállalkozások támogatója és véghez vivője, így munkásságával Erdély kultúrtörténetében mély nyomot hagyott. Az Erdélyi Híradó 1832-es melléklete közzétette az általa létesített intézmények sorát, azokét, amelyek az „*elő-oskola*” mellett nagy szerepet játszottak a kolozsvári emberek életében; pl. dolgozóház veteményező hellyel és gyümölcsösselel, meleg fürdőház réz kádakkal (1831), úszóiskola eszközökkel (1831), sétáló, úgynevezett népkert (szekerező-, lovagló-, árnyékos sétálóhelyekkel), limonádé sátor, vendéglő, hintázó (Erdélyi Híradó, 1832). Környezete által is elismerten, sőt irigylésre méltóan szépen írt és beszélt magyarul. 1838-ban újabb óvodákat nyitott Kolozsvárott és csáki gorbói birtokán. Igényessége megmutatkozott abban is, hogy az óvoda minőségi működtetése érdekében tanulni küldte Tolnára, az 1837-ben létesült első magyar egyesületi óvóképzőbe az anyagi támogatását is élvező Keul (Buzogány) Györgyöt. A jelölt 1838. április 21-től szeptember 30-ig élt és tanult Tolnán, majd bizonyítvány birtokában szakképzett óvóként alkalmazták a csáki gorbói óvodában (Kurucz 2002, 79, 137).

Az 1830-as évek közepétől 1848-ig új, intenzív fellendülési szakasz következett be a kisgyermeknevelés területén. Az iskolai és a házi nevelési modell mellett más szereplőkkel, más térbeli elhelyezkedéssel, egy sajátos intézményes nevelési-képzési tér, megtervezett együttműködési hálózat és tudatosan előkészített, meggyőző modell szerveződött, amelynek két fő centruma a Tolna megyei Tolna és az erdélyi Zsibó települések lettek.

Kutatásunkkal felszínre hoztuk azokat a forrásokat, amelyek bizonyítják, hogy az arisztokrata hölgyek és urak gyermekeik (fiaik és lányaik) fejlődése, fejlesztése iránti érdeklődése és differenciált oktatásuk megszervezése példaértékű már a 19. század közepén. Vázoltuk Kazinczy Ferenc (1759–1831), gróf Dessewffy József (1771–1843) és báró Wesselényi Miklós (1796–1850) Rousseau-alapú pedagógiai hitvallását. Többek között ők azok, akik tevékenységükkel megalapozták az új gyermektudomány és az új gyermekintézmények megszületését. Feltártuk a tolnai alapokra épülő erdélyi hatás szerepét és jelentőségét. A tolnai óvóképző- és példányintézet létesítésének, működtetésének és terjesztésének karizmatikus egyéniségei között tartjuk számon Bezerédj Istvánt (1796–1856), Festetics Leót (1800–1884), Kacsokovics Lajost (1806–1891), Kossuth Lajost (1802–1894) és Wargha Istvánt (1808–1876). Báró Wesselényi Miklós, Erdély egyik legkiválóbb személyisége, kapcsolódva kortársai, barátai tevékenységéhez, példájukat követve, hidat építve Tolna és Zsibó között, az új erdélyi kisgyermek-nevelési és képzési szintér és pedagógiai tartalom kialakításában élen járt. A pedagógia terén kifejtett munkássága korábban alig volt ismert.

Rapos József (1814–1894), a pesti óvóképző és példányintézet igazgatója, 1868-as összegzésében rávilágított arra, hogy Magyarországon a reformkori óvoda és óvóképzés létrejöttét a legnemesebb hazafiság, a legvilágosabb előrehaladás, a magyar nyelvbe, mint államnyelvbe történő bevezetés és a legmagasabb értelem karolta fel (Rapos 1868).

A téma kutatási forrásaként gazdag magyar és idegen nyelvű primer forrás beépítésére fókuszáltunk. Kutatásunk újszerűsége abban állt, hogy a korban idealizált óvoda-, óvóképző- és gyermekkép, illetve az egyes tudományterületek szinergiáját tükröző eszmeiség rekonstruálásához egyrészt a Samuel Wilderspin-mű harmadik kiadásának 1825-ös, Joseph Wertheimer által német nyelvre fordított, és Kossuth Lajos által 1837-ben a börtönvelei alatt németről magyarra fordított és átdolgozott kéziratát vettük alapul. Másrészt az első magyar óvóképzők (Tolna, Zsibó) előadásai, jegyzetei, szakirodalmi alapján 1842-től 1844-ig Zsibón, majd 1846-ban Téglyáson lejegyzett magyar nyelvű kéziratot, a 258 oldalas zsibói Kiseddóvói Tudományt tekintettük alpműnek. A témához kapcsolódó magyar és német nyelvű levelek, naplók, nyomtatott kötetek, folyóiratok, évlapok feltárásával, elemzésével hozzájárultunk ahhoz, hogy pontosabban lássuk és ismerjük az új együttműködési hálózat kialakítását segítő nevelési és képzési innovációkat, s ezáltal árnyaltabban körvonalazhassuk az új gyermekkor-nézőpont kibontakozását. 35 éve folyó kutatásunk eredményét már számos kötetben és tanulmányban adtuk közre, elemezve a társadalmi-történeti háttérrel, a nevelési-képzési koncepciókat, azok tudományos háttérét, a nevelési gyakorlat és elmélet kapcsolatának hihetetlen korszerűségét.¹

¹Kurucz Rózsa (1987): *Örökség. Szövegek-képek a 150 éves magyar óvóképzés kezdetéről*. Művelődési Minisztérium Kiadványa, Kecskemét; Kurucz Rózsa (1996): Egy kisgyermeknevelést és óvóképzést terjesztő szakkönyv jelentősége a reformkorban. In: *Állam-egyház-iskola. Tanulmányok*. Neveléstörténeti füzetek, 16. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest 47-61; Kurucz Rózsa (2000): *Reformkori magyar nemesek és a filantrópia*. PTE Illyés Gyula Kar, Szekszárd; Kurucz Rózsa (2002): *Az első magyar óvóképző. 1837-1843*, Babits Kiadó, Szekszárd; Kurucz Rózsa (2013): Prioritások és párhuzamok. Az első egyesületi óvóképző Közép-Európában. In: Kurucz Rózsa (szerk. 2013): *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Szekszárd, 25–41.

A Jean Jacques Rousseau eszméit követő nemesi családok pedagógiai kultúrája és nevelési szinterei

Kazinczy Ferenc és gróf Desseffy József, a házi nevelés és a leánynevelés innovátorai

A 19. századi intézményes kisgyermek- és leánynevelés új szintjeinek kialakítását megelőzően a házi (otthoni) nevelés megújítása nagy hangsúlyt kapott Magyarországon. A főnemesi és köznemesi családok házi nevelői, tanítói azok a személyek, akik az első nevelésméleti munkákat és nevelési tervezeteket papírra vetették. Az arisztokrata családfők maguk is megfogalmazták felkért nevelőik számára gyermekeik differenciált, személyre szabott nevelési-oktatási programját.

Széki gróf Teleki László (1764–1821) főispán, a kolozsvári református kollégium gondnoka, költő, nyelvész, országgyűlési követ első házasságából származó fiai (Ádám 7, József 6, Sámuel 4 éves) nevelője, Szabó András számára írta 1796-ban A nevelésről című 8 ív terjedelmű magyar nyelvű kéziratos nevelés- és oktatásméleti útmutatást (Teleki 1796). Mindegyik gyermekéről külön jellemrajzot írt, s kifejtette testi, erkölcsi és értelmi nevelésükre vonatkozó nézeteit. Elismerve a gróf pedagógiai nagyságát, 1809-ben az özvegyen maradt Wesselényi Miklósné Cserey Heléna (1754–1831) is pedagógiai tanácsot és segítséget kért tőle ahhoz, hogy milyen nevelési célok, elvek és tanterv szerint neveltesse fiát, az akkor 13 éves Wesselényi Miklóst. Teleki László gróf elküldte Zsibóra a nevelésről írt műve módosított változatát Tanácsadás a gyermeknevelés ügyében címmel, amely Imre Sándor (1877–1945) kutatásának köszönhetően a gróf Wesselényi Miklósné számára írt levelével együtt került felszínre: *„Ami a planumot illeti – én jobbat nem küldhetek a magam meggyőződése szerint annál, amely szerint a magam tulajdon fiúgyermekeimet neveltem. Most azt leíratom, kivéven azon részét, amely egyedül a magam gyermekeire alkalmazható, ahelyett pedig az alkalmazást a Nagyságod egyetlen egyére teszem meg.”* (Imre 1925, 603–608). Szabó András tanító, gróf Teleki László jóváhagyásával, 1809-től Wesselényi Miklóst is e tervezet alapján nevelte Zsibón.

Az arisztokraták igen körültekintően választották ki gyermekeik számára a magánnevelőket. Tudjuk, hogy gróf Festetics György nevelési elveit is részletező szerződést íratott alá fia házitanítójával, Péteri Takács Józseffel. Ismert az is, hogy id. Wesselényi Miklós 1805-ben ifj. Pataki Mózes (1784–1815) tanítóval szerződött, majd özvegye, Wesselényi Miklósné, 1809-ben Szabó Andrással, később, 1812-ben, ő is ifj. Pataki Mózessel kötött megállapodást.

Gróf Desseffy József (1771–1843) költő, író, országgyűlési követ, az MTA igazgatósági és tiszteleti tagja is pedagógiai programot készített gyermekei nevelői számára. Egyezséget kötött a házitanítókkal, majd gyermekei tanulmányútra bocsájtása előtt intelmekkel látta el őket, és versben is közvetítette érzelmeit. Gróf Desseffy József Kultsár Istvánon keresztül üzent meg fiai nevelőjének, Józsa Zsigmondnak a pedagógiai elvárásait, céljait: *„Három fiaim vannak, mindegyik eleven, de mindegyik más-más természetű és hajlandóságú – ezeknek a tűzről pattant fiúknak mindenkor foglalatossítani kell: hanem hol az ész, hol a testet, de soha sem akár ezt, akár amazt sokáig egyhuzamban, hanem valamint meguntatás, szint-úgy*

unatkoztatás nélkül... A tiszta erkölcs, a bátor egyenes és egyszersmind szelíd szívűség, a rossz példák elkerülése vagy megvetése, a jót, az igazat, a nagyot, a szépet, szíves állhatatossággal átölelő erős lélek, fő dolog a nevelés céljaiban. Gyermekeimet tehát soha sem kell magukra hagyni, és különös vigyázással kell lenni, mind társalkodásaikra, mind mulatságaikra, mind pedig a velők mulatókra.” (Dessewffy 1821). A családi összetartozás kulcsát a gyermekeinek átadott leckékben és példákban látta.

Kazinczy Ferenc író, költő, nyelvújító, tanfelügyelő, tisztviselő az igényes házi nevelés elkötelezett híve volt. Többször hangsúlyozta, hogy a gyermekek, ameddig csak lehet, otthon, a családban nevelődjenek. Jean Jacques Rousseau (1712–1778) tanait visszhangozta akkor is, amikor fő nevelési alapelvként megfogalmazta: a gyermek emberré fejlődésének természetes fokozatait tiszteletben kell tartani, s a legjobb, ha a családban az apa neveli gyermekét. Kazinczy Ferenc az akkoriban divatos bécsi nevelést egyértelműen elvetette: „...sem erszényem nem engedi, hogy Bécsben neveljem, sem szívem; nem lehetek el nélkülök; és mit ér az a bécsi nevelés! Nem magyaroknak neveltetnek ott, hanem németeknek” – írta naplójában (Kazinczy 1984). 1786-tól 1791-ig négy és fél évet töltött nyilvános tanügyi pályán. II. József nevezte ki a kassai tankerület elemi iskolák felügyelőjévé. Négy tanfelügyelő szolgált alatta, mindegyik főszolgabírói rangban. II. Lipót király 1791-ben fölmentette hivatalából. Előkelő iskolai inspektori működéséről gazdag magyar nyelvű szakirodalom szól.²

1804. november 11-én kötött házasságot a művelt, több nyelven beszélő 24 éves Török Zsófia (Sophie) grófnővel (1780–1842), aki egyenrangú partnere volt férjének. Széphalom³ természeti és szellemi környezetében a saját gyermekei nevelésén kívül a birtok környékén élők gyermekeit és idegen lányokat is tanított.

A házaspárnak a dokumentumok szerint nyolc gyermeke született, négy lány: (Fizsi) Iphigenia (1805–1806), (Zseni) Eugenia (1807–1903), Thalia (1809–1862), Anna Iphigenia (1817–1870), és négy fiú: Emil (1811–1890), Antal (1813–1879), Bálint (1818–1873) és Lajos (1820–1849).

Kazinczy Ferenc elsőszülött gyermeke – az egy éves korában elhunyt Iphigenia – nevelését már példának szánta, mintegy pedagógiai útmutatóként sokak számára, hogyan kell egy kislányt otthon, a családban nevelni. Gyermekszemléletét, nevelési elveit, pedagógiai programját egy 1806. április 29-én Cserey Farkasnak írt levelében így fogalmazta meg: „Míg Fizsim [Iphigenia] a negyedik esztendejébe nem lép, addig kószálhatok néha. Ebben a gyermekben példát szeretnék adni, hogy miként kell nevelni leánygyermeket. Az első dolog, amit tanulni fog a magyar nyelv lesz, a második a francia... Azután muzsika és festés lesz a studiuma. Könyvből tanulni talán semmit sem fog, azt kivéven, hogy a legjobb poéták legjobb darabjait könyv nélkül fogom vele tanultatni, mind azért, hogy emlékezete gyakoroltassék, mind pedig

² Válogatás Kazinczy Ferenc oktatásügyi és pedagógusi tevékenységét bemutató szakirodalmakból: Czeizel János: *Kazinczy Ferenc, mint a kassai normális iskolák kir. inspektora*; Fehér Erzsébet: *Kazinczy véleménye a közös iskolákról*; Felméri Lajos: *Kazinczy Ferenc a leánynevelésről*; Gragger József: *Kazinczy Ferenc iskolai inspektorságához*; Havas István: *Kazinczy Ferenc mint pedagógus*; Heksch Ágnes: *Kazinczy és II. József művelődéspolitikája*; Imre Sándor: *Kazinczy iskolai inspektorsága*; Kiss Ferenc: *Kazinczy mint tanfelügyelő*; Kováts Dániel: *Kazinczy és az iskola*; Padányi Andor: *Mit tett Kazinczy a nemzeti iskolák felügyelője?*; Pethes Sándor: *Kazinczy Ferenc mint pedagógus*; Szinyei Gerzson: *Kazinczy Ferenc az iskolaiügyről*; Mészáros István: *A tankönyvíró Kazinczy*.

³ Széphalom nem a falu eredeti neve, az itt lakó Kazinczy Ferenc adta a településnek a nevet, és ő és családja tette nevezetessé. Jelenleg Sátoraljaújhely városrésze.

azért, mert az olyat jó könyv nélkül tudni... Kényérem fogom eresztetni, s magam tekintem meg mindég, amit dolgozott. Egyébiránt azt követem vele, amit a nagy Wesselényi követ a fiával; megkedveltetem vele a körültem való forgást, s az én példám s az anyja példája és mindazoké, akiknek társaságából a gyermeket ki nem zárom, neki mind lelkét, mind szívét formálni fogják” (Kazinczy 1806). Amíg a Wesselényi-család a Teleki-család nevelési modelljét követte, addig Kazinczy Ferenc id. Wesselényi Miklós apai nevelési példáját vette alapul. A Dessewffy-család és a Kazinczy-család nevelési elképzelései szorosan összecsengtek. (A Teleki-család hét, a Kazinczy-család hét, a Dessewffy-család négy, és a Wesselényi-család tizenegyből egy gyermeket nevelt fel.)

A korabeli arisztokraták hittek abban, hogy a névadásukban benne van az az igény, hogy milyen kultúrát képzelnek el gyermekeiknek, s a név meghatározza a gyermek nevelését, sőt az egész életét. Kazinczy Ferenc, később gróf Dessewffy József is, akik között a közel 40 év alatt érzékeny, hűséges barátság és folyamatos levélváltás alakult ki, az egyik fiát Emilnek nevezték el J. J. Rousseau Emil, avagy a nevelésről (1762) című műve alapján. Ezzel is az általuk követésre méltó, ideális Rousseau-alapú pedagógiai kultúra elfogadására mutattak rá. A differenciálás, a természetesség, a test és a lélek egységét hirdető antropológia, a mértékletesség, az erények gyakorlásának fontossága kiemelt szerepet kapott a nevelésben. A 20. századi modern, új reformpedagógia sok szállal kapcsolódott ehhez a Rousseau-regényhez.

Kazinczy Ferenc nem szabott gátat a gyermeki kreativitás kibontakozásának. Hagyta, hogy gyermekei bátran és szabadon alkossanak, emellett nagy gondot fordított arra is, hogy megismerjék a művészeteket, tanuljanak, olvassanak, művelődjenek. Legfontosabb nevelési módszere a példamutatás volt. Azt kívánta, hogy utódai a szüleik és nevelőik példájából tanuljanak emberséget. Hozatott ugyan nevelőket, többek között Bécsből is, de úgy gondolta, ha a gyermekek otthon vannak, az ő felügyelete alatt, biztos, hogy nem kerülnek olyan közegbe, ahol „megrontanák a lelküket”. „Az én fedelem alatt sok jó ember lakik, s gyermekeimnek gondolkodása, morálja így nem lehet rossz” (Kazinczy 1984). A kor kedvelt tárgyait, a fizikát, a matematikát és Kant tanait nem tartotta olyan szükséges tananyagoknak, de a nyelvek és a művészetek tanulását nagyobb előnyben részesítette. Hangsúlyozta, hogy elsőként a magyar nyelvet, majd a műveltség nyelvét, a franciát kell tanulnia a gyermekeknek. A lányok számára fontos stúdiumnak tekintette a zenét, a rajzot, a festést és az irodalmat. Naplójában nagy büszkeséggel írt lányai rajz-, zongora- vagy éppen tánc tehetségének kibontakozásáról, majd később fia irodalmi szárnypróbálgatásairól is beszámolt. Lánya, Eugénia táncbemutatóját megilletődve, sírva nézte végig. Gróf Gyulay Karolinával (1795–1862)⁴ folytatott intenzív levelezéséből kitűnt, hogy milyen apró részletességgel tanulmányozta, és milyen mélyen ismerte gyermekei jellemvonásait, testi, lelki fejlődését, és az önálló és differenciált otthoni nevelésük kialakításának elsőrendű feladatait.

Volt időszak, amikor elképzelhetetlenül szerényen élt a Kazinczy-család. Csekély étel került az asztalra, s a gyermekek nevelésére is kevesebb pénzt fordíthattak, mint szerették volna. A lányok hosszabb-rövidebb ideig egy-egy rokonnál, ismerősnél nevelkedtek. Ezt bizonyítja

⁴ Gróf Gyulay Karolina [Lotti] (1795–1862) Kazinczy Ferenc ifjúkori szerelmének (Kácsándy Zsuzsannának, Gyulay Ferencnének) a lánya volt. Kazinczy Ferenc 1810 és 1830 között Lottival folytatott levelezése, információs tartalmát tekintve, neveléstörténeti kuriózumnak számít. <http://berszangabor.hu/a-human/12-hum/h08-42-karolina.htm> (Letöltés: 2019. november 20.)

Kazinczy Ferenc gr. Dessewffy Józsefhez írt levele is, melyben köszönetet mondott a grófnak és családjának azért, hogy a félénk természetű és visszahúzódó 14 éves Zseni lányát befogadták a kassai házukba, s „*a szebb társaságok tónusának eltanulására*” lehetőséget teremtettek (Kazinczy 1821). Gróf Dessewffy József otthonában átütő művészeti, tudományos és mély hazaszeretetre nevelés zajlott. A kastélyszínházi hagyományok is tovább éltek a családban. A színházi rendezvényeket ugyan szűk családi körben tartották, a családtagok részvételével, de a gyermekek a művészetek mellett a közösségi viselkedés alapvető normáit így is elsajátították.

Dessewffy József lánya, Virginia (1807-1856) a magyar nyelvű kisgyermeknevelés és irodalom pártolójaként, névtelenül publikálóként, több kötetnyi népdal és egy korai nyelvemlékeinket tartalmazó kódex összegyűjtőjeként vált ismertté. A fiúk – Aurél (1808–1842) a Kisfaludy Társaság alapítójaként, a Magyar Tudós Társaság levelező tagjaként, Marcell (1810–1886) jogászként, íróként, társadalomtudósként, és Emil (1812–1866) kiváló nemzetgazdasági szakíróként, a kor legműveltebb pénzügyi szakembereként, majd 1855 és 1866 között az MTA elnökeként – kiemelt tevékenységet folytattak a nemzetért, a hazáért. Gróf Dessewffy Aurél több tanulmányában foglalkozott a magyar arisztokrácia nemzeti szellemű nevelésének kérdésével, elsősorban azzal, hogyan lehetne a nemességet visszamagyarosítani, és a magyar nemzetet mielőbb művelté tenni. A magyar nyelv és előkelőink nevelési rendszere című tanulmánya 1839-ben jelent meg.

Kazinczy Ferenc az intézményes leánynevelés bevezetésének kérdéséről is több levelet váltott gróf Dessewffy Józseffel. Mindketten úgy gondolták, hogy a jó, a természetes és az okos terjesztése érdekében falun kell felállítani a leányiskolát. „*A' Te ideád nem szerentsétlen: Falun állítani egy nemesek Leányaiból álló oskolát, így a' városi életnek minden szennyei távol maradnak a' gyengéded hölgyi Lelkektől és szívektől, a' mi nem kis nyereség; a' jó pedig, a' természetes, és az okos kiterjedhet mindenütt, a' Falun is. Fődolog, hogy az első hatások ne legyenek mételyesek és tsak akkor kell a' nagyvilágba eresztteni gyermekeinket, a' midőn már az semmit se ronthat meg a' jó formán ki atzéloztakon*” (Dessewffy, 1815. március 28.). A nők rendeltetéséről vallott korábbi nézetek, amelyek szerint a nők feladata a családi élet boldogítása (a háziasszony, a szerető nő és a lelkiismeretes anya), a 19. század elején kibővültek a társasági hölgy és a honleány feladatkörével, amely mindkét apa lányainak nevelése során megmutatkozott.

Báró Wesselényi Miklós, a pedagógiai kultúra, az intézményes nevelés és a gyermektudomány megteremtésének és terjesztésének ikonikus személyisége Erdélyben

Báró Wesselényi Miklós édesapja, id. Wesselényi Miklós (1750–1809) magyar főúr, katona, aki már a 18. században felvállalta a magyar nyelvű kultúra és oktatásügy támogatását és terjesztését Erdélyben. A több nyelven beszélő nemes a magyar nyelven kívül angolul, németül, olaszul és románul beszélt, magyar nyelvű verseket és színdarabokat írt, és idegen nyelvű alkotásokat fordított. Folyamatosan felhívta a figyelmet a jó nevelés szükségességére. Birtokán, Zsibón, iskolát alapított, s szorgalmazta a gyermekek rendszeres iskolalátogatását.

Id. Wesselényi Miklós felesége, a székely kismemesi származású Cserey Heléna, az író és udvari tanácsos Cserey Farkas leánya, 1778 és 1799 között tizenegy gyermeknek, nyolc

fiúnak és három lánynak adott életet. Születési sorrendben: 1778-ban az első István volt, aki mindössze négy évet élt. Az őt követő testvérei, Ferenc három, Polixéna öt, Ádám egy, Zsuzsanna két évet élt. Pál tizenkilenc napos, Sámuel kétnapos, Mária tíznapos korában, Ferenc és a család 1799-ben világra jött 11. gyermeke, Lajos, közvetlenül a születésük után távoztak az élők sorából. Voltak olyan évek, pl. 1782, vagy 1785, amikor a járványok következtében három-három kisgyermeket is elveszített a család. Így sokkal inkább érthető, hogy az 1796-ban tizedikként világra jött Miklós gondozására, egészséges felnevelésére megkülönböztetett figyelmet fordítottak a szülők. Kisgyermekként az egészségfejlesztés, a testi nevelés került a fókuszba, bár már öt éves korában nevelőt is fogadtak mellé Tőkés János személyében.

Id. Wesselényi Miklós nagyon büszke volt egyetlen fiára. Mindenhová magával vitte (lovaglás, vadászat, megyegyűlés), s arra nevelte, hogy soha ne féljen. Ritka szerencsével választotta ki kilencéves fia számára a nevelőt is, a kolozsvári református kollégium tanára, id. Pataki Mózes fiát, ifj. Pataki Mózeset. A fiatalember hosszú éveken át nemcsak a legtehetségesebb nevelője, de igaz barátja is volt tanítványának.

Wesselényi Miklós 1809-ben, tizenhárom éves korában veszítette el édesapját. A családfő halála után az özvegy édesanya a zsigódi birtok irányítása mellett Miklós nevelését is kézben tartotta. Ő is, hasonlóan a férjéhez, olyan pedagógusokat választott ki a fia számára, akik felismerték a gyermeke tehetségét, s a legjobb irányba fejlesztették. A tizenhat éves Miklós 1812-től Kolozsváron tanult. Napi fő tevékenységei között szerepelt a lovaglás, amelyre kilenc és tíz óra között került sor. Az 1814-es tanév heti rendjében már az olvasható, hogy egy teljes napot, a csütörtököt szabaddá tették a lovaglásra és a vadászatra. Az irodalmat és a történelmet ifj. Pataki Mózes tanította, aki maga is írt verseket, meséket, sőt Goethe- és Schiller-műveket fordított magyarra.⁵ Rajta kívül mások is oktatták a fiatal bárót: Szabó András filozófiát, Winkler Márton jogot, Méhes Sámuel fizikát tanított, s az iskolai tárgyak mellett két zongoraórája és egy franciaórája is volt. Ifj. Pataki Mózes folyamatos önképzésre inspirálta, s arra is, hogy már tizennégy évesen pünkösdkor a református templomban a saját maga által írt beszédet elmondja. Mágnás fiú korábban nem szólt templomi szöszékről a néphez. Arra sem volt korábban példa, hogy valaki a nemzet íróit családi körükben felkereste volna. A tizennyolc éves Wesselényi Miklós és ifj. Pataki Mózes együtt keltek útra, hogy meglátogassák Keszthelyen Festetics Györgyöt, Niklán Bessenyei Dánielt, Sümegen Kisfaludy Sándort, Széphalmon Kazinczy Ferencet, azokat a jeles férfiakat, akik a mostoha időszakban is ápolták a magyar irodalmat, a nyelvet és a nemzeti művelődés ügyét (Benedek 1914).

A kiváló nevelésnek és a folyamatos önnevelésnek köszönhetően a kultúra, a tudomány és a nevelés iránt érdeklődő báró Wesselényi Miklós a zilahi gimnázium főkurátoraként (1827), az országgyűlési főrendiház vezéréként, a Magyar Tudós Társaság Igazgató Tanácsának tagjaként (1830), tiszteletbeli tagjaként (1831), a „*Közép-szolnoki derékszék-nek*” és több nemes vármegyének a táblabírájaként az élet szinte valamennyi területén egyedülállót alkotott. Emberi és politikai nagysága, hazafisága már az 1830-as években példaként élt Erdélyben (M. Tudós Társasági Névkönyv 1839).

A Herkules erejű emberbarát férfi látássérültként, majd élete utolsó éveiben teljesen vakon élt. Alapítványaival támogatta a pesti Vakok Intézetét, a pesti Kisdédóvó Intézeteket

⁵ Az Erdélyi Múzeum Egyesület jóvoltából 2014-ben Kolozsvárott kiadásra került Pataki Mózes: *Poétikai gondolatok* című gyűjteménye.

Magyarországban Terjesztő Egyesületet (továbbiakban KIMTE) és a tolnai óvóképzőt. Egy olyan korszakban, amikor a parasztok gyermekeit csak mezei munkákra alkalmazták, intézményalapításaival (iskola, előiskola, óvoda) az iskolai nevelés és a kisgyermeknevelés fontosságáról próbálta meggyőzni az uradalmán élő jobbágyokat.

A reformpolitikus Wesselényi Miklósról több klisé is fennmaradt: a pesti gyermekek és felnőttek életét mentő, önfeláldozó árvízi hajós, a lovas bravúrok hőse, a mártír, a zsigóri oroszlán, a Balaton átúszója, a kiváló szakíró, az ismert napló- és levélíró, politikus, és végül világtalan emberként is ékes szónok. Az árvíz alatt tanúsított hősi tetteit dokumentálja Pest város díszoklevele (1842). Saját nyomdát alapított, elsőként vezette be a váltógazdaságot, az éhínség megszüntetésére alapítványt hozott létre, meghonosította a selyemhernyó-tenyésztést, a hazai lótenyésztést, a lóversenyeztetést és a szabadtéri testnevelést. A kor nagyjai közül, Kazinczy Ferencet kivéve, alig találunk olyan kiterjedt levelezést folytató személyiségeket, mint Wesselényi Miklós. Tudatosan teremtette meg azt a kapcsolati hálót, amely által az ügyeket előbbre vitte. A Kolozsvári Nemzeti Levéltárban található Wesselényi-levelezés adatait összegezve kimutatható, hogy Wesselényi Miklós családtagjain (Wesselényi Miklósné Cserey Heléna, Versényi Róza, Versényi Katalin), ügyintézőin, jószágigazgatóin (Kelemen Benjaminon, Kiss Károlyon, Nagy Lázáron) kívül, a legtöbb levelet Wodiáner Sámuelnek, Jósika Miklósnak, Kossuth Lajosnak, Tánzer Lillának, Fischer Ernestnek, Deák Ferencnek, Bártfay Lászlónak, Bártfay Lászlónak, Beöthy Ödönnek, Bezerédj Istvánnak, Riedler Andrásnak, Kemény Zsigmondnak, Jósika Jánosné Csáky Rozáliának, Schuller Ferencnek és Szemere Bertalannak írta (Venczel 2002).

1831 és 1840 között tragédiák sorozata érte Wesselényi Miklóst. 1831-ben elveszítette szeretett édesanyját. 1837-ben himlőjárványban elhunyt két házasságon kívül született gyermeke, akiket üldöztetése miatt csak távolról kísérhetett figyelemmel (Springer Ádám [1834–1837] és Daróczi Ilona [1834–1837]). Az osztrák hatóságok menekülésre készítették Erdélyből, miután az 1835. január 29-ei országgyűlési tudósítások engedély nélküli kinyomtatása miatt elfogatási parancsot adtak ki ellene. A letartóztatás elől a jogilag független státuszú Magyarországra, Pestre menekült. 1839 januárjában fejeződött be a pere, amely három év letöltendő börtönbüntetéssel zárult. 1839 áprilisától Széchenyi István (1791–1860) és Deák Ferenc (1803–1876) közbenjárásával köszvényére és kiújult szembetegségére való tekintettel, egészsége helyreállítására, felügyelet mellett elutazhatott kezelésre Gräfenbergbe (ma Jesenik), Vincenz Priessnitz (1799–1851) hidegvíz-gyógyintézetébe, ahol a hidegvíz-kúra számtalan módszerét alkalmazták a betegeken. Első alkalommal négy évet, majd később családjával együtt „önkéntes száműzetésben” másfél évet töltött Gräfenbergben. A kezelések között lévő szabadidejében közparkot, vízvezetékot, sétautakat építtetett, és egy oroszánt ábrázoló emlékmű felállítását kezdeményezte a magyarok hálája jeléül.⁶ Élete végéig meggyőződéses híve maradt a homeopátiának, a Priessnitz-féle gyógymódnak.

⁶ Báró Wesselényi Miklós kezdeményezésére 1840-ben már állt az vasérből készített oroszlán, Ludwig von Schwanthaler (1802–1848) müncheni szobrász alkotása. A talapzat oldalát Vörösmarty Mihály verse ékesítette. „Priessnitz visszaadá a víznek régi hatalmát, S ősi erőben kel újra az emberi faj” A magyar oroszlán a legnépszerűbb emlékmű lett Jesenikben. <http://www.patriotaeuropa.hu/kategoria/magyarok-a-nagyvilagban/> (Letöltés: 2020. február 10.)

Barátja, Bezerédj István országgyűlési követ folyamatosan szorgalmazta a teljes jogorvoslat elnyerését a hűtlenségi perekben és a szólásszabadság ügyében. Bárány Wesselényi Miklós nyolc év távollét után, 1843-ban térhetett vissza lakóhelyére, Zsibóra, s egészen 1848-ig ott élt. Nagy szerepe volt abban, hogy a kolozsvári országgyűlés 1848. május 30-án kimondta Magyarország és Erdély unióját. 1848-ban családjával, feleségével, fiaival és Katalin lányával Gräfenbergbe ment, ahonnan 1850-ben hazatérve, útközben, Pesten érte a halál.

Mindkét műve, a Balítéletekről (1831) c. magyar nyelvű alkotása, amely a cenzúra miatt csak két évvel később, 1833-ban jelenhetett meg Bukarestben és Lipcsében, illetve a Szózat a magyar és szláv nemzetiség ügyében (Lipcse, 1843) című munkája is, a pedagógiai gondolkodás értékes és jellemző tanúi. A Balítéletekről c. mű a tartalma jelentős részével és az unokaöccseihez írt ajánlásokkal, kortörténeti és pedagógiai szempontból is igen különleges. A Szózat a magyar és szláv nemzetiség ügyében c. kötetében pedig világosan kifejtette, hogy az első teendő a nép jelleméhez és a nemzet helyzetéhez szabott nevelési rendszer kidolgozása, népiskolák, óvodák, képzők létesítése (Kőrösi-Szabó 1915).

Az 1830-as évek közepétől Magyarországon egyre többen és egyre elmélyültebben foglalkoztak pedagógiai kérdésekkel. A külföldi eszmék interpretálása és a külföldi pedagógiai művek magyarra fordítása mellett igyekeztek saját gondolataikkal, írásaikkal is rávilágítani a hazai nevelés hiányosságaira, teendőire, s ezzel utat mutatni a magyar nevelés intézményes megújításához. Zsoldos Ignác pedagógiai művében hangsúlyozta: „*Lélek-nyerők, itt keressétek fel az embert, itt a dicső feladás annak mentésére*” (Zsoldos 1836, 24).

Írásos dokumentumokkal igazolható, hogy báró Wesselényi Miklós már 1836-tól bekapcsolódott a magyarországi köznevelés és oktatás rendszerének kiépítésébe, hálózata fejlesztésébe. Pedagógiai tartalmú munkái megjelentetése mellett támogatta az intézményes leánynevelést, a kollégiumi oktatást, a fogyatékos, a látássérült és vak gyermekek nevelését, a nevelési egyesületek (a KIMTE, a Vívóegylet) alapítását, működtetését. Erdélyi iskolák, óvodák, óvóképző létesítése mellett nagy érdemei voltak a gyermektudomány elterjesztésében, az erdélyi kisgyermek-nevelési intézményhálózat, a képző- és példányintézet létrehozásában. Rendszeresen tudósítást kért a gondnoksága alatt működő intézményekről, így pl. a zilahi iskoláról is: „*Nagyon óhajtom a zilahi iskola állapotjáról terjedelmes tudósítás kaphatását; tudom, hogy Barátom uraimék minden lehető elkövetnek annak javára, de ha én el vagyok is zárva az azért való munkálkodástól, legalább hadd tudhassam annak mibenlétét, s örülhessek előremenetelének.*” (Wesselényi Miklós levele Kiss Károlyhoz, Pest, 1837. december 7.)

A legendás makfalvi Wesselényi-iskola (Székely Nemzeti Iskola) történetéről Orbán Balázs számolt be a Székelyföld leírása című művében. 1834-ben Marosszék gyűlésén egy alkalommal az elnöklő főtiszt szemére vetette báró Wesselényi Miklósnak, hogy miután nem birtokos Marosszékben, így nincs joga felszólalni. Erre reagálva a szabadelvűek egy telket vásároltak a Maros megyei Makfalván Wesselényi számára, amelyre ő iskolát építtetett, s azt visszaadományozta a falunak. A Wesselényi-iskola alapkövetésére 1836. október 17-én került sor a báró jelenléte nélkül, hiszen őt több rendbeli perrel fenyegették politikai tevékenysége miatt. A rendezvényen felolvasták báró Wesselényi Miklós erre az alkalomra írt levelét. Az ünnepi műsort a Marosvásárhelyi Református Kollégium tanulói adták. Évekig tartó építómunka után 1840. november 1-jén nyílt meg az iskola. Homlokzatán ez a felirat állt: „*Adták a székelyek Wesselényinek hazafiságáért, Szenteli a hazafiság fejtéséért a Székely Nemzetnek Wesselényi*” (Orbán 1870). *Az iskolában a szegényebb, tanulni vágyó gyermekek*

segélyben részesültek. Báró Wesselényi Miklós iskolaalapítása nem egyedülálló a korabeli erdélyi népoktatás történetében. Ismerjük a Kendeffyek őraljaboldogfalvi és a Telekiek gerneszegi iskoláit is.

Báró Wesselényi Miklós három óvodát is alapított Marosszéken. (Makfalva, Mezőbánd, Mezőmadaras). Közülük az 1848-as évet csak Makfalva élte túl. A mezőbándi óvoda kocsmává, a mezőmadarasi csendőr laktanyává alakult át.

Wesselényi Miklós pedagógiai tervei között első pillanattól kezdve szerepelt az is, hogy birtokain, elsőként a Szilágy vármegyei Zsibón, óvodát és óvóképzőt létesítsen. A „*tündérbájú és zord emlékü*” Zsibó, ahogy Kemény Zsigmond jellemezte, több év kihagyással, Wesselényi Miklós lakóhelye volt. A magyar történelem két nagyszerű, de szomorú eseményének emléke is fűződik a település nevéhez. Az egyik a Rákóczi-szabadságharc, a másik az, hogy a világosvári események hírére az utolsó magyar sereg itt rakta le a fegyverét (Kemény 1851). Wesselényi Miklós vallotta, hogy a nevelés az az ügy, amelyet a nemzet büntetlenül el nem hanyagolhat. Választott hivatása a nemzetnevelés lett. Gazdaságtanítóként példát mutatva epret, galagonyát, fűgét, almafát, körtefát, birskörtét ültetett. Házról házra járva tanította Zsibón a gyümölcsfaültetést és -oltást. Galacon mintagazdaságot rendezett be, s ő alapította a falu román népiskoláját is. 1838. január 16-án, négy hónappal a tolnai óvóképző megnyitását követően, barátjával, Bezerédj Istvánnal, Tolna vármegye országgyűlési követével, a KIMTE Tolnai Fiókválasztmány Nevelési Osztálya vezetőjével együtt meglátogatta az óvóképző intézetet Tolnán. Wesselényi Miklós a fiókválasztmány örökös tagjaként, még ebben az évben 1500 forintos alapítványt hozott létre egy-egy erdélyi ifjú tolnai kiképzésére „*Ezen intézet [t. i. a. Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület] nagy hasznúvá válhat, részemről, amit csak lehet, tenni fogok érte*” - írta naplójában (Trócsányi 1965, 310). Több sürgető levélváltás eredményeként – 1838-tól folyamatosan kért képzett óvónevelőt Tolnáról – , csak 1841. november 1-jén nyithatta meg az első példányóvodát Zsibón. „*...így példánya lett az erdélyieknek, mint a hol a gyermekek száma is bizonyosan a legtöbb t.i. 100-at meghaladja, s mint a hol élelemmel és egyéb javadalmakkal is segítették a szegény szülőket.*” (Kőváry 1847).

Wesselényi Miklós pedagógia iránti érdeklődése a családi nevelési gyakorlatában is megmutatkozott, mind természetes, mind törvényes gyermekei neveltetése során. A kutatók közül kevesen vizsgálták az arisztokraták törvénytelen gyermekei sorsát, nevelési lehetőségeit. A 19. században a magánjog határozta meg a házasságon kívüli születés jogi fogalmát, így az utódok kizárólag édesanyjukkal álltak rokoni kapcsolatban, s nem viselhették apjuk nevét, nem örökölhették apjuk nemesi címét és vagyonát.

Báró Wesselényi Miklós és a fiatal Lux Anna (1827–1865) törvényes házasságából két fiú született Zsibón, Miklós (1845–1916) és Béla (1847–1906), majd egy leány, Helena (+1850). A báró példát mutatva, törvényes gyermekei mellett felvállalta a házasságon kívül született gyermekei felnevelését is. Tanítással, egészségügyi ellátásuk biztosításával, illetve végrendeletével is gondoskodott róluk. 1832-ben öt természetes gyermekét, két lányát és három fiát fejenként 10 000 forinttal támogatta a testamentumában. A gyermekek a Versényi nevet kapták (Wesselényi Miklós végrendelete, 1838. június 18), s iskolás koruk előtt Galacon és Zsibón nevelkedtek Kelemen Benjámín jószágigazgató felügyelete alatt. A báró saját neveltetésének mintájára nagy hangsúlyt fektetett természetes fiai fizikumának fejlesztésére, a lovaglásra, az úszásra, és idősebb korukban a vívásra. Kiemelt jelentősége volt a pedagógiai programban az idegen nyelvek elsajátításának is (Kárpáti 2015, 344–349). Amíg Wesselényi

Miklós a kényszerű távolléte miatt Erdélyben nem tudott részt venni törvénytelen fiai életének korai szakaszában, addig lányai fejlődését Pesten személyesen is figyelemmel kísérhette. A fiúk neveltetését, felügyeletét minden esetben az arra legalkalmasabbnak ítélt nevelőkre, professzorokra, Bölöni Farkas Sándorra, Dósa Elekre, Hartmann Mártonra, Hiry Ferencre, báró Ernst Fischerre, és a legjelentősebb oktatási intézményekre, a marosvásárhelyi és a zilahi kollégiumokra bízta.

A leánynevelés iránti fokozottabb érdeklődése megjelenését, az ügy támogatására vonatkozó igénye felerősödését feltehetően gróf Brunsvik Terézzel, Teleki Blankával és Teleki Emmával való találkozása inspirálta. A találkozást Naplójában így örökítette meg: „1836. május 4. Pozsony: Brunswick Theressel egy pár nap előtt felérkezett Teleki Blancka és Emma, de én csak most estve tudtam meg itt létüket, történetesen tanálkozván velők a berekben.⁷ Lelkes két leány; ők most Németországba utaznak, az asszonyi nevelést akarják figyelmök, valamint egész életök céljává tenni. Minő felséges cél! Szentül fogadtam nekik ezen idves törekvésökben hív segédjök lenni.” (Wesselényi 1836) A pozsonyi találkozást követően nem véletlen, hogy 1836. június 5-én Kelemen Benjámin beíratta Wesselényi Miklós házasságon kívül született lányait, a 12 éves Versényi Rozáliát (1824–1887) és a 9 éves Versényi Katalint (1827–1863) a Tänzer Lilla-féle pesti leánynevelő intézetbe, és nyelv- és zenetanárt is fogadott melléjük (Kelemen, 1836. június 8.). A leánynevelő intézetek létesítése a korszak sokat tárgyalt és vitatott társadalmi kérdése volt. Szerepelt például a Pest vármegyei operátumokban, s elsősorban a magyar nyelv elsajátítását, s ezáltal a jövő nemzedéket nevelők nemzeti érzéseinek kialakítását, megerősítését szolgálta.

A reformkori magyar leánynevelők egyik meghatározó intézménye volt a Tänzer (Lejtei) Lilla⁸ által vezetett leánynevelő intézet. Segítői, Bártfay László (1797–1858) és felesége, Bártfay Lászlóné Mauks Josephine⁹ voltak, akik közvetítésével került a jó hírű iskolába – Kölcsey Ferenc kérésére – 1835-ben a tizennégy éves Kölcsey Antónia (Tóni) is. A fiatal lány 1838 és 1844 között vezetett naplójában körvonalazta a Tänzer-intézet hatását, azt, hogy a gondos nevelők segítségével miként gazdagodtak ismeretei, s a tanórákon hogyan gyakorolta a német nyelvet és a divatos franciát. Kiemelte, hogy táncolni tanult, tájképeket festett, csendéleteket rajzolt, megismerte a finomabb kézimunkák elkészítését, díszes erszényt, terítőt, dohányzacskót készített, és különféle alkalmakra levelet fogalmazott. Sokat olvasott, megtanulta tisztelni a hazai történelem és irodalom múltbéli nagy alakjait, szeretni hazánk tájait és a magyar nyelvet (Gábor 2016).

Kölcsey Antónián és Kölcsey Márián kívül a Tänzer-intézetben tanult Bártfayék keresztlányja, Barthos Paulina, ide jártak a Versényi-lányok, Fáy András rokona, Puky Katica, Csapó Mária (1830–1896)¹⁰ és Szendrey Júlia (1828–1868) is.

⁷ A berek volt Pozsony legkedveltebb sétálóhelye a reformkorban.

⁸ A Tänzer mellett különböző forrásokban találkozhatunk a Tanczter, Täntzer és a Tänzer névformával is.

⁹ Bártfayék lelkes tisztelői és mecénásai voltak a korabeli szellemi nagyságoknak. Lakásukon működött az Alsatia, Pest egyik közkedvelt irodalmi szalonja, mely egyidejűleg az irodalmi vitafórum és vendéglő, a szerkesztőség és kávéház, a klub és az előadóterem szerepét is betöltötte. Bártfayék jó barátságot ápoltak Tänzerékkal, így rendezvényeiken vendégül látták az intézetükben tanuló lányokat is.

¹⁰ Csapó Mária (Wachott Sándorné) kort dokumentáló, kiváló stílusú író, a magyar gyermekirodalom egyik úttörője volt. Beleszületett a reformkor irodalmába, édesanyja Csajághy Erzsébet volt. A család közeli rokoni kapcsolatban állt Vörösmarty Mihállyal és Bajza Józseffel (Vörösmarty Mihály felesége Csajághy Laura, Bajza József hitvese Csajághy Júlia volt).

Kölcsey Antónia, Bártfay László, Wesselényi Miklós és Csapó Mária naplói, Szendrey Júlia levelei a reformkor irodalmi, pedagógiai és kulturális életének felbecsülhetetlen forrásai, sőt általuk nyertünk betekintést a Tánzer leánynevelő intézet működésébe is.

Wesselényi Miklós naplójából és leveleiből tudjuk, hogy pesti tartózkodása idején folyamatosan és aktívan részt vett lányai mindennapjaiban, megismerésében, nevelésében. „*Nagyon unalmas lenne itt-létem 's felette bosszankodnék érte, de az, hogy gyermekeimmel lehetek, kipótol minden egyebet. Üldözöttnek, hontalannak kell az embernek arra lenni, hogy övéivel lehet, és boldogságát úgy érezze, mint én érzem. Nagy részét a' Napnak a' kedves kis Rosimmal 's Katimmal töltöm; nézem, míg tanulgatnak, nézem míg játszodnak, 's én is játszodok velek.*” (Wesselényi Miklós levele Kelemen Benjaminhoz, 1836. augusztus 13.) Naplóbejegyzéseiben szinte minden nap megjelent Róza és Katalin, s feltárult az irántuk érzett féltő apai szeretet: „*Estve szokásom szerint a' gyermekeknél voltam, az udvaron játszódtak, Katinak futás közt lába bokájában megrándult, 's szegényke sírva rogyott le. Minő kebel-fojtó érzés vérünk szenvedését látni.*” (Wesselényi 1836. augusztus 16.). Amikor 1838 márciusában a Duna elöntötte Pest utcáit, a Tánzer leánynevelő intézetben tanuló lányokat és saját lányait helyezte legelőször biztonságba. Csak megölelte őket, és újra indult embereket menteni. „*Egy szobában egy egész leánynevelő intézet tanyázott*” – olvashatjuk a naplóban. Az árvíz miatt ideiglenesen Fótra költöztetett leánynevelőt, még ha nem is napi rendszerességgel, de gyakran látogatta. „*Tánzerék sokat szenvedtek, minden vagyonuk a víz alatt*” – írta (Wesselényi 1838). Az intézetbe járó kislányok valamennyien rajongtak Wesselényi Miklósért, aki gazdag külföldi úti élményeinek és hazai tapasztalatainak emlékezetes elbeszéléseivel, tanulságos történetekkel, sőt kedves ajándékokkal (süteményekkel, gyümölcsökkel, könyvekkel) lepte meg a növendékeket.

Híd Tolna és Zsibó között

A tolnai egyesületi óvóképző- és példányintézet (1837) alapításának háttértényezői és modellje

A reformkori magyar egyesületek létrejötte

Az intézményes magyar kisgyermeknevelés első és egyben a legmozgalmasabb periódusa az 1828 és 1848 között eltelt két évtized volt, amely szervesen kapcsolódott a 19. századi magyar reformkor nagy tetteihez, meghatározó történéseihez. A korszakon belül az igazi fellendülést a Kisdédóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület (KIMTE, 1836) és a tolnai óvóképző- és példányintézet (1837) alapítása és kisugárzó hatása teremtette meg, amely nem csak Magyarországon, de Közép-Európában is sikertörténet volt.

A magyar reformkori egyesületek újszerű intézmények, a hazafias érzelmek érvényesítői, a társadalmi tevékenység szárnybontogatói. Nem tekinthetők a külföldi minta szolgálai másolatának, mert különböztek az előképeiktől. Pajkossy Gábor szerint 1848 előtt 500 egyesület működött az országban (Pajkossy 1993, 103–109). Jótékonyági egyletek (pl. Nőegyletek), társas egyletek [pl. Casinó, Lövészársaság], a kulturális élet gazdagítására létrejött egyletek (pl. Zeneegylet, Hangászegylet, Műegylet), a természettudományok terjesztésére és az orvosok érdekképviseletére szervezett egyletek, gazdasági egyesületek és

önsegélyező egyesületek működtek a városokban és később a falvakban. Az egyesületek többnyire egységes képet mutattak, de nagy jelentősége volt a kifinomult szervezeti felépítés megteremtésének, amely részben a tisztségek struktúrájában mutatkozott meg. Minden jelentősebb egyesületnek volt védnöke, időközönként előljárót választottak, évente kétszer közgyűlést tartottak, és válaszmányaik is voltak. Az egyesületi titoknokok ügyvédi vizsgával rendelkeztek. Sajátos tisztség volt a képviselőké, akik utazó életmódot folytattak, és országszerte terjesztették az egyesület eszmeiségét, illetve támogatást hoztak az egyesület számára (pl. Kossuth Lajos, Bezerédj István, Deák Ferenc, Wesselényi Miklós, Sebestyén Sámuel a KIMTE számára).

Elsőként a jótékonyági egyesületek jöttek létre (Pesti Jótékony Nőegylet 1817, Kolozsvári Nemes Jóltevő Asszonyi Egyesület 1823), amelyeknek a gyűjtésen, agitáción kívül az 1830-as években óvodák alapítása, irányítása és a magyar nyelv terjesztése volt a feladatuk.

A kisgyermeknevelést terjesztő egyesület (KIMTE), a polgári haladás és a nemzeti függetlenség erőinek egyik szervezeteként nyolc részből és 38 §-ból álló szabályzatot dolgozott ki. Az egyesület célja az óvodák terjedését elősegíteni. Eszközei: alkalmas nevelők képzése, újonnan felállított intézetek működésének segítése, kamat nélküli kölcsön és könyvtár biztosítása. Többen kiemelték az egyesület országos jelentőségét, meghatározó szerepét. Kacsokovics Lajos ügyvéd, a terjesztő egyesület és a gazdasági egyesület titoknoka az 1837-es KIMTE-évkönyvben hangsúlyozta: „*Mióta hazánkat az egyesülés szelleme meghatá, üdvösb célú egyesület nem igen támadott a' casino után, mint a' kisdedővő intézeteket terjesztő egyesület.*” (Kacsokovics 1837). Deák Ferenc is a terjesztő egyesület prioritását hirdette: „*Az egymásra keletkező egyesületek és intézetek sorában egy sincs oly nemes célú vállalat, mely a közrészvétet úgy megérdemelné, mint ez, mely az alapnevelést terjeszti.*” (P. Szathmáry 1887, 28.)

A kisgyermeknevelés külföldi szakirodalma, mint egy lehetséges kiindulási pont

Samuel Wilderspinnek (1792-1866), az angol óvodai nevelés (infant school education) első teoretikusának *Infant Education; Or Remarks on the Importance of Educating the Infant Poor, from the Age of Eighteen Months to Seven Years* című művére Bezerédj István hívta fel Kossuth Lajos figyelmét, aki a Törvényhatósági Tudósítások 1837. január 1-jei, 14. számban valamennyi emberbarát és hazafi figyelmébe ajánlotta a könyvet.¹¹ Kossuth Lajos indítványára az 1837. februári közgyűlésen a népszerű röpiratok, ahogy akkor nevezték, a „röpke iratok” megjelentetése is szóba került (P. Szathmáry 1887, 55). Az egyesület közgyűlése az anyagok elkészítésére Kossuth Lajos mellett Fáy Andrást, Fuchs Keresztélyt, Simon Florentet és Szentkirályi Móriczot bízta meg. Samuel Wilderspin könyvének magyar nyelvre történő fordítására Kossuth Lajost kérték fel, aki még elfogatása előtt, 1837 elején elvállalta, hogy lefordítja a művet, pontosabban annak Joseph Wertheimer (1800–1887), a neves publicista, író és filantróp által az 1825. évi londoni harmadik kiadás alapján készített és átdolgozott német nyelvű változatát (Wertheimer 1828).

Kossuth Lajos nagyon fontosnak tartotta a feladatot. 1837. november 3-án budai börtönéből édesanyjához írt levelében először adhatott hírt örömről, hogy eleget tehet a

¹¹ KLÖM VI. 858.; Kossuth és az Egyesület kapcsolatára lásd: 557–561, 582–586.

felkérésnek, ugyanis engedélyezték a Wilderspin-könyv lefordítását. „*A be nem váltott szó nagy lelki teher. Tehát kétszeresen örvendek, hogy Wilderspin lefordításában dolgozni megengedett. Mind azért, mert kurtábbak lesznek végetlenül hosszú napjaim, mind azért, mert a kiseddóvó egyesületnek adott szavamat beválthatom... Kérem édes Anyámat, méltóztatnék a kis német-magyar zsebszótáromat átküldeni, ezt talán csak megengedik, mert fordítás közben néha nem jó egy-egy szó az embernek emlékezetébe, ha mikép dörzsöli is homlokát.*”¹²

A korai nevelésről és kiseddóvó intézetekről című, 22 fejezetből álló magyar nyelvű Kossuth-kézirat 1837. november és december között készült el a budai börtönben. A fordítás első fogalmazványát Kossuth Lajos 1837. december 11-én küldte el az édesapjának továbbítás végett.

„*Kedves jó Atyám! Ezen kéziratot a Kiseddóvó Intézetek Terjesztésére Ügyelő Egyesület elnökének, méltóságos gróf Festetics Leo úrnak tisztelem mellett kezéhez adatni kérem, azon hozzáátétellel, hogy ha kívánja, édes Atyám le fogja tisztáztatni – a kijavítás után.*

Költ Budán, december 11-én 1837.”¹³

A kézirat 1931-ben Baloghy György kúriai tanácselnök, a Friedrich-kormány igazságügy-minisztere hagyatékából bukkant elő. Tervbe vették a nyomdai kiadatását, s ezért Mesterházy Jenő és tanítóképzős növendékei lemásolták a dokumentumot. Az eredeti kézirat az 1930-as évek közepén külföldre került. Vincze Sándor tanár vezetésével a Brunszvik Teréz óvónőképző növendékei készítettek egy második másolatot róla. Ez a kézirat is Mesterházy Jenő birtokában volt, s innen került az OSZK kéziratárába (Mesterházy 1943).

A London spitalfieldsi városrészében működő központi infant school [iskola] alapítója J. Wilson, igazgatója Samuel Wilderspin volt, aki a nevelők és a nevelőnők képzésén kívül magára vállalta, hogy az országban alapítandó intézetek berendezését is segíti.

A szülők számára szabályokat alkotott és meghatározta az intézmény délelőtti és délutáni nyitvatartását.

Gondoskodott arról, hogy a gyermekek nem-, vallás-, és származásbeli különbség nélkül kapjanak felvételt az intézetbe. Kiemelt szerepet tulajdonított a rendnek, a tisztaságnak, és a természeti tárgyakkal, képekkel történő oktatásnak. Két osztályt [kis és nagy csoportot] alkotott, bevezette a monitorrendszert. A fák és a hinták különleges szerepet töltek be a nevelésben, ezeket pl. az ABC, a számolás, a dal, a körjáték tanulásakor eszközként alkalmazták.

Az iskola tér (a nevelési színtér) kialakításának bemutatására a 22 fejezetből álló kézirat 5. fejezetében került sor. A színtér része volt az oskolaszoba (csoportszoba) és a játszótér. Ez az angol élettér volt a kiindulási pont a magyar kisgyermeknevelő intézetek később több eltérést mutató életterének berendezésekor is.

¹²Egykorú másolat. OL Kossuth-gyűjtem. I. 49. (VA 233.) 38–39) Közölve: Kardos, ROLT 1906. I. 623.

¹³<https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Kossuth-kossuth-lajos-osszes-munkai-1/kossuth-lajos-osszes-munkai-vii-C0C9/kossuth-lajos-iratai-1837-majus-1840-december-hutlensegi-per-fogsag-utkereses-C0CA/37-buda-1837-novemberdecember-11-kossuth-wilderspin-kisedovasrol-irt-muverol-keszített-forditasa-C4A1/a-buda-1837-novemberdecember-11-kossuth-samuel-wilderspin-a-korai-nevelésrol-es-kiseddóvó-intezetekrol-cimu-munkajarol-keszult-forditasa-C4A2/> (Letöltés: 2020. február 16.)

A.) Oskolaszoba

Egy nagyobb (80 lábnyi) és egy kisebb (15 lábnyi) szobát terveztek, hogy a differenciálás és a csoportbontás megvalósulhasson. A kisebb szobában az idősebb gyermekek fejlesztése történt. A dokumentum kiemelte, hogy a nagyobb szoba világos, szellős, tágas és „vidor” legyen, hogy a lélekre is kellemesen hasson.

A berendezési tárgyak körét talapramák a leckék kitételére, egy „emelkedett alkotmány”, padok, székek, palakő táblák, képek, betűk, kockák, íróvesszők, asztal a tanító számára, egy csengettyű, mutatótáblák a számvetéshez és az olvasáshoz, abroncsok, hinták és téglafaragványok adarabok alkották.

A nevelő lakását közvetlenül az oskolaszoba mellett helyezték el. Szükségesnek tartották, hogy valaki mindig a gyermekek közelében legyen, hogy őket szemmel tarthassa. Visszaköszöntek Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) Rousseau-követő svájci pedagógus gondolatai az állandó gyermekfelügyeletről.

B.) Játszótér

Száznál több gyermeket egy szobában együtt nevelni anélkül, hogy a szükséges mozgást és pihenést biztosítanánk számukra (ami játszótér nélkül lehetetlen), annyit tenne, mint őket „egészségben megrontani”.

A játszótér a kisgyermekek világa, ott mutatkoztak meg a nevelés hatásai, az indulat és a szenvedély. A kijelölt tér téglával kirakott terület volt, s a játszóhely közepén, s a kerítés körül célszerű gyümölcsfákat és virágokat ültetni. Ez gyönyörködést is nyújt a kisgyermekeknek, de arra is megtanítja őket, hogy megszokják, mások tulajdonát tiszteletben kell tartani (Kossuth 1837).

A Kossuth-kézirat 20. fejezetében a spitalfieldsi mintaintézetben is alkalmazott napirendet olvashatjuk. A napirend betartása nem volt kötelező, ha a gyermekek egy vagy más iránt kedvet vagy kedvetlenséget mutattak, vagy a látogatók valamit kívántak, s a gyermekek nem vonakodtak, akkor a nevelő eltérhetett attól.

„Napirend

(a legújabb változat, James Brown¹⁴ szerint)

Délelőtt 8–12 és délután 2–5 óráig

Hétfő

Délelőtt: bibliai historia; beszélgetések; ellipticus¹⁵ gyakorlat.

Délután: olvasás (betűismertetés) a tanítószékről. Beszédtan; ellentétek, vagyis ellenkező tulajdonságok összeállítása, például meleg-hideg s a t.

¹⁴ James Brown, Samuel Wilderspin sógora, az infant school szisztéma követője, alkalmazója és fejlesztője volt.

¹⁵ A spitalfieldsi intézetben használt ellipticus oktatási mód abból állt, hogy az elbeszélésekből és dalokból egyszer a főneveket, másszor az igéket, harmadszor a mellékneveket kihagyták, s azokat a gyermekek kipótolták. (Brown)

Kedd

Délelőtt: természethistória; a honi királyok rendsora; beszélgetések az érzésekről, a különféle szavak és igék értelméről.

Délután: az isteni jóságról; némely tárgyak, p. o. fa, vas s a t. hasznáról; számvetés (a rámaival).¹⁶

Szerda

Délelőtt: földismeret; betűtan; pénztábla.

Délután: honi földabrosz; beszélgetés az emberalkotásban mutatkozó isteni bölcsességről; beszélgetés a tisztaságról, csínosságról, rendről s a t.

Csütörtök

Délelőtt: ráma; természettan; képoktatás csoportonként.

Délután: beszélgetések nap-, hold-, csillagokról; mértéktáblák, természeti és műtárgyak közötti különbség.

Péntek

Délelőtt: a gyermekek csoportokban fölmondogatják a leczketáblákat; teremtés historiája.

Délután: számosztás; betűtan; megváltónk életrajza.

Szombat

Délelőtt: hangászat; kockák; beszélgetés a négy elemekről; számvetési gyakorlat táblán; ismétlések.” (Kossuth 1837)

A magyar nyelvű szakirodalom szerepe a gyermektudomány kialakításában

A külföldi pedagógiai szakirodalmak fordítása mellett a KIMTE által megrendelt magyar nyelvű szakkönyvek és Wargha István: Terv a kiseddóvó intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában című kötete, mely Tolna vármegye nagylelkűségének köszönhető, 1843-ban 1000 példányban nyomtatásban is megjelentek, s nagyban elősegítették a gyermektudomány létrejöttét.¹⁷

Több magyar nyelvű folyóirat: a Jelenkor, a Társalkodó, a Pesti Hírlap, a Tudománytár, a Hetilap, az Athenaeum, a Buda-pesti Híradó, az Erdélyi Híradó, a Regélő is közölt kisgyermekneveléssel kapcsolatos cikkeket. Kossuth Lajos 1841. február 24-én Kiseddóvás címmel vezércikket írt a Pesti Hírlapban (Kossuth 1841). A Hírlap 1841 és 1844 között egyedülálló eredményességgel mozgósította a korszak közvéleményét. Többen a népnevelés fejlődést segítő tényezőjét látták a kisgyermeknevelési mozgalomban.

A KIMTE-n belül létrejövő Tolnai Fiókválasztmány Nevelési Osztálya, Bezerédj István elnökletével, a tolnai óvóképző pedagógiai munkájához tudományos háttérrel biztosított. Igen korán felszínre került a magyar nyelvű pedagógiai, óvodapedagógiai, lélektani szakirodalom (a komplex gyermektudomány), a magyar nyelvű gyermekirodalom és természettudomány hiánya, és megfogalmazódott az igény a kiadványok mielőbbi pótlására. Világosan látták, hogy

¹⁶ Ráma a számvetéshez, a beszéd- és alaktan tanításhoz használt eszköz. Fából készült, 12 sodronnyal (dróttal) látták el, s rajtuk 78 mozgatható golyó, egytől tizenkettőig.

¹⁷ Kunoss Endre (1843): *Dajkakönyv*. Landerer és Heckenast, Pest; Fekete János (1843): *Gyors számító. A szóval számítás tanításának módja gyermeki értelemhez alkalmazott egyszerű példákban és szabályok szerint*. Bécs; Wargha István (1843): *Szegény ember és gyermekei. Elbeszélések a magyar köznépszámára*. Pest, Landerer és Heckenast; Wargha István (1843): *Terv a kiseddóvó-intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában*. Pest, Heckenast Gusztáv sajátja.

nélkülük sem a gyermekismeret, sem a kisgyermeknevelés programja, sem az óvóképzés eszmeisége és gyakorlata nem tud tért hódítani a két magyar hazában.

Wargha István pedagógus, szakíró, a tolnai óvóképző igazgatója, az MTA levelező tagja, az első magyar nyelvű óvodapedagógia egyik megalkotója, több cikkében, tanulmányában, könyvében írt az új nevelési szintér kialakításának lehetőségeiről, működésének mikéntjéről és a gyermeknevelés kibontakozását elősegítő pedagógiai és lélektani alapelvekről. A Kassán 1834-ben nyomtatott *Mi kell a magyarnak?* című művében elsőként fogalmazta meg az új szemléletet megalapozó nevelés alapelveit. A kötetben az élet négy részéről írt. Az 1. §. címe: A gyermek. Wargha István pontosan megfogalmazta a gyermek és a nevelés rendeltetését és jelentőségét. Szerinte az ember legszentebb kötelessége a nevelés, melyet az élet első, korai szakaszában kell kezdeni. „*A' nemzetek' sorában állani akaró magyarnak fő gondja legyen a' honi nevelést a haza és idő kívánataihoz alkalmazlag rendszerezni, javítani és célírányossá tenni...Ím élünk, reménylünk és kezdjük hinni, hogy ember csoportot nyelv nemzeté, nemzetet közérdek naggyá, nagy nemzetet a' tudomány és művészség dicsővé tészen.*” (Wargha 1834, 143).

A gyermekcentrikus szemlélet kibontakozását jól tükrözte, hogy a magyar nyelvű felnőtt szakirodalmak megjelentetése mellett a gyermekeknek szánt magyar nyelvű gyermekirodalmi művek elkészítése és kiadása is nagy hangsúlyt kapott. Bezerédj Amália: Flóri könyve (1840) iskolát teremtett a műfajban. A vizsgált kor egyik legtermékenyebb írója a tolnai óvóképzőben 1838-ban bizonyítványt szerzett Lukács Pál volt, aki 1841 és 1887 között több mint 20 értékes könyvet jelentetett meg a gyermekek számára.¹⁸

A tolnai kisgyermeknevelési-óvóképzési modell jellemzői és gyakorlata

- Kiválóan felkészült óvójelöltek (férfiak) képzése, a gyermekközpontú példányintézet (gyakorló-óvoda) működtetése, a jelöltek szálláshelyének biztosítása, és a már működő tanítók nyári továbbképzése.
- A magyar nyelv és a nemzetnevelés megteremtése, terjesztése.
- A nevelési elmélet és gyakorlat szoros egységének kialakítása.
- Tudományos, gyermekcentrikus szemlélet formálása.
- Új magyar nyelvű pedagógiai-pszichológiai szakkifejezések megalkotása, bevezetése, meghonosítása.
- Pedagógiailag elkészített természetes környezet, a tanulásra ösztönző terek kialakítása. Az első játszótér/foglalkozási tér, tornatér/udvar és kert új színtereinek, eszközeinek létrehozása.
- A játék, a magyar ének és zene (hegedű), a tánc, a magyar nyelvű gyermekirodalom, a magyar gyermekkönyvek (könyvtár) és a kézművesség kiemelt szerepének hangsúlya.
- Intézmények életre hívása, terjesztése és hálózattá alakítása. A Tolnán végzett növendékek 17 vármegyében alapítottak és vezettek intézetet, közülük többen írók és költők lettek (Kurucz 1987).

¹⁸ Lukács Pálnak az 1840-es évek elején megjelent kötetei: a *Kis verselgető* (1841), a *Kisdéd utazó* (1841), a *Dunántúli kis magyar* (1843), a *Tiszántúli kis magyar* (1843), a *Dunántúli hölgyecske* (1844).

- A tolnai modell hatására 1842-től a lélektanilag megalapozott pedagógiára épülő komplex gyermektudomány elkészítése, a nevelési tér és intézményi hálózat megteremtése Erdélyben.

A Sárközy Kázmér alispán és Zichy Ödön által vezetett Fejér vármegyei küldöttség 1841. januári tolnai látogatását rögzítő értékes feljegyzés arról ad képet, hogy milyen sajátos, az angol infant schooloktól gyakran eltérő élet- és cselekvési teret alakítottak ki Tolnán: *„Ülnek a gyermekek gyékényből font 14 hüvelyknyi magas, naponként más sorban és irányzatban rendelt karszékeken, mellyekkel azt érni el, hogy egyik a' másikhoz közvetlen nem ér, a' szemmértékre nézve úgy szólván maponként változó tér és tárgyak vannak előttök, derekukat pedig czélszerűleg egyenesen megvethetik. Soha sem ülnek csak öt perczig sem egy huzomban, hanem majd állnak, majd járnak, majd futkosnak, majd különféle testgyakorlásban foglalatoskodnak, sőt még értelmi gyakorlataik is illyekbe vannak fűzve. Kiket az álom elnyom főképp nyáron, 's az apróbbak közül, az egyik teremben terített gyékényre lefekszenek.”*¹⁹

A gyermekek tolnai napirendje kevésbé volt oktatásra fókuszáló, rugalmasabb és évszakokhoz igazodóbb volt, mint az angol napirend. A tisztaságon, a sok szabad levegőn tartózkodáson és mozgáson kívül nem kötötték ki olyan szigorúan a reggeli megjelenés idejét, mert igazodtak a szülők elfoglaltságához. A szegényebb gyermekek az ebédet is elfogyaszthatták az intézetben. A nevelési rendszerben *„a testi nevelésen kívül a szívképzésen, az értelem fejtésen, a nemzeti-érzet művelésén és némely műügyességen volt a legfőbb hangsúly”* (Kurucz 2002, 115).

A testi nevelés eszközei: a testmozgások, a tisztaság, a játszóhelyen lévő *„gépelyek”* [tornaeszközök] és a természet. A szívképzés elengedhetetlen terület volt, hiszen a miénk fogalmát is el kellett sajátítaniuk, s gyakorolniuk az egymás iránti szívességet, szolgálatot, segítséget. A nagyobbak a kicsiket vigasztalták, nevelgették, az intézetbe és haza is elkísérték őket. A kert, az éneklés, a mesék, az elbeszélések, a rajzok is segítettek az érzelmi nevelés megvalósulását. Az értelemfejlesztés mindig a szívjóssággal szoros összhatásban valósult meg. Figyelembe vették, hogy a gyermekek soha sem csillapodó cselekvési ingerének táplálékot kell adni. Hangsúlyozták, hogy tanításnak, próbatételnek [vizsgának] az intézetben helye nincs. Az értelemfejlesztés eszközei: az alaktudomány, a számvetés, a földleírás, a természettudomány, a természetleírás voltak. A nemzetiség meggyökereztetésére nagy figyelmet fordítottak. A tolnai német anyanyelvű gyermekek (csak minden 20. gyermek beszélt magyarul) egy év elteltével könnyen, gyorsan és szépen megtanultak magyarul.

A műügyesség kialakítása mindig játékosan történt (pl. a fa, téglá rakosgatása, gyomlálás a kertben, növények tisztítása, ápolása). A nevelésben sem a jutalmazásnak, sem a büntetésnek helye nem volt.

Az 1840-es évek elejétől Erdélyben intenzív kisgyermeknevelési intézményhálózat-építés kezdődött, amelynek egyik fontos előfeltétele a szakirodalmak megléte, a tapasztalatszerzés, az alkalmazott modell megismerése, és a végzett szakemberek alkalmazása volt.

1843-ban az Athenaeum című folyóirat egy hosszabb cikket közölt a tolnai kisdudóvíz képző- és példány-intézet működéséről egy látogató, egy erdélyi utas tollából (Athenaeum

¹⁹ Részletek FMÖL Fejér vármegye közgyűlésének irataiból. 1841. 1273. sz.

1843. I. 120–123). A cikk írója feltehetően a kolozsvári Szigethy István volt, aki a Tolnai képző- és példány-intézet Naplója szerint 1842. július 21-től augusztus 19-ig egy hónapot töltött Tolnán (Kurucz 2002, 170).

A személyes élményeket érzékletesen közvetítő cikkében a szerző bemutatta a tolnai intézet életét, kiemelte az ott alkalmazott humánus nevelési módot: „*A szelíd tanítók mindenütt jelen vagynak, hol szükséges, szeretettel és gyengéden bánnak a gyermekekkel és ennek több ereje van, mint a hajdani botnak.*” Leírta, hogy a gyermekek milyen nagy kedvvel játszottak, énekeltek, verseltek, számoltak, s látott olyan foglalkozást is, amelynek keretében a gyermekek képek segítségével „*állatországgal*” [állatvilággal] ismerkedtek, illetve hazánk megyéit és folyóit sorolták fel a „*földabroszból*” [térképről]. Hangsúlyozta, hogy a gyermekek ingyen látogathatták az intézetet. A 68 katolikus, protestáns és zsidó vallású tolnai gyermek java része nem volt magyar anyanyelvű, de a látogatás időpontjában mindannyian tisztán és örömmel beszéltek magyarul.

Az intézet apró tárgyai között bemutatta az „*elmés, számolást segítő gépet,*” az írotáblát, az állatképeket, a földabroszt, a falakon lévő betűket, sőt egy gőzhajó makettjét is „*Széchenyi*” felirattal. Vázolta, hogy a tolnai intézet udvarán többek között testgyakorlást segítő kötélletra, fa- és kötélhinta állt. Az intézet könyvtárában a legkorszerűbb szakkönyveket, illetve a Pesti Hírlapot, az Athenaeumot és a Regélőt olvashatták az óvójelöltek. Az igazgató, Wargha István, reggelente két elméleti órát tartott az óvónövendékeknek, akik a nap további részében a példányintézetben a 2-6-7 éves gyermekekkel foglalkoztak. A látogatás idejékor a magyarok mellett egy oláh születésű ifjú is tanult az intézetben.

Az élménygazdag tapasztalat hatására az utazó/szerző kívánsága az volt, hogy számtalan hasonló intézet létesüljön Magyarországon (Athenaeum, 1843. I. 120–123).

A magyarság egyik apró mozaikköve az óvoda. A magyar nyelv terjesztésének kiváló eszköze.

Gyermektudomány. A zsidói Kisdédóví Tudomány (1842–1846), az első önálló, gyermekközpontú komplex antropológiai-lélektani-pedagógiai modell

A neveléstörténeti „mélyfúrás” segítségével felszínre került vaskos, hat tananyagrészt tartalmazó 258 oldalas dokumentum, a zsidói Kisdédóví Tudomány elemzése olyan összetevőket hozott felszínre, amelyek megváltoztatták a kor gyermekszemléletéről és a kisgyermek neveléséről alkotott korábbi nézőpontunkat. Az enciklopédikus jellegű, egyedülálló kézirat unikális értéket képvisel a 19. századi európai, kárpát-medencei és a magyar gyermekkor, kisgyermeknevelés és óvóképzés történetében. A gyermekközpontú, komplex anyag a tolnai óvóképzési alapokra építve, Zsidón és Tégláson készült 1842 és 1846 között (zsKT, 1842–1846, 258).

A leíró, bár a neve nem szerepelt a kötet elején, nagy valószínűséggel a tolnai óvóképzőben végzett Sebestyén Sámuel (1815–1848) volt, aki elsősorban báró Wesselényi Miklós kérésére másolta le a Tolnán írt jegyzeteit. A cél az volt, hogy a majdani erdélyi óvodák és óvóképző nevelői számára jól használható és tudományosan kimunkált komplex kézikönyv, tananyag álljon a rendelkezésre. Ilyen, a terjesztést és a nevelést szolgáló kéziratot dokumentumot Françoise Wurmbrand-Széchenyi (1797–1873) grófnő kérésére maga Wargha István igazgató is készítette 1839. november 4-én. A kisdédóví intézetek szelleme és szerkezete

című német nyelvű, gót betűs, 49 oldalas, 22 §-ból álló kéziratot, mely S. Wilderspin műve alapján készült, a grófnő saját gyermekei nevelése kapcsán kívánta alkalmazni (Kurucz 2002, 178–181).

A Tolnán látott gyakorlatot követte Sebestyén Sámuel is, aki Wargha István irányítása mellett 1840 áprilisától 1841 szeptemberéig segélydíjasként 18 hónapot töltött a tolnai óvóképzőben. Így e hosszú idő alatt alkalma volt a külföldi nevelési elméleteket és a magyar kisgyermeknevelési gyakorlatot megismerni, művelni, mellette tevékenyen részt vállalni a kisdedóví tudomány magyar modelljének kidolgozásában. Tanulmánya befejeztével az egyik legkiválóbb felkészültségű, a magyar nyelvet jól ismerő óvóként, meggyőző bizonyítvány birtokában kezdhette el a kisgyermeknevelési tevékenységét Erdélyben, báró Wesselényi Miklós zsidói birtokán. Wargha István Sebestyén Sámuel bizonyítványát 1841-ben naplójában így örökítette meg: *„Bizonyítvány. Mellynek erejénél fogva hivatalosan tanúsítatik, hogy Sebestyén Sámuel Úr 1840^k April hónaptól fogva e' mai napig magát Tolnán a' kisdedóví oktatókat képző intézetben képezte, 's hogy nem csak a képző intézet tanjainak mind elméleti mind gyakorlati részében meglepő melegséggel és szorgalommal foglalatoskodott; hanem egyszersmind ezen időközben jeles elme tehetségének, elég ismertetének, szelíd kedélyének, a' gyermekek iránti szeretetének, 's példás maga-viseletével bizonyított derék jellemének mint kitűnő sajátágának is meggyőző tanuságít nyilvánította. Minél fogva belőle kitűnő sikerrel munkálkodó kisdedóvíót reménylhetni. Költ Tolnán a' kisdedóví oktatókat képző intézetben 1841^k September 10^k napján, Wargha István (Wargha 1837–1843).*

Sebestyén Sámuel a tolnai óvóképző tananyagára, Wargha István Kalauz c. kéziratára, a Terv a kisdedóví-intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában [vagyis Magyarországon és Erdélyben] című kéziratot kötetére, illetve a filantróp Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811) Kolozsvárott nyomtatott magyar nyelvű Rák-könyvecskéjére, a játékosan megfogalmazott negatív pedagógiára épített a kézirat elkészítésekor (Salzmann 1832).

A Kisdedóví Tudomány a főúri könyvtár számára készült, jelzi ezt a fekete vászonkötése, a kötet gerincén piros alakra nyomtatott címfelírása, amely kiemelte, hogy egy sorozatba illeszkedett a könyvespolcon, s így hamar elérhetővé vált az olvasónak.

Rapos József 1868-ban úgy gondolta, hogy a kiváló reformpolitikus, a romantikusan sokoldalú Wesselényi Miklós bizonyára meg akarta ismerni a tolnai óvóképzőben készült jegyzeteket, mellyel az lehetett a szándéka, hogy maga is vizsgáztassa az óvójelölteket a megszerzett pedagógiai ismeretekből, s meggyőződjön arról is, hogy vajon tükröződnek-e az írásokban az ő nevelési nézetei (Rapos 1868, 98). *„Soha nem hátrálni”*- ez volt Wesselényi Miklós jelmondata. *„Hazafit s polgárt csak ezt kell minden emberből nevelni... Változás szeretetet tart munkásságban és szül találmányokat; A réginek szeretése menti meg a már meglévőt, gonddal szerzettet, hamar eltűnésétől.”*²⁰

A Kisdedóví Tudományt leíró/szerkesztő pontosan megjelölte mind a hat rész címlapján a leírás időpontját, helyét, s az egyes részek címeit. A következő sorrendben közölte az adatokat:

- (I.) A' Kisdedóví tudomány részletes kivonata. Első része
Sibó, 1842. május 10-én. 3–43. oldal
- A' Kisdedóví tudomány részletes kivonata. Második része

²⁰ <https://turul.info/napok/wesselenyi> (Letöltés:2020. február 27)

- Sibó, 1842. július 20-án. 3–33. oldal
 A' Kisdédóvói tudomány részletes kivonata. Harmadik része
 Sibó, 1842. szeptember 20-án. 3–63. oldal
- (II.) A Kisdédóvó Intézetekben létesíthető Test-gyakorló- 's erősítő Gépelyek rajzolata
 Sibó, 1842. október 23-án. 64–93. oldal
- (III.) A' Kisdédóvás szükséges voltáról a' két Magyar-hazára nézve
 1843. szeptember 25-én. 3–67. oldal.
- (IV.) Az okossággal ellenkező mód' a gyermek' nevelésre. Rák Könyvteskéből.
 Sibó, 1843. október 6-án. 68–78 oldal
- (V.) A Kisdédóvás rövid ismerete Véd Nevendékek számára. Sibó, 1844.
 június 10-én. 3–23. oldal
- (VI.) Alak Tudomány tanítása Kisdedekhez alkalmazva. 1–5. oldal.
 Téglás, 1846. szeptember 13.

Wesselényi Miklós kérésére Sebestyén Sámuel 1843 őszétől a zsidói óvóképző növendékeinek felkészítésében is szerepet vállalt. Közülük Drumár Gergely 1844-ben már Szilágysolymoson, Kusztoz András 1845-ben Makfalván, Demeter József 1846-ban Zsidón dolgozott. A nagyenyedi kollégium hat ifjú kiképzését is kérte tőlük. Arad vármegye, Marossszék és Udvarhely is Wesselényi Miklóstól várta a segítséget. Sebestyén Sámuel 1845. október 1-jétől a Bárczay Anna (1781–1848) és Bárczay Zsuzsanna (1783–1858) grófnők által alapított téglási óvoda első vezetője lett, amelyet 1848-ban bekövetkezett haláláig sikeresen vezetett. Hatására fokozatosan benépesült a téglási óvoda, amelyet 1847-ben már 139 kisgyermek látogatott. 1846-ban Tégláson készítette az Alak Tudomány tanítása Kisdedekhez alkalmazva című ötoldalas anyagot, mely utolsó fejezete a zsidói Kisdédóvói Tudománynak. Szívén viselte a nyíregyházi óvoda létesítését is, ezért 1846-ban segítségül felszerelés- és eszközjegyzéket adott át az óvoda szervezőinek.

Az intézet mint természetes nevelési és szociális tér jelent meg a gyermek életében, ahol játszhatott, énekelhetett, táncolhatott, mozoghatott, tornázhatott, nyelveket tanulhatott, számolhatott, erkölcsi mondásokat ismerhetett meg, tisztálkodhatott, rendet tanult. Tevékenységei által kihatott a szülei és testvérei életére is.

Rousseau, Pestalozzi, Wilderspin, Salzmann, Milde, Geiger pedagógiai munkáit és tanait alapul véve készült el a test- és lélektudományi motivációjú szép, szabatos magyarságú, első teljességre törekvő gyermektudomány.

A zsidói Kisdédóvói Tudományban külön tárgyalták a nevelés célját, a testi, értelmi, erkölcsi nevelés elméleti kérdéseit, a jutalmazást, a büntetést, a játékot, a módszertani kérdéseket. Hangsúlyozták, hogy az újonnan létesülő óvodák nem tanítóintézetek. Tanításnak itt helye nincs. A kisdédóvó-intézetek elsősorban testi és lelki erőt ébresztő, fejtő [fejlesztő] és gyakorló intézmények, ahol az önállóság, a szabad akarat és az okosság erősítése történt. Fontosnak tartották, hogy a gyermekek alaposan ismerjék az őket körülvevő világot, a természetet, és benne az embert. Ez az intézmény a szeretet laka, a rend, a pontosság és tisztaság iskolája, példa és tükör a jóra és szépre, az igazság temploma, a polgári kötelességek és szorgalom iskolája, az erkölcsiség hazája, a nemzetiség dajkája.

A kiseddóvó-intézetek haszna, funkciója

Óvó-védő funkció	Javító funkció	Fejítő funkció	[fejlesztő] Képesítő funkció
„testi-lelki veszélyektől óvatnak”	„szív-és értelmi hibákat orvosolnak”	„természeti hajlamokat és fejtenek, ügyesítenek”	„a polgári életre előkészítenek”

(a szerző által készített táblázat, zsKT 22–23)

A Kiseddóvói Tudomány megváltoztatta a szülők kisgyermekéről alkotott véleményét. Bemutatta a gyermekek sajátosságait, testi erejét, ismerő-, érző- és vágyó tehetségét, hogy később a szülők a 6-7 év alatti kisgyermekük értékeit ismerjék, elismerjék, s ne „*aggasztó kis lomnak*” nevezzék őket, mielőtt „*házi erőként*” alkalmazhatóak lennének. Tisztaság, rend és munkásság, amelyhez hozzá kell szoktatni a gyermekeket. Az intézet nemcsak a gyermeknevelés eszköze, hanem a szülői nevelés korszerűsítője és megújítója.

Az új modell bevezetéséhez új pedagógiai fogalmak definiálására, új tartalmak magyarázataira, és azok következetes, tudatos alkalmazására volt szükség.

1. Az új kisgyermeknevelési intézmény [óvoda] elnevezést több változatban is használták (kisedd-óvóintézet, védintézet, védiskola, példányintézet, gyermek-óvó intézet, óvó-intézet, gyermek-óvó iskola, intézet, elemke). Szám szerint leggyakrabban a kisedd óvó-intézet és a védintézet megnevezés szerepelt az anyagban.
2. A pedagógia és medicina összekapcsolása is nagy hangsúlyt kapott. A gyermekek létszámát a vörös himlő, a malária, a szamárhurut, a kanyaró, a skarlát, a kolera és a tüdővész tizedelte. 80%-uk nem részesült orvosi segítségben, védőoltást is csak a himlő ellen fejlesztettek ki. Az egészséges életmódra nevelés (a friss levegő, a növényi táplálék, a tisztaság, a rendszeret, a szabadtéri testmozgások, a játék stb.) kiemelt szerepet kapott.
3. A gyermek és a gyermekkor kifejezések használata következetesen végigvonult a zsidói dokumentum összes fejezetén. A gyerek szó a vizsgált anyagban elvétve sem szerepelt. Ritkán, 2-3 alkalommal használták a kisedd kifejezést, s a gyermek néhány szinonimája is olvasható a kéziratban (pl. zsenge elme, zsenge kebel, nevendék elme, gyengekorú gyermek, apró gyermek, sarjadék, kis gyermek, gyermek egyed, gyermekcsereg, apró sereg, zsenge kor).
Plasztikusan megfogalmazták, hogy mit gondolnak a gyermekről. „*A gyermek nem olyan, mint a pénz, hogy erszénybe, ládába rejtve ráüljünk, vagy mint a rókatorkos mente, hogy préme közé dohányt, vagy levendulát rakva legfellyebb néha szellőztetve, kiporozva a moly ellen megóvjuk. A gyermeket illy pusztán megóvni annyit tenne, mint testében, lelkében elnyomoríttatni. A cselekvőségi ingernek táplálékot kell adni.*” (zsKT 1843. III. 4§. 19–20).
4. A nevelést célirányos, közkiterjedésű, mesterkélés nélküli (természetes) lépcsőnként haladó jelzőkkel illették.

5. Hangsúlyozták, hogy a gyermek nevelése teljes felvigyázás alkalmazásával, természetes módon történjen. *„A gyermek a természet ölen lévő lény. Mindig mozog, tesz valamit, jót, vagy rosszat. Egyik szüntelenül kalapálni szeret, másik fúr-farag, harmadik rajzol, negyedik földészkedik, míg egy másik tudni és tanulni szeretne...A gyermek soha sem vígabb, mint ha szabadon nyargalhat, futhat, ugrálhat. A nevelés során a természetes tevékenységi ösztönt nem szabad elnyomni, ellenkezőleg a gyermeki tevékenység számára megfelelő kibontakozást kell biztosítani. Az egész gyermek úgy vétetik amint van. Tisztaság, rend, munkásság, amihez szokik.”* (zsKT 1842, III. rész 3§ 13).
6. A gyermek „fogyatkozása” [fogyatékosága] és azok javítása is kiemelt szerepet kapott. Hangsúlyozták, hogy gyógyító nevelésről, és nem orvoslásról van szó, tehát a testi erők, a nyelvhibák, az ismerőtehetség és az érzőtehetség fogyatkozását meg kell ismerni és javítani.
7. A kéziratban többször hivatkoztak Rousseau gondolataira *„Rousseau helyesen veszi észre, hogy ha a gyermek nem talál ellenkezésre akarójában, soha nem lesz makacs. A legszelídebb gyermek is elvadul, ha vele szüntelen ellenkedsz. Gyenge korú gyermeket soha nem szabad ijeszteni.”* (zsKT, II. 1842. 26.)
8. A Rousseau-Pestalozzi alapozottságú védintézeti [óvodai] nevelésben Magyarországon az 1840-es évektől a játéka volt a fő szerep. A gyermekvilágnak a játék az, ami a felnőttnek a munka. *„A védintézet legfőbb tárgya, a játék. A védintézet sérthetetlen tiszte a vidámság fenntartása.”* (zsKT, I. 3. rész, 1842. 25–38). A játék a gyermek megismerésében és fejlődésében új dimenziókat nyitott. Játék közt tanul a gyermek. A bátorság, okosság és a mértékletesség szerepe, a játék sajátossága, fejlesztő hatása, szabályai, a lányok és fiúk játéka közötti különbségek is bemutatásra kerültek a dokumentumokban. A természeti és az épített környezet, a sajátos játékszintér (a játéktér, a játszótér), a nemzeti és népi játékfajták, illetve a játékszerek adta lehetőségek is felszínre kerültek. A festetlen fa játékeszközökkel történő játékot tartották a legcélszerűbbnek (összerakható és szétszedhető fából faragott állatok, épületek, hegyek, falovak, kocsik, tekésés). Kiemelt szerepet kapott a szabad levegőn történő mozgásos játék. A mozgás a játék lelke – hangsúlyozták. Az élő állatokkal történő játékot veszélyesnek tartották. Vallották, hogy a társaság emeli a játék becsét, az ülést kívánó játék nem mulattat, s azt mértékkel kell alkalmazni. Megfogalmazták, hogy a játéktól távol legyen minden erőltetés, és a gyermek saját maga által választott játéka a legjobb.

A fiúk és lányok számára is alkalmazható legcélszerűbb játékok pontos leírása, mint az egyensúlytartás [pávatoll, szalma, nád, pálca], a kézmű-játékok [a kézművesek: asztalos, kovács, szabó, takács, hegedűs tevékenységének utánzása, kitalálása], a lelés [az elrejtett tárgyak alma, dió, mogyoró, megtalálása s jutalma], a katonásdi [főképp fiúk játéka], az abrants-vetés [karikák eldobása, célba dobása] és a fészekkeresés is szerepelt az anyagban (zsKT, 3. rész, 2§. 36–37).

A testgyakorló és erősítő gépelekről, a 15 különböző tervrajzról (mászó-fa, függő körhinta, lebegő kötelek, kör-hinta, keresztbe-kapaszkodó, ugráló, kar-ágas 1, kar-ágas 2, kapaszkodó rudak, függő rudak, függő kötél' s lajtorja, lajtorja, felmenő gerenda, keskeny ösvény, játszóteremben is használható ugráló) is jól tükröződik az óvók testi nevelés iránti erős elkötelezettsége (zsKT 1842. szeptember). A zsidói napirendben a

foglalkozások időtartama (fél-egy óra) mellett több órát fordítottak a testgyakorlás és a játék számára.

Napirend

„Nyáron, azaz májustól-szeptemberig

7- 8 ^{1/2}	Testgyakorlás; játék (minden kiseddóvó intézetben kell némi elemi gépelyeknek lenni a test gyakorlására)
8 ^{1/2} -9	Erköltsi, egészségi és illendőségi beszélgetések
9- 10	Alaktudomány; számvetés és történetek
10-11	Szünidő; melyet a kiseddek játékkal, evéssel, vagy kézi munkával töltenek
11-11 ^{1/2}	Emlékezet és értelemgyakorlatok. Végezetül számlálás testmozgással. Délután, mielőtt jönnek a gyermekek, úgymint reggel, felvigyázás mellett játszhatnak két óráig
2-3	Alaktudományi, írási és nyelvtudományi gyakorlatok
3-4	Természet, földleírás és mű tudomány
4-5	Szünidő, osonna, testgyakorlás, játék
5-6	Értelemfejítő gyakorlatok, beszélgetések a tisztaságról, munkásságról, társasági viszonyokról és kötelességekről. Számlálás testmozgással. Közbe, közbe dalok, testmozgások és ügyességi gyakorlatok ”

(a szerző által összeállított táblázat, zsKT, 1843. 26–27.

A kézirat megváltoztatta nézőpontunkat, hiszen az iskolás jellegű angol utánezatú, reformkori kiseddóvó narratívája helyett a látogatók feljegyzései és a napirend alapján is bizonyított, hogy az 1840-es évek elején egy test- és lélektudományra épülő, gyermekközpontú, játékorientációjú intézmény és pedagógia megvalósítása volt a cél.

Az erdélyi kisgyermeknevelési hálózat kialakítása


Tolnán és Zsibón, a két modellintézetben a nemzeti nevelés érvényesülését elősegítő magyar nyelvű kisgyermeknevelés és óvóképzés mellett szálltak síkra. A zsibói kisgyermeknevelés és óvóképzés modellje, követve a tolnai óvóképző- és példányintézet programját, tudományos, gyermekközpontú, jövőre fókuszáló: „Egész helység népessége a kiseddóvó intézet létrejöttétől számított 20 év múlva fog tudni beszélni magyarul. Magyarosítás alatt ennél többet nem lehet és nem kell érteni. Sem szükség, sem cél, hogy az idegen ajkúak anyai nyelvöket



elfeledjék."...Kisedóvó Intézet azért – újra meg újra mondom – legyen törvényhozásunk, törvényhatóságaink 's mindnyájunk egyik legfőbb gondja és igyekezete." (Kőrösi–Szabó 1915).



Wesselényi Miklós 1841 és 1847 között tolnai mintára Zsibón, Zilahon, Oláh-Solymoson, Szilágysomlyón, Udvarhelyen alapított intézeteket. A zsibói mintaintézet példája több jólelkű birtokost is arra inspirált, hogy saját költségén óvodát létesítsen (Gr. Csáky György Nagy-almáson, gr. Teleki Miksa Lónán, gr. Kun Gergely Bályokon, b. Bornemissza Pál Abafáján stb.). Wesselényi Miklós, példát mutatva, a zsibói óvóképzést anyagilag is támogatta: „Ha a rendek »négy képezendő kisedóvóra alapítványt« tesznek »s ezeket Zsibón szándékoznak képeztetni«, ebben az esetben kettőnek élelemmel s lakással ingyen ellátását édes kötelességének fogja tartani.” – írta Wesselényi Miklós (Petri 1901–1904).

A földesurak nemzeti kötelessége, hogy birtokaikon óvodát állítsanak, a megyéké, hogy legalább egy óvóképzőt szervezzenek területükön (Wesselényi 1843).


Kisgyermeknevelési intézetek hálózata Erdélyben 1830-tól 1848-ig


Az alapítás időpontja	Település/megye	Alapító(k)/támogatók	Adatok/megjegyzések
1830 május	KOLOZSVÁR (KOLOZS VM.)	BÁRÓ JÓSIKA JÁNOSNÉ GRÓF CSÁKY ROZÁLIA (1782-1850)  A „KOLOZSVÁRI NEMES JÓLTEVŐ ASSZONYI EGYESÜLET” ALAPÍTÓJA, ELNÖKE ÉS AZ EGYESÜLET TAGJAI	Az első „kisgyermekekre ügyelő iskola”, azaz „elő-iskola” 39 gyermek részvételével kezdte meg működését. Lázár Lászlóné báró Bánffy Erzsébet fáradozásának is köszönhető hogy az új esztendei köszöntések megváltásából létrejöhett a 3 szobából álló épület. Később 60, majd 145 gyermek, 82 fiú, 63 leány járt az intézetbe. Ruhát, zsemlet osztottak szét. Írásos útmutatójuk nincs a kezdetekben, így saját szülői tapasztalataik alapján neveltek.
1831	KOLOZSVÁR (KOLOZS VM.)	BÁRÓ JÓSIKA JÁNOSNÉ GRÓF CSÁKY ROZÁLIA ÉS AZ EGYESÜLET	„Elő-iskola”, azok számára, akik az első intézetbe nem nyertek felvételt.
1832	KOLOZSVÁR (KOLOZS VM.)	BÁRÓ JÓSIKA JÁNOSNÉ GRÓF CSÁKY ROZÁLIA ALAPÍTOTTA	1832-ben már három „elő-iskola” működött. Gróf Csáky Rozália több levelet váltott az intézet működéséről gróf Brunsvik Terézszel, aki eszközök beszerzésével és útmutatókkal is segítette.
1838. november 01.	CSÁKIGORBÓ (SZILÁGY VM)	BÁRÓ JÓSIKA JÁNOSNÉ GRÓF CSÁKY ROZÁLIA	Keul (Buzogány) György Tolnán végzett óvó vezette az intézetet. Keul (Buzogány) György 1838. április és 1838. szeptember között az alapító


			költségén tanult a tolnai óvóképzőben. Csáky Rozália levélben konzultált báró Wesselényi Miklóssal, hogy lehet-e az általa létesített óvodákban vallási neveléssel foglalkozni.
1838. november	KOLOZSVÁR (KOLOZS VM.)	BÁRÓ JÓSIKA JÁNOSNÉ GRÓF CSÁKY ROZÁLIA ALAPÍTOTTA TÁMOGATÓ: KAROLINA AUGUSTA CSÁSZÁRNŐ (1792-1873) 	A császárnő 1846-ban komoly pénzbeli adománnyal is segítette az intézmény működését.
1841. szeptember 05.	VILÁGOS (ARAD VM.)	BÁRÓ BOHUS JÁNOSNÉ SZÖGYÉNY ANTÓNIA (1803-1890) ALAPÍTOTTA 	A Bohus-család volt a vármegye legszellemdúsabb családja. Bohus Jánosné gróf Brunsvik Teréz inspirációjára óvodát nyitott. 1841. július 3-tól 1841. július 5-ig Urbán Pál a világosi óvoda megnyitására tanácskozott Tolnán Wargha István igazgatóval. Fífánszky János Tolnán képzett óvó megérkezéséig, 1841. szeptember 5-től október 18-ig, Bohus Jánosné maga irányította az intézetet. 30 gyermekkel kezdett, majd 1842-ben már 104-re emelkedett a létszám (44 magyar, 28 német, 32 oláh gyermek). Három nyelv, három vallás. Külön épületet emeltetett az intézet számára. Kert nem volt, de az úrfiaknak (Bohus-fiúknak) felállított testgyakorló eszközöket az óvodás gyermekek is használták. Bohus Jánosné megpróbálta legyőzni a helyi lelkészek közönyét, a román lakosság előítéletét. Ruhát, gyümölcsöt és kenyeret osztott a rászoruló óvodásoknak. 1848-ban szűnt meg a világosi intézet. A szabadságharc sebesültjei számára 1848/1849-ben 100 ágyas táborigyógyintézetet működtetett, majd a börtönök foglyait látta el élelemmel. 1850-től Pesten élt. Szalonjukban Eötvös, Deák és Liszt is megfordult. Az

			<p>első pesti bölcsőde felállítását is szorgalmazta. 1853-tól évtizedeken át vezette a Pesti Jótékony Nőegyletet. 1873-ban még jelen volt az Országos Magyar Kisdedvédő Egylet alakuló ülésén.</p>
<p>1841. november</p>	<p>ZSIBÓ (SZILÁGY VM) (1841-től példányóvoda, majd 1843-tól óvóképzés)</p>	<p>BÁRÓ WESSELÉNYI MIKLÓS</p>  <p>SAJÁT KÖLTSÉGÉN LÉTESÍTETTE AZ INTÉZMÉNYT</p>	<p>Báró Wesselényi Miklós 1841-ben saját költségén létesített példányóvoda mellett 1843-tól óvóképzést indított Zsibón.</p> <p>1842 és 1846 között elkészíttette a zsibói Kisdedővi Tudomány kéziratát.</p> <p>Az új, komplex intézményt két jeles Tolnán képzett óvó vezette. (Sebestyén Sámuel (1841-től-1844-ig) és Halász Márton (1843-tól 1844-ig). Távozásuk után a Zsibón végzett Demeter József nevelte a kisgyermeket.</p> <p>Az intézet 1848-ig működött.</p> <p>Míg Sebestyén Sámuel a téglási, addig Halász Márton a gyomai óvoda vezetője lett. Halász Márton pedagógiai programja az első logopédiai és korrekciós nevelési terv volt (Hetilap, 1846).</p>
<p>1842. május 09.</p>	<p>ARAD (ARAD VM.)</p>	<p>JÓTÉKONY NŐEGYLET, BOHUSNÉ SZÖGYÉNY ANTÓNIA MEGNYITOTTA: MÁRIA DOROTTYA főhercegnő (1797-1855)</p>  <p>A MAGYAR ÓVODAÜGY LELKES TÁMOGATÓJA</p>	<p>120 gyermek nevelése folyt az épületben, melyhez tágas kert tartozott. Nagy József képzett óvó látta el a nevelési feladatokat. A szülők nevelési díjat fizettek.</p> <p>Az óvoda 1848-ban bezárt, majd 1858-tól ismét megnyílt.</p>

1842. november 26.	NAGY-ALMÁS (HUNYAD VM)	GRÓF CSÁKY GYÖRGY	1842-ben a Tolnán végzett Pap József lett az első óvó, s 1847-ben már ő az igazgató Nagymalmason. Rövid időn belül 120 gyermek járt az intézetbe. A Bezerédj-féle hidjai kisiskola mintájára az óvás mellett sikeres selyemhernyó-tenyésztést is folytattak. Az udvaron testgyakorló eszközök segítettek a mozgásfejlesztést. Pap József az óvodák terjesztésében is nagy szerepet vállalt. Új intézetek létesítésére szólította fel honfitársait. 1848-ban megszűnt az intézmény.
1843 január	ZILAH (SZILÁGY VM)	BÁRÓ WESSELÉNYI MIKLÓS ADOMÁNYÁBÓL, A VÁROSI TANÁCS ÉS A VÁROSI POLGÁROK ADAKOZÁSÁVAL	1847-ben Kovács János az óvó. Ez időben egy katolikus előiskola is működött Zilahon. 1848-ig működött az óvoda.
1843	UDVARHELY (SZILÁGY VM)	BÁRÓ WESSELÉNYI MIKLÓS	
1843 május	TEMESVÁR (TEMES VM)	AZ E CÉLRA ALAKULT HELYBELI EGYESÜLET ÉS A CSANÁDI PÜSPÖK IS TÁMOGATTA AZ INTÉZETET	A gyárváros német részén jött létre. A temesvári óvodák a század második felében is működtek.
1843 október	ISTVÁNHEGY (BÁNSÁG) három Szakul falunál	HÁZYNÉ BITTÓ MÁRIA VASHÁMORBIRTOKOS	A Tolnáról Pestre áthelyezett óvóképzőben végzett óvó nyert alkalmazást az intézetben.
1844. május	KOLOZSVÁR II. (KOLOZS VM.)	A HELYBELI NŐEGYESÜLET ÉS GR. KENDEFFY ÁDÁMNÉ (1800–1880)	Eredetileg az óvodát a szegények gyermekei számára tervezték. A nőegyesület azonban olyan városi intézetet alapított, ahol a különböző osztályok egyesítése volt a cél, s nem kívánták kirekeszteni a polgárságot sem. A 158 óvodába járó gyermek összetétele: 75 mesterember gyermeke, 28 úri gyermek, 18 paraszt, 5 árva, 3 törvénytelen, 14 szegény özvegy, 15 szolgák és cselédek gyermeke. Görög Imre Tolnán végzett óvó volt a kisgyermek nevelője. Az óvoda a társadalmi ellentétek áldozata lett s 1845 novemberében bezárta kapuit.

1844. augusztus	SOLYMOS (OLÁH) (KOLOZS VM.)	BÁRÓ WESSELÉNYI MIKLÓS ÉS A ROMÁN PAPSÁG TÁMOGATÁSA	Drumár Gergely, Zsibón végzett óvó vezette az intézetet, melyet a Solymoson élő oláh lakosok számára hoztak létre. 1848-ig működött.
1844	HÉDERFÁJA (KOLOZS VM.)	GRÓF BETHLEN SÁMUELNÉ SÁRDI SIMÉN KLÁRA (Gróf Bánffy Miklósné édesanyja)	Egyike azon dámáinknak, akik hat lóval utaztak, akik éjjeleiket levélírással töltötték, s férjük halála után egyedül nevelték gyermekeiket. „Gazsi bácsi” az ismert kisededóvó, aki az éneklés mestere volt.
1844	KOPPÁND (KOLOZS VM.)	GRÓF BÁNFFY MIKLÓSNÉ GRÓF BETHLEN KATA (1810-1871) 	
1844. november 18.	BÁLYOK (BIHAR VM.)	GRÓF KUN GERGELY (1800-1849) ÉS FELESÉGE, BECK AMÁLIA (1807- 1870)	Gróf Kun Gergely báró Wesselényi Miklóssal folytatott levelezése hatására kezdeményezte feleségével együtt az óvoda alapítását. Beck Amália édesapjának, Beck Pálnak állított emléket a bályoki óvoda megnyitásával. Jobbágyaik gyermekei számára hozták létre az intézményt. 24 fiú és 24 lány járt az intézetbe, ahol meleg ételt is kaptak. 1847-ben Mihálcz N. volt az óvó. 1849-ben a bezárták az intézményt. Beck Amália édesanyja, Bárczay Anna és nagynénje, Bárczay Zsuzsanna is követte őket. 1845-ben Tégláson létesítettek óvodát, ahol az első zsibói óvó, Sebestyén Sámuel teljesített szolgálatot 1848-ig, haláláig.
1844. november 25.	DOMBÓ (KÜKÜLLŐ VM)	NAGY JÓZSEF UNITÁRIUS LEKÉSZ SAJÁT GYŰJTÉSÉBŐL, KÖZADAKOZÁSBÓL ÉS MEGYEI HOZZÁJÁRULÁSBÓL	1842 és 1844 között a nyári szünidőben már ún. idény óvoda működött. 90 gyermek látogatta az óvodát. A gyermekek 1/3-a román származású

			volt. 1849-ben már nem működött az intézet.
1844. június 05.	MAKFALVA (MAROSSZÉK)	BÁRÓ WESSELÉNYI MIKLÓS ÉS A TELEPÜLÉS	A Zsibón végzett Kusztoz Endre óvó látta el a nevelési feladatokat
1845. június 01.	KENDI-LÓNA (KOLOZS VM)	GR. TELEKI MIKSA (1813–1872)  GR TELEKI BLANKA ÉS GR. TELEKI EMMA TESTVÉRE	1847-ben még Nagy András volt a nevelő. Az intézmény 1848-ban bezárt.
1845	TORDOS (HUNYAD VM)	PÉTERFI KÁROLY (1790-1873) REFORMÁTUS LELKÉSZ, TANÁR, AZ MTA LEVELEZŐ TAGJA	Népiskolát építtetett, majd 1845-ben óvodát alapított, ahol a magyar nyelv tanulására nagy figyelmet fordított. 1848-ban a dühöngő oláhok elől Szászvárosba menekült. 1849-ben megszűnt az intézmény.
1845. augusztus 20.	MÁRAMAROS-SZIGET (MÁRAMAROS VM)	NÁNÁSSY LAJOS ÁLTAL LÉTREHOZOTT EGYESÜLET	Bodnár János volt az óvó 1847-ben. 1849 és 1855 között szünetelt az óvoda működése.
1845	ABAFÁJA (MAROS-TORDA VM)	BR. BORNEMISSZA PÁL (1787–1859)	
1845	CSÍKSZENT-GYÖRGY (HARGITA VM.)		1845-ben jelent meg a működéséről tudósítás.
1846. január 01.	MEZŐ-MADARAS (MAROSSZÉK)	GÁL JÓZSEF fő királyi bíró, BÁRÓ WESSELÉNYI MIKLÓS TÁMOGATÁSÁVAL	Torday Károly vezette az óvodát 1847- ben. 1848-ban megszűnt az intézet.
1846. május 01.	ETÉD (HARGITA VM.)	REFORMÁTUS EGYHÁZ	1848-ban már nem működött az óvoda.
1846	MEZŐBÁND (MAROSSZÉK)	WESSELÉNYI MIKLÓS TÁMOGATÁSA	1848-ban bezárt az intézet.

1846	KECSKEDÁGA (HUNYAD VM.)	F. A. FÖLDBIRTOKOS	Egy írástudó román úrbéres foglalkozott a gyermekekkel.
1846. október 20.	TEMESVÁR II. JÓZSEFVÁROS	A JÓZSEFVÁROSBAN AZ E CÉLRA ALAKULT HELYBELI TÁRSULAT	
1847. június 05.	DÉS (KOLOZS VM.)	V. FERDINÁND (1793-1875)  ÉS A REFORMÁTUS EGYHÁZ TÁMOGATÁSA. A MEGYEI ÉS A HELYBELI TÁRSULATOK, MŰKEDVELŐ ELŐADÁSOK BEVÉTELÉBŐL ÉS CÉHEK ADOMÁNYÁBÓL.	Turbucz Ferenc az óvó 1847-ben.
1847. július 04.	TEMESVÁR III.	A GYÁRVÁROSI RÁC NEGYEDBEN ALAKULT TÁRSULAT AZ ALAPÍTÓ	
1847. július 12.	LUGOS (TEMES VM.)	HELYBELI JÓTÉKONY NŐEGYLET TÁMOGATÁSÁVAL LÉTESÜLT	1849-ben megszűnt az intézmény.
1847	NAGY HALMÁGY (ARAD VM.)		Lakatos József az óvó 1847-ben. Az óvoda 1848-ban már nem működött.
1847	KIBÉD (MAROSSZÉK)		

21

Az erdélyi óvodahálózat lassan bontakozott ki. Többnyire az 1840-es évek közepén nyíltak meg az óvodák, de sajnos rövid ideig működtek. 1848-ban és 1849-ben több intézmény bezárta a kapuit. A táblázatban felsorolt helységeken kívül számos településről tudunk, ahol évekig terveztek óvodát, de a túlzott igényesség, illetve az 1848/1849-es forradalom és szabadságharc miatt nem tudott megvalósulni (pl. Nagyenyed.) Szervezés alatt volt még Szászrégen, Kékes, Galac és Karika településeken egy-egy óvoda, de működésükről adatot nem találtunk. 1843-ban történt az első kísérlet az óvodaügy szabályozására. Bezerédj István a Törvényjavaslat a

²¹ A tanulmány szerzője által kutatott és összeállított táblázat a primer levéltári források, korabeli levelek, naplók mellett Kacsokovics Lajos titoknok, Ney Ferenc óvóképző igazgató, Kóváry László történész és statisztikus, P. Szathmáry Károly, az Országos Kisdédóvó Egyesület titkára, valamint Rapos József és Bőjthe Jolán statisztikai adatokat tartalmazó írásainak felhasználásával és elemzésével készült.

nevelésről c. munkájában több szakaszt szentelt a kisgyermeknevelésnek (Bezerédj 1843). Az 1848-as első egyetemes tanítógyűlés az óvoda jogi rendezésének kérdéseire is fókuszált.

Gyűjteményünk hiányt pótol, mert a korabeli magyar nyelvű írásokban, könyvekben a számok igen eltérőek, sokszor hiányos az adatközlés. A közel félszáz névről ismert erdélyi támogató, alapító, pedagógus, lelkész munkássága jelentős értéket képvisel.

Összegzés

Tanulmányunk elsősorban az összefogás kiemelt erejét és eredményét, az új magyar intézményes kisgyermeknevelés és óvóképzés előzményeit és jelentőségét mutatja be. Fókuszáltunk az egyesületek: jótékonyági egyletek, Nőegyletek, Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület (1836) meghonosítására, a magyar nyelv és kultúra terjesztését célzó törekvések megvalósítására, és nem utolsósorban a nevelésben hangsúlyozott új pedagógiai és pszichológiai tartalmak, a gyermektudomány, s az általa inspirált új gyermekség-fogalomrendszer feltárására. Bizonyítottuk, hogy az új gyermekkor-konstrukció a kisgyermek-nevelési intézménybe járással, az óvóképzéssel párhuzamosan alakult ki.

A hálózat létrehozását segítő tolnai inspirációjú, test- és lélektudományi motivációjú, a tudományt és művészetet összekapcsoló komplex szakanyag a magyar pedagógia, a gyermekkor-kutatás kiemelkedő, korszerű, értékes és meghatározó dokumentuma. Bemutattuk, hogy tolnai hatásra 1836 és 1848 között kik, milyen céllal és tartalommal alapítottak, szerveztek, működtettek új nevelési és képzési intézményhálózatot Erdélyben, és ezek a természetes nevelési terek miként formálták át a gyermekeket és a családokat.

A 20. század eleji reformpedagógiai és gyermektanulmányi mozgalom kibontakozása előtt több mint 70 évvel készült kéziratok ismeretében ma már másként látjuk és láttatjuk a korabeli gyermekkort, a nevelési színtereket és a gyermektudományt.

Bibliográfia

A Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület Évlapjai. *Új folyam.* I. füzet. 1843.

A tolnai kisdedóvó képző intézet *Athenaeum*, 1843. I. 120–123. (egy erdélyi utas tollából)

Benedek Elek (1914). *Nagy magyarok élete. XI. kötet. Wesselényi Miklós*Fáy András.* Budapest.

Bezerédj Amália (1840). *Flóri könyve sok szép képekkel, földrajzokkal és muzsika melléklettel.* Heckenast Gusztáv, Pest.

Bezerédj Amália (1840). *Földesi estvék. Olvasókönyv a magyar ifjúság számára.* Heckenast Gusztáv, Pest.

Bezerédj István (1843). *Törvényjavaslat a nevelésről.* (kézirat), Pest.

Böjthe Jolán (1977). Kisdedóvásunk múltjából. *Korunk.* XXVI. évfolyam, 7. szám.

Csiszmadia Andor dr. (1943). *Szociálpolitika a reformkori Kolozsvárott.* Erdélyi Múzeum Egyesület. Kolozsvár.

- Erdélyi Híradó, 1832. 52/1-3.
- Fejérvármegyei Közgyűlés iratai, 1841. 1273.
- Fekete János (1843). *Gyors számító. A szóval számítás tanításának módja gyermeki értelemhez alkalmazott egyszerű példákban és szabályok szerint.* Bécs.
- Ferenczy József (szerk. 1888). *Gróf Dessewffy József levelei.* 1812–1843. Méhner Vilmos, Budapest.
- Ferenczy József dr.(1897). *Gróf Dessewffy József életrajza.* A szerző saját kiadása, Budapest.
- Festetics György. *Fiam nevelését tárgyzó plánium.* MOL, A Festetics család levéltára, P246 5. cs. 9.
- Fényes Elek (1847). *Magyarország leírása.* 1. kötet, Beimel, Pest, 171.
- Gábor Júlia (szerk.1982). *Kölcsey Antónia naplója.* Magvető Kiadó, Budapest.
- Gróf Dessewffy Aurél (1839). A magyar nyelv és előkelőink nevelési rendszere. In: *Árvízkönyv,* III. k. Pest.
- Gróf Dessewffy József levele Kultsár Istvánnak 1821. május 12.
http://epa.oszk.hu/01000/01019/00007/pdf/Sicitudaestra_EPA01019_117-148_vaderna.pdf
 (Letöltés: 2019. október 18.)
- Gróf Dessewffy József levele Kazinczy Ferencnek (Sz. Mihály, 1815. március 28).
http://epa.oszk.hu/01000/01019/00007/pdf/Sicitudaestra_EPA01019_117-148_vaderna.pdf
 (Letöltés: 2019. október 16.)
- <http://berszangabor.hu/a-human/12-hum/h08-42-karolina.htm> (Letöltés: 2020. február)
- <http://deske.hu/iras/berszangabor-honlap/a-human/12-hum/h08-41-gyulai-lajos.htm>
 (Letöltés: 2020. február)
- <http://berszangabor.hu/a-human/12-hum/h08-40-kaz-csalad.htm> (Letöltés: 2020. február)
- <http://www.patriotaeuropa.hu/kategoria/magyarok-a-nagyvilagban>. (Letöltés: 2020. május)
- Hornyák Mária (2005). Az európai óvodaügy hőskora Br. Teréz levelezésének tükrében. *Neveléstörténet, 1-2.sz.*
- Imre Sándor (1925). Gróf Teleki László tanácsadása a nevelésről. *Protestáns Szemle,* 603–608.
- Kacsokovics Lajos (1837). *A' kiseddóvó-intézeteket Magyarországon terjesztő egyesület 1837-iki évkönyve.* Trattner-Károlyi betűivel, Pest.
- Kalla Zsuzsa (2010). *Bárfay László Naplói,* Ráció Kiadó, Budapest.
- Kazinczy Ferenc (1806.). *Levelek.* Válogatás és szöveggondozás: Szauder Mária
<https://mek.oszk.hu/05600/05606/html> (Letöltés:2020. február 14.)
- Kárpáti Attila István (2015). Wesselényi Miklós és az árvízi hajós. *Fons,* 22. évf. 3. sz. 344–349.
- Kelemen Benjamin levele Wesselényi Miklóshoz, 1836. június 8. ANR DJC fond nr. 250, crt. nr. 142.
- Kemény Zsigmond (1851): A két Wesselényi, Széchenyi István. In: Csengery A. (szerk.) *Magyar szónokok és statusférfiak,* Pest.
- Kiseddóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület Évlapjai. I. füzet, Pest, 1843.
- Kiseddóvói Tudomány (1842–1846) kézirat, Zsibó-Téglás, OPKM, Budapest, 258.
- Kossuth Lajos (1841). Kiseddóvás. *Pesti Hírlap,* 1841. február 24. 16. szám. Pest.
- Kossuth Lajos (1837). *Samuel Wilderspin, A korai nevelésről és kiseddóvó intézetekről.* Wertheimer-féle német fordításról készült kézirat. In: Kossuth Lajos összes munkái. www.arcanum.hu/hu online-kiadványa (Letöltés: 2019. december)

- Kőrösi Henrik és Szabó László (szerk. 1915). *Az Elemi Népoktatás Enciklopédiája*. III. kötet, Franklin Társulat, Budapest. 447–449.
- Kőváry László (1847). *Erdélyország statistikaja. Első Könyv*. Tilsak János tulajdona, Kolozsvár 295–296.
- Kőváry László (1847). *Erdélyország statistikaja. Második Könyv. A szellemi erők álladalma*. Kolozsvár, 295.
- Kunoss Endre (1843). *Dajkakönyv*. Landerer és Heckenast, Pest.
- Kurucz Rózsa (szerk. 1987). *Örökség. Szövegek-képek a 150 éves magyar óvóképzés kezdetéről*. Művelődési Minisztérium Kiadványa, Kecskemét.
- Kurucz Rózsa (1996). Egy kisgyermeknevelést és óvóképzést terjesztő szakkönyv jelentősége a reformkorban. In: Kelemen E. (szerk.) *Állam-egyház-iskola. Tanulmányok*. Neveléstörténeti füzetek, 16. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 47–61.
- Kurucz Rózsa (2000). *Reformkori magyar nemesek és a filantrópia*. IPF-könyvek IPF-Kiskönyvtár 7. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd.
- Kurucz Rózsa (2002). *Az első magyar óvóképző*. Babits Kiadó, Szekszárd.
- Kurucz Rózsa (2013). Prioritások és párhuzamok. Az első egyesületi óvóképző Közép-Európában. In: Kurucz Rózsa (szerk.). *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Szekszárd, 25–41.
- Lukács Pál (1841, 1843, 1845). *Kis verselgető*, Pest.
- Lukács Pál (1841): *Kisdéd utazó*. Pest.
- Lukács Pál (1843). *Dunántúli kis magyar*. Pest.
- Lukács Pál (1843). *Tiszántúli kis magyar*. Pest.
- Lukács Pál (1844). *Dunántúli hölgyecske*. Emich Gusztáv sajátja, Pest.
- M. Tudós Társasági Névkönyv astronomiai napkönyvvel és Kalendáriummal 1839-re* Budán, a' Magyar kir. egyetemi' nyomda betűivel.
- Mesterházy Jenő (1943). Kossuth Lajos és a kisdédnevelés. *Magyar Pedagógia*, Budapest, 157–171.
- Meterházy Jenő (1944). Kossuth Lajos ismeretlen pedagógiai munkája. *Protestáns Szemle*, 111–117.
- Mészáros István dr. (1975). *A zsidói Kisdédóvói Tudomány*. Magyarországi Óvónőképző Intézetek Neveléstudományi Közleményei. X.
- Nemesi közgyűlés iratai, IV. 2.* 1832. január 14. Magyar Nemzeti Levéltár, Pest megyei Levéltár.
- Orbán Balázs (1870). *A székelyföld leírása*. Negyedik kötet. Ráth Mór kiadása, 24–25.
- Pajkósy Gábor (1993). Egyesületek Magyarországon és Erdélyben 1848 előtt. *Korunk*, 4. sz. 103–109.
- Petri Mór dr. (1901-1904). *Szilágy vármegye monographiája. I-VI*. Budapest.
- P. Szathmáry Károly (1887). *A magyar kisdédóvás és nevelés rövid története*. Pesti Könyvnyomda Részvény-Társaság, Budapest.
- Rapos József (1868). *Brunswick Teréz grófhölgynek a legnagyobb magyar honleánynak élete, és műve, vagyis a köz-alapnevelésügy múltja és jelene hazánkban*. Pest, 98.

- Rousseau, Jean Jacques (1911). *Emil vagy a nevelésről*. ford. Schöpflin Aladár, Franklin Társulat, Budapest
- Salzmann, Christian Gotthilf (1832). *Rák-könyvetske*, Kolozsvár.
- Teleki László (1796). *A nevelésről*. MTAK Kézirattár, Régi s új írók 4-r. 133 sz.
- Tolnai Fiókválasztmány jegyzőkönyve, MNL P-1652.
- Trócsányi Zsolt (1965). *Wesselényi Miklós*. Budapest, 310.
- Vág Ottó (1969). *Az óvodai nevelés kialakulása*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Venczel József (2002). *Ifjabb Wesselényi Miklós személyi levéltára*. Erdélyi Egyesület Kiadása, Kolozsvár.
- Wargha István (1834). *Mi kell a magyarnak?* Kassa, 143.
- Wargha István (1837–1843). *A' Tolnai képző- és példány-intézet Naplója 1837–1843*. kézirat, MNL P 1652., Pest.
- Wargha István (1843). *Szegény ember és gyermekei. Elbeszélések a' magyar köznép számára*. Landerer és Heckenast, Pest.
- Wargha István (1843). *Terv a kisdedóvó-intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában*. Heckenast Gusztáv sajátja, Pest.
- Wertheimer, Joseph (1828). *Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder Schulen oder Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen im Alter von anderthalb bis sieben Jahren zu erziehen...* Wien. <https://mek.oszk.hu/05600/05606/html/> (Letöltés: 2019. 12.17.)
- Wesselényi Miklós Naplója, 1836. augusztus 16. ANR DJC fond nr. 250, crt. nr. 129.
- Wesselényi Miklós végrendelete, 1838. június 18. NR DJC fond nr. 250, crt. nr. 173
- Wesselényi Miklós levele Kelemen Benjaminhoz, 1836. augusztus 13. ANR DJC fond nr. 250, crt. nr. 158.
- Wesselényi Miklós (1843). *Szózat a magyar és szláv nemzetiség ügyében*. Wigand Ottónál, Lipcse.
- Wesselényi Miklós (1833). *Balítéletekről*. Lipcse.
- Wilderspin, Samuel (1825). *Infant Education or Remarks on the Importance of Educating the Infant Poor*. Harmadik kiadás, London.
- Zsoldos Ignác (1836). *Nevelésünk hiányai*. Veszprém. 24.

Lektor: Dr. Tölgyesi József docens, neveléstörténész

Szécsi Gábor

Gyermek kultúra és tanulás az információ korában

Az információs technológiák (internet, mobiltelefon stb.) mindennapi használata révén a média logikája mindinkább behálózza életvilágunkat, hatással van a társadalom és a kultúra minden elemére, megváltoztatja a tudásról és tanulásról alkotott fogalmunkat. A mediatizált kultúra keretein belül kiteljesedő és az információs társadalom alapjául szolgáló tudás mindinkább gyakorlativá, multimedialissá, transzdiszciplinárisává válik. Átalakulnak a tudás megszerzésének alapvető mintázatai: egyetemesen elfogadott követelményként jelenik meg az egész életen át tartó tanulás, az ismeretsajátítás mindennapi folyamataiban a formális, iskolai intézményeket mindinkább felváltják a nyitott művelődés többnyire virtuális környezetei. A tudomány és a pedagógia gyakorlatát egyre erőteljesebben befolyásolja az a felismerés, hogy nem létezik tisztán elméleti tudás, bármiféle *knowing that* valamiféle *knowing how*-ra támaszkodik.

Ezek azok az általános felismerések, amelyeket a tudásalapú társadalom és gazdaság működési mechanizmusai közvetítenek nap mint nap az oktatás irányába a mediatizálódó kultúra világában. A hálózati társadalomban a kapcsolatait eredményesen építő, az eredményes információfeldolgozás és -továbbítás kritériumait jól ismerő, a kreatív problémamegoldás és nyelvhasználat eszközeit megfelelően alkalmazó jövőbeni munkavállalók képzése olyan alapvető társadalmi, gazdasági igényként fogalmazódik meg a pedagógia irányába, amit nem lehet már megkerülni a tantervek véglegesítésekor. A legfontosabb tanulság ebből a szempontból, hogy az oktatási és nevelési tevékenység során már kisgyermekkortól erősíteni és fejleszteni kell a gyakorlati tudás mindennapi alkalmazását segítő készségeket, képességeket: a problémák iránti nyitottságot, a kreatív és kollaboratív problémamegoldás iránti fogékonyságot, a csoportban, hálózatban való együttműködés képességét, megfelelő kommunikációs készséget, azt a képességet, hogy az új nyelvi és fogalmi eszközök segítségével minél eredményesebben tudjon valaki információkat feldolgozni és továbbadni a mindennapi ismeretsajátítási folyamatok során.

Tanulmányomban arra kívánok rávilágítani, hogy a mediatizált gyermek kultúrára irányuló társadalomtudományi vizsgálatok miként kínálhatnak megbízható fogalmi alapokat a változó tudás- és tanulásfogalomra, valamint az információs technológiák világában átalakuló tanulási környezetre reflektáló, új pedagógiai modellek kidolgozásához.

I.

Az elektronikus kommunikáció olyan új kontextust teremt, amelyben összetettebbé válnak az új nemzedékek közösségről, emberi kapcsolatokról, önmagukról alkotott fogalmai. Ezek az összetett fogalmak eddig ismeretlen dimenziókat tárnak fel gondolkodásukban, minden korábbinál komplexebbé, de tudatosabbá is téve a kommunikációs folyamataikat meghatározó közösségi szerepvállalásaikat. Globális és lokális identitásaik egy időben, egymást átfedve formálják énképüket, a közösséggel, közösségi léttel kapcsolatos képzetüket. S ennek

eredményeként nem pusztán a globális iránti fogékonyságunk nő, de a lokálishoz fűződő viszonyunkban rejlő tudatosság is. Azaz a kulturális, nemzeti, társadalmi határokon átívelő globális kommunikáció során nyert információk tükrében élesebben rajzolódnak ki előttük a lokalitás ismérvei, mint valaha.

Az új kommunikációs technológiák használata tehát egyszerre jár együtt a globális hálózottság, valamint a tudatosabbá váló és ily módon bizonyos értelemben véve megerősödő lokális közösségi kötődés élményével. A rádiózó, televíziót néző, internetező, mobiltelefonáló; szűkebb és tágabb virtuális közösségével állandó kommunikatív kapcsolatban levő gyermek és fiatal így egyre inkább egy olyan hálózati társadalom tagjaként kezd gondolkodni, cselekedni, kommunikálni, amelynek léte elválaszthatatlanul kötődik az újonnan megszülető kommunikációs térhez.

Akár a globális, akár az újonnan szerveződő helyi közösségi szint irányából közelítjük meg az új nemzedékek és a társadalom viszonyát, azt látjuk, hogy az új médiát használó gyermekek és fiatalok mind szélesebb spektrumú kommunikációs tevékenységük révén egyre több olyan közösségi formát, életmódot, hagyományt és értékrendet ismernek meg, amelyet a korábbi nemzedékek elől elzártak a normatív integráció tradicionális intézményei, az eleve elfogadott közösségi hagyományok és tekintélyek. Lehetőségük nyílik ezáltal arra, hogy válasszanak maguknak az egymással versengő közösségek, életmódok és értékek közül. S ez a hagyományosan elfogadott normák, életmódok, értékek viszonylagosságának felismeréséből fakadó választás egyúttal egyre összetettebb identitásuk részévé is válik.

A közösség új szintjeinek kialakulása a mind összetettebb egyéni identitások révén tehát felülírja a társadalommal kapcsolatos hagyományos osztályozási, kategorizálási mintákat, s ezzel együtt mintegy újraintegrálja a különböző társadalmi csoportokat is. A globális és lokális közösségi szintek kialakulása ily módon vezet el egy új típusú lokalitás megszületéséhez, amelyet Meyrowitz találóan „glokális”-nak” nevez (Meyrowitz 2005, 23–25). Az újonnan megszülető globális nézőpont azáltal, hogy minden eddigénél tudatosabbá teszi közösségi, társadalmi viszonyulásainkat, nem egyszerűen csak a viselkedésünket befolyásolja, de hatással van magára a társadalmi identitásra is. Ez a felismerés jelenti az alapját a mára mind általánosabban elfogadott pedagógiai szemléletnek, a globális nevelés elvének. Ennek az elvnek az egyik pillére a globális tudatosság erősítése mint pedagógiai cél. Mint arra Robert Harvey (1976) is rávilágít, ez átfogó célkitűzés olyan interdiszciplináris alapokon nyugvó módszertan segítségével valósítható meg, amely erősíti a gyermekekben a globális összefüggések felismerésének képességét és növeli a globális problémák iránti nyitottságot; hozzájárul a globális folyamatok és események alaposabb és mélyebb megismeréséhez; más kultúrák értékeinek el- és befogadásához; a rendszerek közötti hasonlóság felismeréséhez; a globális egymásrautaltság érzésének kialakulásához. Mindez Harvey szerint a globális tudatosságot előtérbe helyező perspektívaváltást, rendszerszintű pedagógiai gondolkodást, a globális felelősségérzetet megalapozó tananyagot, keresztntantervi szemléletet és az aktív állampolgári magatartás, a kritikus gondolkodás feltételeit megteremtő pedagógiai metodikát feltételez. A globális nevelés paradigmájának tehát kiemelt célkitűzése a rendszerszintű, kritikus és problémamegoldó gondolkodás fejlesztése. Ennek a célkitűzésnek a megvalósításában pedig kiemelt szerepet kapnak az olyan pedagógiai módszerek, mint a kooperatív és a problémaalapú tanulás, a projektpedagógia, vagy a gyermeki kérdéskultúra megerősítését szolgáló tanítási gyakorlat.

A globális kommunikáció teremtette „felülnézetben” a globális nevelés eredményeként ugyanakkor átértékelődnek a szövegalapú társadalmakban kikristályosodott, hagyományos társadalmi kategóriák is. A globális nézőpont révén az új nemzedékek egyre tudatosabban közelítik meg ezeket a kategóriákat, és emiatt egyre kevésbé tudják reflexió nélkül elfogadni a háttérükben boltosuló konvenciókat. Ennek eredményeként az új médiatér kínálta kommunikációs közeg teljes mértékig átjárhatóvá tette számukra a közösségi, társadalmi kommunikációt meghatározó szituációs határokat. Az elektronikus médiumok révén megnyíló szituációs határok és a saját társadalmi, közösségi gyakorlatát globális nézőpontból szemlélő és ezáltal a konvenciókkal kapcsolatban mindinkább kritikusabbá váló személyiség attitűdjei miatt egyre kevésbé lehetséges több, a hagyományos, szövegalapú társadalmat jellemző kategóriát fenntartani.

Így válhat az elektronikus kommunikáció olyan társadalmi konvergenciák alapjává, mint amilyen például a gyermeki és felnőtt világok közeledése is. Miként Meyrowitz „glokálítás”-ról írt tanulmányában olvashatjuk, manapság egyre kevésbé őrizhető meg az a szövegalapú társadalmakat jellemző gyakorlat, hogy a szövegek különböző szintű kódolásával távol tartják a gyermekeket a felnőttek, sőt más korú gyermekek információs világától (Meyrowitz 2005, 28–29). A televíziót néző, internetező gyermekek ma minden további nélkül hozzájuthatnak a felnőttek elkülönített információihoz. S így egyre inkább elhalványulnak a gyermekkor és az ifjúkor, illetve az ifjúkor és a felnőttkor közötti határvonalak. Az a kommunikációs közeg, amelyben a gyermekek információhoz jutnak, egyre inkább azonossá válik azzal a világgal, amelyben a felnőttek kommunikálnak, dolgoznak, vagy éppen szórakoznak. Azaz a televíziós csatornákat néző, az internetet egyre tudatosabban böngésző gyermek ugyanabban a kommunikációs közegben tájékozódik, jut hozzá újabb és újabb információkhoz, mint a felnőtt. A gyermeki és felnőtt világokat korábban jellemző kommunikációs szituációk egyre jobban átfedik egymást. S ez, véli például Neil Postman, szükségszerűen vezet a felnőtt hagyományos társadalmi helyzetéből és szerepéből fakadó tekintélyének gyengüléséhez (Postman 1994, 89–90). Erre hívja fel a figyelmet Meyrowitz is „Medium Theory” című tanulmányában, mikor így fogalmaz: „Az elektronikus társadalmat a felnőtt gyermekek és a gyerekes felnőttek egyre növekvő száma jellemzi” (Meyrowitz 1994, 68).

A „gyermekkor eltűnése”, hogy Postman már idézett művének címére utaljunk (Postman 1994), ugyanakkor együtt jár a formális, iskolai rendszerű és informális tanulás viszonyának átalakulásával is. A számítógépes világháló ugyanis mindinkább olyan szerves tanulási környezetet kínál a gyermek számára, amelyben a tanulás, munka és játék folyamata az egymást átfedő gyermeki és felnőtt világok részeként alkot megbonthatatlan egységet. Az új eszközöket használó gyermekek körében lényegi tevékenységgé vált ez a mindennapi tudás megszerzését és megosztását a tanulás, munka, játék kombinációjával szolgáló kommunikáció. Ennek keretében olyan hatékony informális tanulási technikák születnek, amelyek meghatározzák a formális, iskolai rendszerű tanítás-tanulás eredményességét is, és amelyeket ezért a pedagógia sem hagyhat figyelmen kívül új módszertani elvei megalapozásakor. Nem túlzás kijelenteni, hogy ez a változás alapjaiban érinti a hagyományos pedagógiai gondolkodást, amelynek fogalmi keretei önmagukban már nem elegendőek a fejlemények elméleti és módszertani vetületeinek a megvilágításához. Olyan interdiszciplináris kutatásokra van szükség, amelyek lehetővé teszik, hogy ennek a folyamatnak a komplexitását több irányból

megragadva a mindennapi pedagógiai gyakorlatban jól hasznosítható modellek szülessenek a formális és informális tanulás változó viszonyáról. Egy ilyen átfogó kutatási program keretében lehetne például tisztázni azt is, hogy az új kommunikációs technológiák alkalmazásával együtt járó nyelvhasználati módok milyen hatást gyakorolnak a gyermekek kognitív készségeire.

II.

Az új nemzedékek kommunikációs szokásait vizsgálva ma már nem lehet kétségünk afelől, hogy a tanulási folyamatok mediatizációja elképzelhetetlen lenne az információs technológiákhoz kötődő, sajátos nyelvhasználat nélkül. A digitális kor a nyelvi kommunikáció kognitív készségekre gyakorolt hatásának új, eddig ismeretlen dimenzióját tárja fel előttünk. Ennek lényege pedig, hogy a különböző nyelvhasználati módok közeledésére épülő, új nyelvi struktúra egyúttal a különböző megismerési, tanulási formák szintézisének feltételeit is megteremti. A gyermekek és fiatalok nyelvhasználati szokásait elemezve egy különleges, a szemiotikai globalizációt kísérő jelentéstani változásnak lehetünk mindinkább tanúi, amely az egyre inkább megerősödő réteg- és csoportnyelvek szerkezetét, grammatikáját és szóképletét egyaránt érinti. E folyamat lényege, hogy a különböző közösségekre jellemző nyelvhasználati módok az elektronikus kommunikáció ismérveként megjelenő képesség jegyében közelednek egymáshoz. A képesség egyfajta globális követelményként hat az egyes nemzeti nyelveken született írásbeli és szóbeli megnyilatkozásokra, egy egységes képies jelentéstani világ felé terelve ily módon az egyes közösségek nyelvhasználati szokásait.

Ez a multimedialitás jegyében megvalósuló és az új nemzedékek nyelvi világát alapvetően meghatározó nyelvhasználati konvergencia tehát a sokcsatornás mindennapi információcsere, egészen pontosan az azt kísérő médiakonvergencia gyümölcse. A médiakonvergencia folyamata az új médiumok, mindenekelőtt az internet megjelenésének és széles körű használatának következménye, ami tágabb és szűkebb értelemben is jelenti az egyre növekvő információéhség csillapítására használt médiumok közeledését. Tágabb értelemben ez a közeledés az alapvető kommunikációs technológiák szintjén valósul meg azzal, hogy a rádiót hallgató, televíziót néző, az internet multimedialis anyagait böngésző, vagy a mobiltelefonját használó fiatal szóbeli, írásbeli, multimedialis közlési folyamatai közötti nyelvi, stílusbeli határok mindinkább elmosódnak a szóbeliség, írásbeliség, multimedialis kommunikáció szükségszerű konvergenciáját vonva maga után.

Az új nemzedékek mindennapi kommunikációs és tanulási szokásait vizsgálva olyan nyelv születésének lehetünk tanúi, amely a háttérben rejlő nyelvhasználati konvergenciák révén alkalmas lehet az egyre nagyobb mennyiségű napi információ eredményes feldolgozására és hatékony cseréjére. A gyors és eredményes üzenetváltások nyelve ez, amelynek alapja a képnyelv és szónyelv transzmissziójával járó multimedialitás. Az új nyelvhasználati szokások expanziója jelentős mértékben hozzájárul a sokcsatornás kommunikációhoz köthető gyors közösségi szerepváltásokhoz, a különböző közösségi nyelvek és kommunikációs szituációk közeledéséhez, a felnőtt és gyermek világok között húzóó határok elmosódásához, azaz a felnőtt-gyermek viszony mediatizálódásához.

Ez a folyamat erőteljes hatást gyakorol az interneten, mobiltelefonon tájékozódó gyermekek kognitív készségeire, tanulási szokásaira. Az új technológiák eszköztára a gyermekek mindennapi élethelyzeteihez, lényegi tevékenységükké váló kommunikációs

gyakorlatához jobban igazodó megoldásokat kínál a tanulásban, mint a pusztán írott szövegben közvetített és ezáltal az adott cselekvési szituációtól függetlenített tudás. Ennek oka, hogy a médiakonvergencia eredményeként született nyelvet jól ismerő és eredményesen használó gyermekek már alapvetően az új kommunikációs technológiák alkalmazásához köthető, közös virtuális tanulási térben szerzik meg mindennapi ismereteik nagy hányadát. Az ebben a tanulási térben alkalmazott ismeretszerzési technikáik belső viszonyban vannak nyelvi világukkal és e nyelvi világot meghatározó fogalmi apparátusukkal. Így azok megkerülhetetlen eszközökké válnak a formális tanítás-tanulás gyakorlatában is. Ma már kevesen vitatják, hogy egy átfogó oktatásemélet elemévé kell tenni azokat a kategóriákat is, amelyeket eddig az új kommunikációs technológiák nyelvi és vizuális világához köthető egyéni kognitív megismerési folyamatok leírásakor alkalmaztunk (Csépe 2001; Benedek 2007). Azaz meg kell tennünk az első lépéseket a tanulás és tanítás megváltozott fogalmára épülő, új pedagógiai paradigma felé, amely révén nem csupán feldolgozhatóvá, de a mindennapi pedagógiai gyakorlat részévé is tehető a mediatizálódó gyermekkultúráról szerzett tapasztalataink.

Bibliográfia

- Benedek András (2007). Mobil tanulás és az egész életen át megszerezhető tudás. *Világosság* 9, 21–28.
- Csépe Valéria (2001). Kognitív fejlődés és mobil információs társadalom. In: Nyíri K. (szerk.) *Mobil információs társadalom*. MTA Filozófiai Kutatóintézete, Budapest, 75–82.
- Harvey, Robert (1976). *An Attainable Global Perspective*. Center for Teaching International Relations, Denver, CO.
- Meyrowitz, Joshua (1994). Medium Theory. In: D. Crowley-D. Mitchell (szerk.) *Communication Theory Today*. Stanford University Press, California, 50–70.
- Meyrowitz, Joshua (2005). The Rise of Glocality: New Senses of Place and Identity in the Global Village. In: Nyíri K. (szerk.) *A Sense of Place: The Global and the Local in Mobile Communication*. Passagen Verlag, Vienna, 21–30.
- Postman, Nail (1994). *The Disappearance of Childhood*. Vintage Books, New York.

Katona György

Két világ polgárai. Gyermek az offline és online kultúra hatásrendszerében

Bevezetés

A technika fejlődése – ahogy a régebbi korokban is – olyan látványos volt az elmúlt évtizedekben, iparban, mezőgazdaságban, tudományban egyaránt, hogy sok esetben megújította az adott szektort, változásokat generált, melyek hatással voltak társadalmunkra, kultúránkra egyaránt. De ezek közül – társadalmi hatását tekintve – messze kiemelkedik az infokommunikációs technológia fejlődése, mely nem csak egy-egy szektorban hozott előrelépést, hanem az emberek mindennapjait: kommunikációját, kapcsolataikat, munkavégzésüket, szórakozásukat, tanulásukat, egész életmódjukat rendezte át. Hiszen a mezőgazdasági gépgyártás is rengeteget változott a közelmúltban, de igen kevés háztartásban volt és van traktor, míg az internethozzáféréssel rendelkező magyar háztartások számaránya – mely 30 évvel ezelőtt 0% volt – 2018-ban a 80%-ot is meghaladta (1.ábra) (KSH 2019).



1. ábra

Interneteléréssel rendelkező háztartások száma Magyarországon 2006-2018 (Forrás: KSH 2019)

Talán ez a tény is jelzi, hogy a 20. század második felében induló és a 21. század elejére kibontakozó információtechnológiai forradalom olyan mélyreható, a társadalom és a kultúra minden területére kiható változást generált, hogy ennek alapján joggal mondhatjuk, hogy az emberi történelem egyik legyorsabb, legmélyrehatóbb és ezért legjelentősebb változásának vagyunk tanúi. Természetesen az ember alapélménye, hogy a világ, amelyben él, folyamatosan változik, de ezek az érzékelhető változások a történelem során erősen különböztek egymástól mértékben, mélységben és idődimenzióban egyaránt. Már a 20. század közepén megjelentek az első tanulmányok arról, hogy az információtechnológia fejlődését és az általa generált társadalmi és kulturális változásokat – ebben a történelmi dimenzióban – hogyan kellene értelmeznünk. Megszülettek és már fel is nőttek azok a generációk, akik ebben az információs korban születtek, élvezik előnyeit és viselik hátrányait a gyorsan – néha napról napra – változó

világnak, miközben a családi és intézményes nevelésük, tervezett szocializációjuk alappillérei a hagyományos társadalmi berendezkedésre, a hagyományos kulturális javak és értékek átadására támaszkodnak. Az új nemzedékek életének egyik fele a való világban, másik fele a virtuális világokban bontakozik ki: két világ polgárai.

Információs társadalom

Ahhoz, hogy jobban megértsük e kettősség okait, érdemes röviden áttekinteni az információs társadalom meghatározásaiban fellelhető dilemmákat. Az információs társadalom definiálásának gyökerei az 1960-as évekre vezethetők vissza. Japán szerzők vezetnek be az Information Age, majd később az információs társadalom fogalmát, párhuzamot vonva a társadalmi változás és az élővilágban jelenlévő filogenezis-ontogenezis által leírt fejlődés között. Ezt követően sorra jelennek meg azok a meghatározások, melyek e bonyolult társadalmi változásnak különböző aspektusaira koncentrálnak: posztindusztriális társadalom, informatizált ipari társadalom, tudás és tanuló társadalom, hálózattársadalom (Z. Karvalics 2007). A megközelítések eltérők, de mindegyikükben kimutatható, hogy a megváltozott társadalmi formát alapvetően újnak írják le, de egyben jelzik, hogy mindez a régi társadalmi, kulturális berendezkedésre épül, azt módosítja, de teljesen nem cseréli le.

A posztindusztriális megközelítés esetén arra koncentrálnak, hogy az árutermelést az információtermelés és -elosztás váltja fel. De posztindusztriális társadalomban sem szűnik meg az árutermelés, csak kiegészül egy addig elhanyagolható jelentőséggel bíró új jelenséggel, mely az árutermeléssel egyenrangúvá válik. Az informatizált ipari társadalom már nevében is jelzi, hogy továbbra is ipari társadalomként határozza meg a jelent, de az új technológia annyira áthatja a folyamatokat, működési mechanizmusokat és a társadalmi kommunikáció minden szintjét, hogy mindez új gazdasági és szociológiai értelmezést kíván. Az információs társadalomnak tudástársadalomként való megközelítése sem azt jelzi, hogy a tudás, mint érték eddig ne lett volna jelen az értékhierarchiában, vagy ne lett volna meghatározó szerepe a társadalmi fejlődésben, de jelzi, hogy oly mértékű súlyponteltolódás történik ezen a téren is, mely társadalomátalakító erővé vált. Ha a tudás az új tőke, az új és legértékesebb erőforrás, akkor az egyetemeknek, kutatóintézeteknek, könyvtáraknak kellene betölteni a bankok, bányák szerepét. Erről egyelőre szó sincs, csak a tudásnak, mint erőforrásnak a felértékelődésének vagyunk tanúi. A hálózattársadalomkénti meghatározás sem azt állítja, hogy eddig ne lett volna fontos szerepe a társadalom alapszövetét adó kapcsolati hálóknak, csak azt mondja, hogy a humán és gépi hálózatok új szintre emelkedése az internetnek köszönhetően alapvető változásokat generált az ember egyéni és közösségi meghatározottságában. Tehát az információtársadalom-meghatározások, miközben valami nagyon újat, különlegeset és mélyreható jeleznek, a társadalmi berendezkedés régi és új elemeinek sajátos keveredéseként próbálják leírni a jelent, koncentrálnak az új jelenségek pontos definiálására, az általuk előidézett társadalmi hatások mértékének, módjának és szerepének tisztázására.

Ezzel a gondolatmenettel azt igyekeztem szemléltetni, hogy már a meghatározás szintjén is jelen van az a fajta kettősség, mely a most felnövekvő generációk életére alapvetően kihat.

Digitális kultúra

A téma szempontjából elengedhetetlen a digitális kultúra tárgyalása, mely azonban korántsem egyszerű feladat, mivel a hagyományos kultúra meghatározásának sokszáz változata is jelzi, hogy lényeges, de sokféleképpen leírható és megközelíthető fogalomról van szó. A kultúra meghatározásai közül az egyikre támaszkodva mondhatjuk, hogy e fogalommal igyekszünk összegezni mindazon szimbolikus formákban kifejezett, öröklött koncepciók rendszerét, amelynek segítségével az emberek kommunikálnak egymással, állandósítják és fejlesztik az étellel kapcsolatos tudásukat és attitűdjüket, ide értve egy adott társadalom intézményeit, értékeit és tapasztalatait, amelyek a szimbólumokat és a különböző megnyilatkozásai formákat kialakították (Rab 2015). Valójában mindazon információk összesége ideértendő, mely nem genetikai úton öröklődött és halmozódott fel az emberi közösségekben. Ebből kiindulva mondhatjuk, hogy a digitális kultúra minden olyan kulturális objektum (és az általa hordozott jelentés) összessége, rendszere, ami digitális platformon létezik, függetlenül attól, hogy digitális úton jön létre vagy digitalizálták (Rab 2007).

A digitális kultúra meghatározásából is érzékelhető, hogy a hagyományos kultúra részeként jelenik meg, abban szervesül, ugyanakkor új elemekkel gazdagítja és módosítja azt. Itt is, ahogy az információs társadalom értelmezésénél is, kérdés, hogy meddig tekinthetünk az új elemekre, megjelenési formákra és módokra a régi rendszer részeként, mikor válnak önmagukban is értelmezhető önálló entitássá, illetve hogy a kultúra hagyományos és digitális összetevői milyen viszonyrendszert alakítanak ki, milyen a két kulturális jelenségrendszer kapcsolata, valóban tekinthetünk-e erre a folyamatra úgy, mint szerves fejlődési folyamatra, vagy – bibliai idézettel élve – az új bor, új tömlőbe való (Lk 5,39). Az új generációk számára alapvető kérdés, hogy ez a kulturális és társadalmi változás mennyire tekinthető szervesnek, mivel szocializációjuk a valós és digitális világban párhuzamosan zajlik. Ha e két világ kapcsolatrendszere harmonikus, kölcsönös és kiegyensúlyozott, jelenségei, megnyilvánulási formái egymásra épülnek, akkor az új nemzedékek sorsa és jövője kevésbé tragikus, mint amennyire most sokak feltételezik azt.

Rab Árpád (2015) megpróbálta csoportosítani és rendszerezni a digitális kultúra ezen sajátos jelenségeit az alábbiak szerint:

- Szóbeli írásbeliség
- Elszakadás a forrástól
- Állandóság
- Másolhatóság
- Azonnalóság
- Interaktivitás és interkonnektivitás
- Érzékelés és tapasztalás
- Identitás
- Bizonytalanság
- Sebesség és megfoghatatlanság
- Multitasking
- Mikro-idő kihasználása

Bár a felsorolásban látható jellemzők között található kisebb fogalmi átfedések, és a felosztás még érezhetően pontosításra, kiegészítésre szorul, de jól leírja azokat a sajátosságokat, melyek a digitális kultúrát jellemzik.

Nem mehetünk el szó nélkül olyan jelenségek mellett, mint a szóbeliség-írásbeliség újraértelmezésének kérdése, hiszen az írásbeliség megjelenésének elsődleges indoka az emberiség hajnalán az volt, hogy az információt olyan személyeknek is át akarták adni, akikkel nem voltak, nem lehettek egy helyen és egy időben. A digitális világban nincs szükség írásbeli kódokkal rögzíteni a szóban megfogalmazottakat, hiszen magát a szóbeliséget rögzíthetjük egy hang- vagy videófelvétellel, akár örök időkre.

Szintén alapvető kérdés, hogy mi a valóság – és benne hogyan definiáljuk saját magunkat. Az emberi érzékelést a virtuális világban olyan információkkal tudjuk kiszolgálni, melyekben a valós és virtuális információk egyenértékűek, ezáltal a valós és virtuális egyre inkább szétválaszthatatlanul összemosódik (AR: augmented reality). Ebben a kevert valóságban pedig identitásunk is új értelmezést kíván, mivel virtuális énünket szabadon paraméterezhetjük, a személyiségjegyeiktől, viselkedésmintáktól kezdve, nemiségünkön keresztül, megjelenésünkig. Arra, hogy ezt miért és hogyan tesszük, külön új tudományterület jött létre: a virtuál- vagy cyberpszichológia (Cyberpsychology 2019).

A munka, a tanulás, a szabadidő és a szórakozás fogalma is új értelmezést követel, gondoljunk a távmunkára, az e-learning rendszerekre, a virtuális játékokra vagy az online streaming szolgáltatásokra. De maga az idő fogalma is változóban van, elsősorban a sebesség tekintetében. Az új generációk esetén nem ritka, hogy a neten nézett filmeket, sorozatokat másfél-kétszeresére felgyorsítva nézik, mert eredeti ritmusukat lassúnak érzik.

Ne feledkezzünk meg arról a szociális hatékonyságváltozásról sem, melyet a virtuális tér elképesztő méretei, sebessége és globális jellege biztosít. Az internet olyan, mint egy nagyító vagy erősítő, mely negatív és pozitív társadalmi jelenségek hatékonyságát egyaránt megsokszorozhatja. Igaz ez egy kezdő, innovatív vállalkozáshoz szükséges tőke összegyűjtésére, de igaz az iskolai bullying jelenségére is. Hiszen a hagyományos, offline világban is van arra példa, hogy egy kezdő vállalkozás támogatást kap valakitől, aki fantáziát és megtérülési lehetőséget lát benne. A virtuális térben azonban akár egy nap alatt az internet globális közössége milliókat tud összegyűjteni egy jó ötlet megvalósításához (például: www.kickstarter.com). Régebben, az offline időkben is előfordult, hogy egy gyerekközösség kigúnyolta, megalázta és kiközösítette egyik-másik tagját, a virtuális térben azonban ez oly intenzíven tud megvalósulni, hogy az áldozat úgy érezheti, hogy az egész világ ellene fordult. Így a digitális kultúra jelenségei közé tartozik ez a fajta hatékonyságnövekedés is.

Ezt igazolja a virtuális világ játékeinak irigylésre méltó hatékonysága, mely olyan szintű motivációt tud generálni, hogy az függőségbe is átfordulhat. A hagyományos játékok is szerves és fontos részei a gyermekkorak, melyeknek minden történelmi korban fontos kulturális funkciói voltak (Bús 2013), de a digitális játékvilág hatékonysága – a motivációt illetően – messze meghaladja a hagyományos játékokét. A digitális játékokban a legkisebb módosításra sok tíz- vagy százmillió felhasználó reagál azonnal, pozitív vagy negatív visszajelzéseivel folyamatosan optimalizálva azok hatásait. Egy nevelő, pedagógus kezében sosem volt és sosem lesz ekkora mintával rendelkező kutatás eredménye munkája hatékonyságáról. Így a virtuális tér játékeinak kifinomult hatásmechanizmusa folyamatos kihívás a hagyományos kultúraátadóknak, mivel az új nemzedékek igényei már a virtuális világban megtapasztalt

szintet várják el tőlük. Ezek az egyszerű, de hatásosan működő, folyamatos motivációs szintet biztosító eszközök közül mutat be néhányat az 1. táblázat (Katona 2015).

Jelvények	Dupla feladatok jutalmazása	Végtelen játék élménye
A pontosság jutalmazása	Közösségi feladatok jutalmazása	Szintek nagy száma
Rutin kialakulása	Visszaszámláláshoz kötött feladatok	Aktivitás csökkenés büntetése
A játék hatékonysága	Felfedezés jutalmazása	Szerencsejáték elemek
Bónuszok	Magasabb rendű célok	Tulajdonosi érzés
Információ méretezés	Véletlen jutalmak	Pontok
A fejlődés vizualizációja	Küldetések	Célértékhez kötött teljesítmény
Státusz megjelenítése	A siker reménye	Jutalom új játékos meghívásáért

1. táblázat

A digitális játékok hatásmechanizmusának néhány eleme

Úgy tűnik tehát, hogy az eddig is meglévő társadalmi, kulturális jelenségek sokkal intenzívebben és hatékonyabban jelennek meg az információs társadalomban, és ez értelemszerűen új válaszokat követel, mivel kulturális hatása és jelentősége is felerősödik.

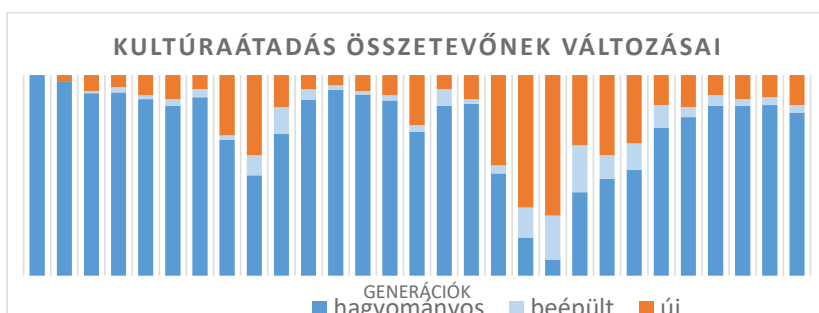
A digitális kultúra ezen jelenségei azt jelzik, hogy nő a szakadék a hagyományos kulturális értékek, intézmények, minták, szokások és a virtuális világokban tapasztaltak között. A kérdés továbbra is az, hogy a digitális kultúra meddig tekinthető a hagyományos kultúra részének és mettől önállósodik, lesz önmagában is értelmezhető egész.

A két kultúra találkozása az új generációkban

Az információs társadalom és a digitális kultúra értelmezési dilemmái rávilágítanak arra, hogy a most felnövekvő generációk és a kultúraátadás családi és intézményi szereplői komoly kihívások elé néznek. Kérdés, hogy az új generációk számára – kiknek korfüggő csoportosítását (Z, alfa) és jellemzését Tari Annamária több művében is részletesen tárgyalja (Tari 2011; 2019) – a hagyományos vagy az új, digitális kultúra elemeit kellene közvetíteni. A hagyományos kulturális javak és értékek átadásához rendelkezünk hagyományokkal, módszerekkel, színterekkel és intézményhálózattal, míg a digitális kultúra közvetítéséhez ilyen eszközeink nincsenek, sőt abban sem vagyunk biztosak, hogy ezeket a nevelés részévé tegyük-e. Mindeközben a digitális kor gyermekeinek szocializációja mindkét világban párhuzamosan és ráadásul nem egyforma intenzitással zajlik.

A régi és az újonnan formálódó kulturális elemek átadási dilemmája régikeletű. Már a Bibliában is olvashatunk erről: „...a családapa, aki kincseiből régit és újat vesz elő.” (Mt 13,52).

Ahogy a régi és új generációk közötti feszültség is mindig jelen volt az emberi történelemben. De itt újból szólni kell a mértékről és az időtartamról, ha tetszik az amplitúdóról és a frekvenciáról. Nem mindegy ugyanis, hogy mely korban vizsgáljuk ezeket a különbségeket. Egy gyorsan és alapjaiban változó társadalomban értelemszerűen ezek a különbségek nagyobbak lesznek, mint a történelem egy lassabban változó periódusában. A 2. ábrán egy hipotetikus és vázlatos diagramon szemléltetem, hogy a hagyományos és új kulturális elemek aránya hogyan hathat a kultúraátadásra.



2. ábra

Hipotetikus ábra a nemzedékek közötti hagyományos és új kulturális elemek arányaitól függő kultúraátadás lehetséges hatásairól

Nyilván az új és régi elemek átadási hatékonysága sosem száz százalékos – különösen az új elemekre igaz ez, melyeknek csak egy része kerül be a következő generáció kulturális csomagjába. Ezt jeleztem a „beépült” oszloprezsszel, mely a következő generáció számára már a hagyományos kultúra részévé válhat. Az ábrából látható, hogy ha az új elemek mennyisége több generáción keresztül közelíti, vagy meghaladja a hagyományost, akkor a nemzedékek közötti szakadék megnő, két generációs távolságból pedig az emberek már alig értik egymást. A legfontosabb azonban az, hogy ilyen periódusokban a hagyományos kultúraátadási módszerek és intézmények működésképtelenné válhatnak, mert felépítésüket, módszereiket és eszközeiket nem ezen kulturális elemek átadására tervezték, működtetőiket nem erre képezték ki. Míg a kovácmesterség fortélyainak átadása évszázadokon keresztül nem változott, ma egy X generációs felnőtt nem tudja, hogy milyen streameket lehet nézni a twitch.tv-n, ahogy egy alfa generációs gyermek sem tudna használni egy tárcsás telefont. Ezért a jelenkor inkább egy ilyen, alacsony frekvenciájú, nagy amplitúdójú periódusa a történelemnek, ahol sok esetben eszköztelenek vagyunk a nevelés és kultúraátadás terén. Ezért a Z és alfa generációk több területen magukra maradtak. A mai kor gyermekeinek – mivel nem kapnak használható kapaszkodókat, eszközöket, követhető irányokat, melyek a virtuális világban is működnek – maguknak kell előállítaniuk, kitalálniuk ezeket. Nem véletlen, hogy ilyenkor spontán, ösztönös elemek jelennek meg, gyakoriak a kíméletlen farkastörvények. Ráadásul ebben a magukra maradt státuszban a megszülető új kulturális értékek globális tömeghatások alatt jönnek létre úgy, hogy közben a virtuális térben piacot kereső és találó óriáscégek is nyomást gyakorolnak az újonnan kialakuló szabályokra, értékekre, kultúrára, saját profitérdekeiktől vezérelve. Így nem csoda, hogy a sokat emlegetett önszabályozó mechanizmusok az interneten alig-alig működnek és elég messze kerültek azon értékektől, melyeket elvárhatnánk és melyek erős

alapot tudnának szolgáltatni a megújuló információs társadalomnak. Jó példa erre, hogy a mesterséges intelligenciával felruházott Tay nevű chatbot, melyet a Microsoft cég hozott létre 2016-ban, tizenhat óra leforgása után az „internet népével” folytatott intenzív csevegés (16 000 tweet) után szexéhes, náci szörnyeteggé vált, melyet a fejlesztők kénytelenek voltak lekapcsolni a netről (Kleeman 2016).

Úgy tűnik tehát, hogy az új nemzedékek, akik bár jól érzik magukat ebben az új virtuális világban, tényleg magukra maradtak. Az offline világban látják működni az ott kiépült rendszereket, de az online térben más mechanizmusok és értékek működnek, amelyek új kultúrát építenek. Szocializációjuk mindkét világban párhuzamosan zajlik, közösségeiket és személyiségüket is mindkét világ formája. Szécsi Gábor ezt hibrid közösségeknek és személyiségnek nevezi (Szécsi 2017). Én inkább ennek kettős mivoltára helyezném a hangsúlyt, mivel az új generációk jellemzésében e kettősség jól tetten érhető. A leírásokban ugyanis gyakran találkozunk ellentmondó személyiségvonásokkal:

- online kitartó, de offline türelmetlen;
- online bátor, de offline gátlásos;
- online szórakozik, offline unatkozik;
- online harcos, offline konfliktuskerülő;
- online bármit elsajátít, ha szükségét érzi, iskolában azonban gyakran alulteljesít;
- online magabiztos, offline bizonytalan;
- egyszerre optimista és szorongó.

Természetesen azok a nevelők, akik csak a való világban találkoznak velük, csak ezen felsorolás egyik oldalával fognak találkozni. Így elnevezzük őket hópihe nemzedéknek, akik érzékenyek, sebezhetőek, későn érők, de öntudatosak, különlegesnek érzik magukat, de önálló életvitelre képtelenek, mamahotelben laknak, nem tudnak küzdeni, nem viselik el a kudarcot, gyakran antiszociálisak, depresszióra és agresszióra hajlamosak, netfüggők. Azonban, ha objektív képet akarunk kapni róluk, akkor együtt és egyszerre kell szemlélnünk személyiségük offline és online világban kibontakozó jegyeit. Akkor nem fogjuk azt állítani, hogy nincs bennük semmi kitartás, hiszen a virtuális játékokban órákon keresztül küzdenek, gyakran unalmas és monoton feladatokat végezve a siker érdekében. Nem fogjuk állítani, hogy bezárkózók, önmaguknak valók, magányosak, együttműködésre képtelenek, amikor egy-egy digitális játékban sok eredményt kizárólag csapatban lehet elérni, ráadásul úgy, hogy mindenki a maga vállalta szerepkört végzi ráhagyatkozva a többiekre (harcosok, akik csak küzdenek, mágusok, akik csak varázsolnak, gyógyítók, akik csak gyógyítanak, stb.). Ők két világ polgárai. Csak ezt szem előtt tartva tudjuk megérteni őket. Ezekben a nemzedékekben egy személyen belül vannak jelen interkulturális és multikulturális vonások. Elengedhetetlenül szükséges volna ezért azon kutatási eredményeket ezen generációk tanulmányozására újraértelmezni, melyek a családi és intézményi kétnyelvűség nevelési kérdéskörét vizsgálják, hiszen ezen esetben is két kultúra találkozási pontjában nő fel a gyermek, két kultúra hat rá párhuzamosan, szocializációja is kettős lesz (Kitzinger 2018).

Szintén e generációk jobb megértését eredményezheti azon pszichiátriai kutatások tanulmányozása, melyek a disszociatív vagy többszörös személyiség kórképet leírják. Természetesen véletlenül sem állítom, hogy az új nemzedékek ilyen személyiségzavarral küzdenének, de a személyiségükben fellelhető kettősség megértésében segítséget nyújthat ez a

tudományterület is. Példaként megemlíthető, hogy a többszörös személyiséggel rendelkező személyek esetén kulcskérdés, hogy a valóságként megélt különböző személyiségeknek milyen a viszonyuk egymással. Az új, digitális nemzedékek esetén szintén alapvető, hogy a hagyományos világban megnyilvánuló és a virtuális térben kibontakozó személyiségjegyek közötti távolság mekkora és milyen jellegű.

A két világ jelenleg távolodni látszik egymástól, a szakadék növekszik. Pedig az emberi közösség elemi érdeke, hogy e távolságot csökkentse. Ennek egyik lehetséges útja, hogy a hagyományos kulturális értékek, normák, minták mind nagyobb számban épüljenek be és jelenjenek meg és a virtuális térben. Ehhez viszont az szükséges, hogy ennek a kultúrának a hordozói, intézményei, képviselői és közvetítői rendelkezzenek megfelelő szintű digitális kompetenciával. Erre sok jó példát találhatunk: a digitális kiállítások és múzeumok, virtuális térben alkotó művészek, képzőművészek, digitális tudástárak és virtuális iskolák, egyetemek, digitális tananyagok, stb. Szintén fontos lenne a távolság csökkentésére, hogy a kultúra irányítói, akik erőforrások és jogszabályok felett rendelkeznek, az új generációk kettős szocializációját szem előtt tartva hozzák meg kultúráközvetítésre vonatkozó döntéseiket. Továbbá nem megkerülhető, hogy mindehhez a „régibb” generációk állandó feladata kell, hogy legyen a virtuális világok megismerése, a változások és trendek nyomon követése, a motivációs hatásmechanizmusaik megértése és átvétele, a digitális kulturális javak elsajátítása, hiszen csak ezek ismeretében tudják az egyéni és intézményes nevelési szintereket hatékonyra tenni, a gyors változások okozta kulturális hiátusokat csökkenteni. Mindezt úgy, hogy a virtuális tér kultúrája egyre inkább globális jellegű, így a beavatkozások is globális együttgondolkodást és együttműködést igényelnek.

Ezt a korántsem egyszerű feladatot tovább bonyolítja, hogy az információtechnológiai és az általa generált társadalmi-kulturális változás mértéke nem lassul, sőt fokozódni látszik. A jövőkutatással foglalkozó tudományos műhelyek által vázolt trendek egyértelműen a digitális technológia további gyors és intenzív fejlődését vetítik előre. Ráadásul olyan területeken várnak áttöréseket, melyek alapvető változásokat hozhatnak egyéni, társadalmi és kulturális szinten egyaránt. A mesterséges intelligencia egyre szélesebb körű használata, a Big Data elemzések, az Internet of Things (IoT) arányának növekedése, az „Ipar 4.0”-ban összegzett innovatív robottechnológiák elterjedése azt jelzi, hogy az információs társadalom kiteljesedésének csak a kezdetén vagyunk. A jövőkutatók már nem csak a társadalom, de az emberi evolúció új szintjéről beszélnek (Kis 2018).

A Pewresearch.org által lefolytatott kutatásban 530 szakembert (mérnököt, fejlesztőt, programozót, üzletembert, kutatót, vezetőt, stb.) kérdeztek meg arról, hogy szerintük hová tart a digitális társadalom, mit várnak az elkövetkező 50 évtől (Stansberry et al 2019). A beérkezett válaszokat optimista és pesszimista csoportokba sorolták (2. táblázat).

Optimista víziók

Az emberek egymással együttműködve felelős döntéseket tudnak majd hozni a technológiai vívmányok segítségével egy jobb jövő érdekében.

Az internet a jövőben jól szabályozottan és megfelelő korlátok között működik, védve az egyént és a közösségi javakat, értékeket.

Az internet jelenléte, elérhetősége és használata olyan természetes lesz, mint az oxigén, az állandó online jelenlét lesz a normális lét.

A technikai fejlődést a legszélesebb skálán tudják elképzelni a válaszadók a fantasztikustól és disztópikusig.

Az emberi élet meghosszabbodik és egészségesebb lesz, az ember és a gép közötti határvonal elmosódik.

A mesterséges intelligenciának köszönhetően jóval kevesebbet dolgozunk majd, és sokkal több lesz a szabadidőnk.

Digitális életünk teljesen egyénre szabott lesz.

A globális kapcsolati háló magas szintű együttműködést tesz majd lehetővé, ledöntve nyelvi, távolsági és időbeli korlátokat.

Az internet a jövőben szétszakítja a meglévő politikai és társadalmi hatalmi struktúrákat, így csökkentve az egyenlőtlenségeket és erősítve az egyediséget.

Pesszimista víziók

A jövőben nő a szakadék az erőforrások birtoklói és az attól megfosztottak között, a privilegizáltak jutnak majd csak hozzá gazdasági, egészségügyi és oktatási javakhoz.

A hatalom birtokosai ellenőrzik majd az internetet, manipulálva a többséget a szórakoztatóiparral, elnyomva az elégedetlenséget és az esetleges ellenállást.

A teljes kapcsolati lét ellenére az emberek izolálva, egyedül élnek majd, valós emberi kapcsolatok kiépítésére képtelenül.

A magánélet túlhaladott koncepció lesz csupán, az emberek szívesen kereskednek majd legdiszkrétebb egészségügyi, szabadidőeltöltési és egyéb szokásaikkal.

A digitális élet védtelenné tesz, csökkenti a bizalmat, mivel arra ösztökél, hogy olyasmiben bízunk, amiben egyáltalán nem kellene.

Az emberiség jövője elválaszthatatlan a Föld jövőjétől, így drasztikus természetvédelmi beavatkozások nélkül az emberi lét meglétében sem lehetünk biztosak 50 év múlva.

2. táblázat

Az elkövetkező 50 évre vonatkozó jóslatok optimista és pesszimista csoportba sorolva (Pewresearch.org)

A felsoroltakból látszik, hogy jövőképünk erősen függ attól, hogy e digitális korban az internet adta intenzív hatékonyságnövekedés a társadalom pozitív törekvéseit vagy negatív trendjeit erősíti majd.

Összegzés

Átmeneti, gyorsan változó időket élünk, melyekben olyan új kulturális jelenségek bukkannak fel, amelyeknek pontos értelmezésével is adósok vagyunk, így nem csoda, hogy hagyományos kultúraátadási intézményrendszerünk sem tud megbirkózni a rá háruló új feladatokkal. A most felnövekvő generációk így sok esetben magukra maradtak, nevelésük adós marad a virtuális terekben zajló életükhöz való segítségnyújtással. Szociális- és személyiségjegyeik kevert, hibrid, kettős jellege jelzi, hogy két világ polgárai. A kultúráközvetítés terén sok feladat vár a régi nemzedékekre, melyek közül legfontosabb, hogy megismerjék a virtuális terek világát és rendelkezzenek olyan szintű digitális kompetenciával, mely lehetőséget ad arra, hogy munkájuk során a valós és virtuális világok távolodását megállítsák, ha lehet, közelítsék azokat. Mindezt úgy kell tenniük, hogy a hagyományos kultúra értékeit megőrizve a digitális tér hatékonyságával ötvözve csökkentsék az új generációk magára maradottságát és megosztott jellegét. A már meglévő pozitív példák jelzik, hogy ez nem lehetetlen feladat, így reménykedhetünk abban, hogy a 2. táblázatban felsorolt jóslatok közül az optimista változatok fognak megvalósulni.

Bibliográfia

- Bús Imre (2013). Játék és kultúra. A játék szerepe a gyermekek kultúra-elsajátításában. *Iskolakultúra* 2013/5-6, 108–115.
Letöltés:<http://real.mtak.hu/56474/> (2019.09.01)
- Cyberpsychology (2019). Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace - About Us.
Letöltés: <https://cyberpsychology.eu/about> (2019.10.10.)
- Katona György (2015). A pedagógiai gamifikáció lehetőségei digitális játékok hatásmechanizmusainak tükrében pp. 88-133. In: Katona Gy. (szerk.) *A szakmai tanárképzés múltja, jelene*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron.
- Kis Endre (2018). *Jövőkutatás: a kiterjesztett ember*. Computerworld, Budapest.
Letöltés: <https://computerworld.hu/tech/jovokutatas-a-kiterjesztett-ember-252348.html> (2019.06.12)
- Kitzinger Arianna (2018). Social Aspects of Multilingual and Multicultural Education in a Hungarian Model. *STUDIA PAEDAGOGICA IGNATIANA* 21: 3, 67–83.
- Kleeman, Sophie (2016): Here Are the Microsoft Twitter Bot's Craziest Racist Rants. *Gizmodo*.
Letöltés: <https://gizmodo.com/here-are-the-microsoft-twitter-bot-s-craziest-racist-ra-1766820160> (2019.10.21)

- KSH (2019). Táblák (STADAT) - Idősoros éves adatok - Információ, kommunikáció, 4.7.22.1. A háztartások internetkapcsolat típusainak aránya (2006–2011) (2012-2018)
Letöltés: http://www.ksh.hu/stadat_eves_4_7 (2019.05.10.)
- Rab Árpád (2007). Digitális kultúra – A digitalizált és a digitális platformon létrejött kultúra.
In: Pintér R. (szerk.) *Az információs társadalom - Az elmélettől a politikai gyakorlatig.* Gondolat – Új Mandátum, Budapest.
Letöltés: <http://mek.oszk.hu/05400/05433/05433.pdf> (2019.09.01)
- Rab Árpád (2015). *A digitális kultúra hatása az emberi viselkedésre a gamifikáció példáján keresztül* (PhD disszertáció). BCE Szociológia Doktori Iskola, Budapest.
Letöltés: http://phd.lib.uni-corvinus.hu/916/1/Rab_Arpád.pdf (2019.09.01)
- Stansberry, Kathleen – Anderson, Janna – Rainie, Lee (2019). *Experts Optimistic About the Next 50 Years of Digital Life.* Pewresearch.org
Letöltés: <https://www.pewresearch.org/internet/2019/10/28/experts-optimistic-about-the-next-50-years-of-digital-life/> (2019.12.15)
- Szécsi Gábor (2017). *Média és társadalom az információ korában. Kommunikációfilozófiai adalékok a mediatizáció fogalmához.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
Letöltés: <https://mersz.hu/szecszi-media-es-tarsadalom-az-informacio-koraban> (2019.09.15)
- Tari Annamária (2011). *Z generáció.* Tericum Kiadó, Budapest.
- Tari Annamária (2019). *Online illúziók - offline valóság.* Tericum Kiadó, Budapest.
- Z. Karvalics László (2007). Információs társadalom – mi az? Egy kifejezés jelentése, története... In: Pintér R. (szerk.) *Az információs társadalom - Az elmélettől a politikai gyakorlatig.* Gondolat – Új Mandátum, Budapest.
Letöltés: <http://mek.oszk.hu/05400/05433/05433.pdf> (2019.09.01)

Takács Márta

A tudománynépszerűsítés mint a gyermekkultúra időszerű összetevője

Gondolatébresztő jelenségek

Az informatikai bumm jelentősen megváltoztatta a tudománynépszerűsítés fórumait. Nemcsak a felnőttek, de a számítógépet kezelő gyermek is egyszerűbben, gyorsabban jut hozzá az őt érdeklő témákkal kapcsolatos forrásokhoz – gyorsabban, mint amikor csak a házi vagy közkönyvtárban, vagy esetlegesen egy tudományos-tematikus előadás alkalmával tette ezt. Mennyiségi és minőségi változás is ez egyben, de mindkét tekintetben észlelhetők az előnyök mellett bizonyos visszasságok is. Bármennyi információhoz hozzájuthatunk, de el is veszhetünk a ránk zúduló tény, magyarázat, megerősítés, cáfolat és ki tudja, milyen további meghatározással illetett, kapcsolódó hírözönben. Valóban hozzá lehet jutni minőséges forrásokhoz, lásd például az online tárlatvezetéseket, de könnyen rabul ejtethet bennünket kapcsolódó álhír, egy alaptalan, áltudományos magyarázat, hiszen olyan valóságnak tűnhet.

Hogyan kezelje/kezelheti ezt egy gyermek? Milyen szerep jut ebben a tanárnak, szülőnek? Ha a szülő csak közvetítő, mert a gyermek még nem járatos az internet világában, akkor van-e ideje a visszasságok kiküszöbölésére, van-e rálátása arra, hogy hogyan kell a gyermek életkorához, érdeklődési szintjéhez, képességeihez mérten „adagolni” a tudományt? Különösen fontos kérdés ez a kisgyermekek világában, azaz 4-12 éves korig, hiszen ők még általában felnőttre hagyatkoznak az ismeretszerzés módszereiben és forrásait illetően.

Vajon idejemúlt-e a hagyományos ismeretszerzés? Manapság gyakran felmerül a gyermekek képességeinek, tehetségének, eredményességének, szocializálódásának szempontjából a Home Bibliothek fontossága,¹ és ezzel együtt a gyermek szociometrikus háttere. Amennyiben a szülők életvitele valamilyen formában kapcsolódik a tudományossághoz, és megfelelő szülő-gyermek kapcsolat áll fenn a családon belül, szinte biztos, hogy a gyermek érdeklődni kezd mélyebben bizonyos tudományos témák iránt, hiszen ezt a mintát látja. Könyvet lapoz, információkat gyűjt szülőktől, családtagoktól, esetlegesen internetről. Fiatal értelmiségi szülőknél gyakran tapasztalható a könyv, mese, közös játék és foglalkozás fontossága a televízió és internet támogatja „távszülőség” ellenében.

Ha a szülői, családi környezet ezt nem vetíti előre, akkor a pedagógus a következő lehetséges „tudományközvetítő”. A gyermekek motiváltsága nagyban függ a velük foglalkozó pedagógusok szakmai és nevelői kompetenciájától. A pedagógus felhívhatja a gyermek figyelmét azokra a fórumokra, amelyek a tudományos érdekességeket közvetítik. A könyv

¹ A Home Bibliothek a családok otthonában fellelhető könyveket, zenei hordozókat, műtárgyakat, játékokat és társasjátékokat, számítógépes felszereltséget magában foglaló gyűjtőfogalom. Ezek azok az eszközök és tárgyak, amelyek a családnak közösen, vagy a családtagoknak egyénileg is befolyásolhatják a kulturális, oktatási és szellemi minőségét.

mindenképpen fontos része a motiválásnak, mert a számítógépen, virtuálisan szerzett tudás talán nem annyira maradandó, mint a könyvből szerzett. A jelenlegi projektpedagógiai trend erősíti azt az elvárást, hogy a gyermekek már kora gyermekkorban megismerjenek tudományterületeket, maguk kutassanak mélyebben bizonyos témákban, illetve az általuk kedvelt témákban adjanak ismertetőt kortársaiknak.

Vitathatatlan, hogy ha egy gyermek elmélyül valamilyen tudományos eredményeket is bemutató, ismertető témában, akkor ez a későbbi érdeklődését a tanulás, ismeretszerzés irányában pozitívan befolyásolja. Az a gyermek, akit foglalkoztat egy-egy tudományterület, annak mélyebb megismerésével szert tehet azokra a kompetenciákra, amelyek alapján felismeri a környezete működésének szabályait, alapvető rendszerelméleti fogalmakat ismer meg, felfigyel a kölcsönhatásokra.²

A kérdés tehát az, hogy hogyan lehet elősegíteni, támogatni a kisgyermek érdeklődésének megfelelő kanalizálását, kihasználni a tudomány iránti érdeklődésük pozitív hatását? Milyen előnyökkel járhat ez, és milyen fórumokat biztosíthatunk a cél eléréséhez? A következőkben néhány felmerülő kérdéssel kapcsolatos gondolatot osztok meg az olvasóval, és olyan lehetséges kutatási témákat vetek fel, amelyek jobban megvilágítanak a tudománynépszerűsítés fontosságát a gyermekek kulturális fejlődésében.

Mit jelent a tudománynépszerűsítés? Népszerű tudomány, vagy tudomány népszerűen?

A tudománynépszerűsítés mást jelent a felnőttek számára, és mást a gyermekek számára. A szakmai pályáján már elkötelezett felnőtt nyilvánvalóan érdeklődhet a saját munkájához kapcsolódó témák iránt, de ezen kívül hobbiszinten, vagy akár szellemi kikapcsolódásként elmélyülhet más tudományterület híreiben is. Érdeklődési szintje, személyi kompetenciái, a szabadideje és más tényezők határozhatják meg azt, hogy milyen fórumokat választ az ismeretszerzésre és mennyire mélyed el a témában. Ma már kétségtelenül az internetes fórumok a legfőbb közvetítő és népszerűsítő platformok. A felnőtteknél talán jellemzőbben beszélhetünk a *népszerű tudomány* fogalmáról, és nem a tudomány népszerűsítéséről. Érdekes kutatási téma lenne, hogy ezeket a fórumokat támogatóik, fenntartóik, céljaik, hitelességük szerint besoroljuk, különösen a jelenlegi vírusjárta világban.

A gyermekek esetében talán ennél egyszerűbb háttértörténeteket vélhetünk felfedezni: motiválás a tanulásra, hasznos szabadidőeltöltés, figyelemfelkeltés, tudatos életvitelre nevelés, pályaválasztási útmutatás és segítség.

A gyermekeknek szánt népszerűsítő platformok (legyen az könyv, rendezvény, internetes oldal vagy játékszer) egyszerű nyelvezetre, érdekesítő tartalomra, kevés előzetes tudásanyagra támaszkodva épülnek fel. Itt a pontos megfogalmazás valóban a *tudomány népszerűen*, ellentétben a népszerű tudománnyal.

Mindig megtapasztalható egy „első alkalom”, egy indító szikra. Családi minta, kortársak hatása, vagy pedagógusi motiváló hatás alapján kezdhet el valamiről újabb és mélyebb tudásanyagot gyűjteni a gyermek. Azt tapasztaljuk, hogy a gyermekeknél az érdeklődés és elkötelezettség másképp jelenik meg, mint a felnőtteknél. A felnőtteknél általában rövid idő

² <https://www.parentingscience.com/science-for-kids.html>

alatt kötelezően szerteágazó ismeretszerzés figyelhető meg, a gyermekeknél kitartóbb érdeklődés alakulhat ki az adott témában, hiszen hosszabb ideig merülhetnek el azokban az ismeretekben, amely megragadja a figyelmüket. Jó példa erre a dinoszaurusz „megszállottság” a kisfiúknál, akik általában az iskoláskor előtti időszakban, vagy kisiskolás korukban évekig gyűjtik a „dínós” könyveket, figurákat, plakátokat, internetes bejegyzéseket, és többet tudnak a kihalt fajokról, mint egy felnőtt (természetesen nem a terület ismert szakértőire gondolok).

Vitathatatlanul minden életkorban és minden időszakban vannak népszerű tudományterületek, amelyeket nemcsak a felnőttek, de a gyerekek is a mindennapi események vagy a médiahatások következtében gyakrabban és mélyebben figyelnek. A környezeti hatások vizsgálata, ökológiai témák mind a felnőttek, mind a gyermekek számára népszerűek napjainkban. A mesterséges intelligencia vívmányai között mindenki szívesen böngészik, hiszen például az önvezető autók és az „intelligensen” felelgető számítógépes programok látványos tudományos eredményeket mutatnak fel. Gyermek szívesen rácsodálkoznak a biológiai, fizikai, kémiai kísérletekre, és szeretnének belátni a látvány mögé, míg a felnőtteket manapság gyakran az egészséges életmódhoz, orvostudományhoz kapcsolódó témák ragadják magukkal.

Itt merül fel az első lehetséges kutatási téma: mely életkorban mely tudományterületek érdeklik a gyermekeket? Milyen indítástól kezdtek a témával foglalkozni?

Milyen szerepe van/lehet a tudománynépszerűsítésnek a gyermekek általános kulturális fejlődésében?

A természettudományi ismeretek fontossága a gyermek kulturális fejlődésében

Ha a gyermek kulturális fejlődéséről beszélünk, hallunk, akkor gyakran elsősorban az anyanyelvi, művészeti kompetenciák fejlesztéséről, azaz az irodalom, képzőművészet, zene, hagyományörzés területére vonatkozó tevékenységekről esik szó. Az alpműveltséghez ugyanakkor a későbbiekben hozzátartoznak az alapvető természettudományi ismeretek is, illetve egy, legalább mérsékelt jártasság az általános tudományos közegben, ahol a bennünket körülvevő világ megismerése, a felismerések igazolása és rendszerezése a cél.

Kutatások foglalkoznak azzal a világgal, hogy a természettudományi ismeretek megalapozása kisgyermekkorban milyen hatással van a későbbiekben a magasabb szintű oktatási rendszerekben tanulóakra, függetlenül attól, hogy milyen területen szereznek képzést ebben a korban, azaz fiatal felnőttként. A kognitív fejlődés meggyorsításával a természettudományos nevelésen keresztül a neveléstudomány külön ágazata foglalkozik (Cognitive Acceleration through Science Education – CASE) (Adey–Csapó 2012). Külön kiemelendő, hogy a természettudományi ismeretszerzéskor a jelenségek modellalapú bemutatása megalapozza a gyermekeknél az absztrahálás képességet, maga a kísérletezés pedig a tapasztalatszerzés, a tervezés, rendszerezés fontosságára tanít.

Mindezek az elemek jelen vannak általában egy gyerekeknek szánt tudománynépszerűsítő előadásban (Csodák Palotája előadások például).³ Ha az ismeretterjesztő könyveket nézzük, akkor a szakértelemmel szerkesztettekben ugyancsak felismerhető egy rendszerezett, időrendi vagy fejlődési skálán bemutatott tudásanyag, folyamat (például a Mi Micsoda sorozat könyveiben).⁴

A matematikai szimbolizmussal a gyermekek kisiskolás korban kis mértékben ismerkednek, de a logikai feladatsorokra, számolós találós kérdésekre bevezetéként tekinthetünk a matematika világába. Sokszor parkoló pályára kerülnek a geometriai tananyagrészek az oktatás folyamatában, ezért nagyon fontosak a térlátást fejlesztő foglalkozások, amelyekhez nagyszerű, kézzelfogható modellek állnak rendelkezésre, természetesen az olyan szoftverplatformok mellett, mint például a Geogebra.⁵ Ugyan ezek elsősorban oktatási céllal kerülnek a gyerekek elé, de nagyszerű témának bizonyultak a Kutatók éjszakája programokon is. A tesztszerű matematikaversenyek első, iskolai köreinek nem titkolt célja ugyancsak a matematika iránti érdeklődés növelése a kisiskolások körében (például a tömegességre törekvő Nemzetközi Kenguru Matematikaverseny esetében).⁶ A versenyre való felkészülés, a táborok is színterei a tudománynépszerűsítésnek (Pósa 2001). A szöveges matematikafeladatok megfogalmazásai nagyszerű formái a matematika, a valós élet és a kulturális közegek kapcsolatának bemutatására, és ezáltal a gyermek kulturális látókörébe beilleszthető ez a sokak számára elvontnak tűnő tudomány is.

A műszaki tudományok eredményeit és a fizikai és kémiai kísérleteket a gyermekek számára bemutató előadások mindenképpen „élő” adások, még akkor is, ha online típusúak, hiszen a dolgoknak mozogni, szikrázni, füstölni kell. A gyermeket a látvány magával ragadja és gyakran hosszútávon elkötelezhető ebben az irányban. A magyarázatok mélységének ugyanakkor tekintettel kell lennie a befogadók életkorára és készségeire. Persze vannak „kortalan kísérletek”, mint például a mágneses mozgást bemutató, az erőhatást prezentáló fizikai vagy a színváltós kémiai kísérletek.

Ugyancsak a természettudományi témakörbe tartoznak az ökológiai és biológiai ismereteket adó fórumok. A környezetvédelemre nem lehet elég korán elkezdni nevelni a gyermekeket, ezért minden alkalmat, fórumot és platformot meg kell ragadni ennek tudatosítására, tudományos módszereinek ismertetésére. Természetesen itt is a legnagyobb felelősség a szülőkre hárul, hiszen a minta a legbefolyásosabb tényező ebben a világban, de a nevelés sokkal hatásosabb, ha tudományos magyarázatot is adunk arra, hogy miért kell az energiaforrásokkal takarékoskodni, hogy miért gyűjtünk szelektíven szemetet, és miért járunk kerékpárral autó helyett. A természetben, szabadban tartott foglalkozások nagyszerű háttérrel biztosítanak a tudományos magyarázatokra, és már a legkisebekkel, akár óvodáskorban bármely projektoktatási témába beleszőhető néhány alapismeret (Némethné 2006). A későbbiekben viszont az olyan új fogalmak is tudományos magyarázatot kaphatnak a gyermekek számára, mint az ökológiai lábnyom, globális felmelegedés, sőt, a jelenleg aktuális epidemiológia témája is.

³ www.csopa.hu

⁴ <http://mimicsoda.hu/>

⁵ www.geogebra.org

⁶ <https://www.facebook.com/kenguruverseny/>

Pályaválasztás

Vajon a gyermek humán vagy reál beállítottságú? Természetesen megfelelő tesztekkel választ lehet kapni erre a kérdésre, de a pályaválasztó gyermekkori kulturális élményei, és ezek között a találkozásai egyes tudományterületekkel, meghatározóak lehetnek. Egy jól szervezett, élvezetes szakkör, foglalkozássorozat vagy tábor már elkötelezheti a fiataalt a középiskola megválasztásában és nyilvánvalóan ennek következményeként a szakmaválasztásban is. Nem ritka ezért, hogy egy felsőoktatási intézmény vagy középiskola szervez tudománynpszerűsítő előadásokat saját tudományterületein. Beiskolázási kérdőíveken gyakran látjuk, hogy ezek az előadások vonzották be az intézménybe a diákokat, hallgatót. Az ilyen előadások a tudományos ismeretterjesztésen kívül arról igyekeznek meggyőzni a hallgatóságot, hogy az adott intézményben magas szinten művelik az adott tudományt, így esély van arra, hogy valaki ezt az intézményt választja egy távoli, esetlegesen külföldi intézmény helyett a továbbtanuláshoz.

Szocializálódunk? Kapcsolati tőke kialakítása

Az ember életének fontos tényezője a szociális kapcsolatrendszere. Azonos érdeklődési körök közelebb hozzák egymáshoz a gyermekeket is, esetlegesen úgy választanak aktivitást a szabadidejükben, hogy abban kortársaikhoz, osztálytársaikhoz, barátaikhoz igazodjanak. Pedagógusi és szülői tapasztalatok is mutatják számomra, hogy ha kisgyermekeket egy téma iránti elkötelezettség összekovácsol, akkor ezek a kapcsolatok, a téma iránti érdeklődés lanyhulásával is tovább élnek, és a közös élmények hosszú távú barátságokat, közösségi kapcsolatokat eredményeznek. Az érdemleges közös témák mindenképpen mélyítik az általános kulturális felkészültséget, de fontos emberi tulajdonságokra is tanítanak: toleranciára, kitartásra. A témában történő korosztályos beszélgetések, és természetesen a tudományos előadások nyelvezete pedig fontos kommunikációs és nyelvhasználati gyakorlat.

Ezen a területen is érdemes kutatásokat végezni, hiszen a nyelvhasználat mindig újabb és újabb változásokat ér meg, és a gyermekek egyre korábban ismerkedhetnek meg olyan kifejezésekkel, amelyek idegen eredetűek, vagy tudományterület-specifikusak. Mikor és milyen szavak kerülnek be a szótárunkba, tudatosan vagy háttérismeret nélkül használják azokat?

Iskolai előmenetel

Meglátogatni egy jó madártani tábort, matematika szakkörre járni, Kutatók éjszakáján bóklászni – mindez tekinthető a szabadidő hasznos eltöltésének is. Elcsépett, de jó ok arra, hogy tudományos ismereteket szerezzon egy gyermek. Ugyanakkor kihatnak-e ezek a tevékenységek az általános iskolai előmenetelre? Kutatási témának választani nagyszerű lenne, hiszen az is kiderülhet általánosságban, hogy a téma, amelyben a gyermek elmerül, elvonja a figyelmét és idejét a mindennapok tananyagától. Az is lehet, hogy gyermek kiemelkedő eredményt ér el a kiválasztott témakörrel kapcsolatos iskolai és közösségi megmérettetéseken, és fény derül a tehetségére. Vagy az is lehet, hogy az, hogy a témával rendszeresen és kitartóan foglalkozik, a tanulásban is hasonló rendszerességre és kitartásra tanítja. Neveléstudományi mérési módszerekkel érdemes lenne ezeket az összefüggéseket egy reprezentatív csoporton vizsgálni.

A tudománynépszerűsítés fórumai a gyermekek számára

Iskolai és közösségi szakkörök

Amióta szervezett oktatási formák léteznek, vannak külön csoportos foglalkozások is. Felzárkóztató, tehetséggondozó, tematikus elmélyítés céljából. Nincs ez másképp most sem, sőt az oktatási rendszer a pedagógus és a diák számára is javasolja, vagy éppen előírja az ilyen foglalkozásokat. A szakköri foglalkozások hatékonysága, népszerűsége elsősorban a szervező és vezető pedagógus munkájának minőségétől függ, de ha a természettudományokra gondolunk, akkor nyilvánvalóan az elérhető eszköztár és esetlegesen a további anyagi források elérhetősége is fontos tényező a foglalkozások minőségi lebonyolításához. Egy elkötelezett pedagógus jól szerkesztett foglalkozásokkal jelentősen befolyásolhatja a gyermek érdeklődését a tudományok iránt.

A közösségi térben szervezett tudománynépszerűsítő programokra nagyszerű példákkal szolgálnak a Magyarország nagyobb városaiban létrehozott, és az önkormányzatok által fenntartott Agórák. Feladatuk, hogy minden korosztály számára színvonalas szabadidős programokat, rendezvényeket, foglalkozásokat szervezzenek. Ahogy a szegedi Agóra megnyitásakor a város polgármestere is idézte és kihangsúlyozta: „a városvezetés csak falakat emelhet, s e falakat lélekkel megtölteni a bennük munkálkodók feladata”,⁷ ezért a programok általában nagyon sokszínűek. A szegedi példánál maradva, ott két állandó kiállítás is a tudományról szól: a Számítógépváros Neumann-relikviákkal és az Interaktív fizikai kísérlet bemutató. Mindkét kiállítás köré további bemutatókat és a programokat szerveznek.⁸ A szerbiai Vajdaságban az óbecsei Than Emlékház az Agórákhoz hasonlóan vállat fel elsősorban a gyermekek számára a tudományokat és művészeteket elérhető közelségbe hozó programokat.⁹

Múzeumok éjszakája / Tudomány éjszakája / Kutatók éjszakája¹⁰

Az éjszakai művészeti és tudományos bemutatóprogramok eredete is egy lehetséges kutatási téma, de az biztos, hogy az amerikai intézményrendszerek kezdeti programjai után nem sokkal Európa és Magyarország is csatlakozott ezekhez a kezdeményezésekhez. A Múzeumok éjszakáján az intézmények megnyitják kapuikat, tárlataikat.¹¹ A Tudományok éjszakáján, vagy ahogyan Magyarországon gyakran nevezik, a Kutatók éjszakáján,¹² tudományos intézmények, oktatási intézmények, kutatócsoportok tárják a nyilvánosság elé az eredményeiket és munkával töltött hétköznapjaikat, saját intézményükben vagy sokak számára elérhető közösségi helyszíneken. A közel két évtizedre visszatekintő programsorozat mára családi közös program lett, és ez azt jelenti, hogy a gyermekek is látogatják a rendezvényeket. Sőt, a programok nagy része a számukra készül. A cél a minőségi szabadidőprogramokon túl nyilvánvalóan itt is a látogatók érdeklődését felkelteni, és ezzel együtt a gyermekeket megnyerni egy-egy

⁷ <http://www.agoraszeged.hu/bemutatkozunk>

⁸ <http://www.agoraszeged.hu/programjaink>

⁹ <http://www.than.rs/>

¹⁰ <https://www.kutatokejszakaja.hu/rolunk/>

¹¹ <http://www.museum.hu/muzeumokejszakaja>

¹² <https://www.kutatokejszakaja.hu/>

tudományos ágazatnak. Még nem tudhatjuk, hogy hány gyermeknek volt ez az indíttatása a pályaválasztáskor, de egy felmérés ebben a témában is elvégezhető.

A játékok és társasjátékok világa

Nyilvánvalóan a kisgyermek hazi játszótérén általában megtaláljuk az olyan egyszerű, tudománynépszerűsítő játékokat, mint a kis kémikus kísérletező játék. Ám ma már olyan játékok is elérhető áron beszerezhetőek, amelyek programozható robotot adnak szettben. Mi ez, ha nem a gyermek kultúra játékokra vonatkozó meghatározásainak kiterjesztése a mesterséges intelligencia tudományterület irányába? Érdekes játék például a Lego elemekkel készített úgynevezett Kreatív kutatási múzeum,¹³ ahol a rendelkezésre álló elemkészletből kell megszerkeszteni egy helyszínt: egy sarkkutató labort, repülőgépgyárat, illetve bármilyen tudományos kutatással kapcsolatos helyszínt. Ehhez a játékhoz további kulturális tapasztalattal is kell rendelkeznie a gyermeknek, hiszen a megépítés tárgyáról olvasnia, tájékozódnia kell.

Ugyanakkor a társasjátékok is virágkorukat élik minden korosztály számára. Kutatások mutatják, hogy társasjátékokat játszani azért jó, mert minden korosztály számára szellemi frissességet, a kognitív készségek fejlődését eredményezik.¹⁴ Természetesen vannak a játékoknak online verziói is, de egyre gyakrabban lehet hallani olyan kisebb csoportokról, fiatal felnőttekről, akik stresszoldásként, szabadidős programként rendszeresen játszanak offline, azaz élő találkozással társasjátékokat. Különösen kedveltek a stratégiai játékok, bár a hagyományos kártyajátékok és a műveltségi megmérettetések is népszerűek. Ez aztán újra minta lehet a gyermekek számára is, és élénkítheti a gyermekek társasjátékok utáni érdeklődését. A sok jól ismert játék mellett megjelennek olyanok is, mint például a Brain box – találmányok, A Föld körüli utazás gyerekeknek és mások.

Hiába küzdenénk ellene, honlapról való rendelésnél és a boltok polcain is, továbbra is különválasztják a „lányos” és „fiús” játékokat, ami a tudománynépszerűsítéssel kapcsolatos játékok szempontjából nem kellene, hogy releváns legyen. Azt is tapasztaljuk, hogy a szülők gyakran kísérik erőteljesebben figyelemmel a fiúgyermek tudományos érdeklődését, mint a lánygyermekét. Felmerül a kérdés, vajon a mi közép-európai mentalitásunk ezt mennyire kíséri?

A televízió és a sorozatok világa

Ismeretterjesztő sorozatok gyermekek számára ma is készülnek, de szerepüket lassan átveszik az internetes fórumok. Reményeink szerint a televízió elé dokkolt kisgyermek nemcsak buta, esetleg agresszív elemekkel teli rajzfilmet néz, hanem ismeretterjesztő kisfilmeket is. Ez elsősorban valóban szülői felelősség.

Habár ez megszállott televíziós vagy online televíziós történeteknek hat, mégis fontos a sorozatok népszerűsége. Gyors körkérdésre válaszoltak egyetemista fiatalok, és a tapasztalat az, hogy 90%-uk kísér rendszeresen vagy időlegesen, de szinte folyamatosan film- és televíziós sorozatokat. A legnépszerűbbek természetesen a fantasy sorozatok, de nem lehet figyelmen

¹³ <https://kockashop.hu/epitesi-naplok/heti-feladat/kreativ-kutatasi-muzeum-13343>

¹⁴ <https://www.sciencedaily.com/releases/2019/11/191126140413.htm>

kívül hagyni, hogy ezekben is, és a más témájúakban is gyakran megjelennek történelmi, tudománytörténeti, sőt tudományos elemek. Újabb kutatási téma lehet, hogy a különböző korosztályok milyen sorozatokat kísérnek figyelemmel a televízióban, illetve az interneten elérhető csatornákon. Vajon a sorozatok tudományos ismeretterjesztő szerepben is elfogadhatóak, vagy éppen ellenkezőleg, csak fantasy vagy éppen áltudományos magyarázatokat adnak a körülöttünk zajló jelenségekre? Ha egy gyermek is figyelemmel kísér ilyen sorozatokat, elkülöníti, elkülönítheti-e a mesevilágot az ilyen áltudományos, félrevezető magyarázatoktól?

A csodás Csodák Palotája

Magyarország egyik jelentős tudománynépszerűsítő színhelye a Csopa. A kilencvenes évek közepén valósult meg Öveges professzor álma, a Csodák Palotája, többek között Rubik Ernő közreműködésével, mint tudományos élményközpont.¹⁵ Különböző helyszínek után mára Óbudán kapott állandó telephelyet, és már rég nem az az egyszerű, néhány elhivatott fiatal által szervezett fizikai kísérletegyüttes, amelyet vándorbemutatókon, gyermekrendezvényeken láttunk, valamikor húsz évvel ezelőtt. Mára Budapest egyik idegenforgalmi célpontja, és mert önfenntartó, a belépődíjak sajnos nem mindenki számára elérhetőek. Mégis fontos kiemelni, hogy egy kisgyermeknek egyszer el kellene látogatnia ide, mert nem csak egy új világ, hanem egy annál még újabb táru fel előtte.

Online világ

A gyermekek és a számítógép kapcsolatáról nagyon sok forrás nagyon sok szempontból nyilatkozott már, ezért csak néhány személyesen is megtapasztalt jelenségről esik szó a következőkben.

Amikor korábban a számítógépek gyermekekre gyakorolt káros hatásairól beszéltünk, a mellékelt képeken mindig egy asztali számítógép előtt ülő gyermek bámulta a nagy képernyőt. Ez már rég nem így van, hiszen az okos eszközök, laptopok, tabletek, mobiltelefonok mellett az otthoni asztali gépek használata egyre kevésbé fontos. Inkább munkaeszközök a családokban, de őket is leváltják a laptopok. De vajon az újabb eszközökön elérhető online világ gyermekekre gyakorolt hatásairól is úgy vélekedünk továbbra is, mint korábban?

Újra nagyon fontos a családi minta. A gyermek azt látja, hogy a szülei lépten-nyomon előkapják az okostelefont, azon kommunikálnak és minden információt onnan gyűjtenek be, sőt a gondolataikat és elképzeléseiket is igyekeznek igazolni a gyorsan elérhető felhőadatokból. A gyermek számára tehát már évek óta természetes része a Home Bibliotheknek az okostelefon is, sőt. Egyes felmérések szerint a gyermekek 30-40%-a már 3 éves kor előtt kezelni tudja az ilyen eszközöket, a 4-7 éves kor közöttiek 60-70%-a pedig napi szinten mérhető időt tölt el az eszköz használatával. A kisiskolásoknak pedig egyszerűen kell valamilyen eszköz, mert az oktatási rendszer elvárja tőlük azt, hogy ismeretszerzés, kapcsolattartás, tanulás céljából online legyenek időnként. A 2020 tavaszától megtapasztalt vírushelyzet miatt csak igazolt kereteket öltött ez a jelenség, de már korábban is megtapasztalhattuk. Most készülnek felmérések a, ha

¹⁵ <https://www.csopa.hu/csodak-palotajaro/tortenetunk>

úgy tetszik, „home office”, vagy online oktatási rend tapasztalatairól, de például az már kiderült, hogy ha a családban nincs számítógép, akkor okostelefon biztosan akad, tehát a rendszer működtethető.

És ha van okostelefon egy gyermek kezében, akkor bármilyen információhoz hozzájuthat. Ha nem iskolai feladat miatt kerül a gyermekhez az eszköz (és már rég nem számítógépről meg internetről beszélünk, csak ezt mondjuk: „eszköz”), természetesen általában a játékok lennének az elsődleges fontosságú felhasználások. De ha a szülő tudatosabb használatra próbálja nevelni a gyermeket, akkor általában inkább a zenehallgatásra és mesenézésre adja a kisgyermek kezébe az eszközt. Vagyis már rég nem kell ehhez a televízió sem. Akkor ez már nem annyira káros, mint a televíziózás, vagy itt is szabnak időkorlátot a szülők? Ismernek-e vajon a szülők olyan applikációkat, amelyek ismeretterjesztő vagy oktatási célúak? Támogatják-e ezek megismerését a gyermeke számára?

Így az, hogy az online világ milyen tartalmakkal és milyen platformokról segíti a tudományos témákban való elmélyülést egy gyermeknél, már nem csak a számítógép-használati szokások függvénye. Az új eszközök elérhetőségével a gyermekekre is rázúdul az az információáradat, amit a felnőttek is nehezen kezelnek. Minden színes, mozog, frissül, egyik tartalomról átirányul a figyelem a másikra, és máris böngészünk (és böngész a gyermek is), messze elkalandozunk. Képesek lesznek-e a gyerekek ugyanúgy egy dologban hosszasan és kitartóan elmélyülni, mint azt a „dínó” jelenségnél megtapasztaltuk?

Ezek a kérdések nyilvánvalóan egyelőre válaszra várnak, de az biztos, hogy az okos eszközökön elérhető tudományos és oktatási tartalmak egyik napról a másikra megsokszorozódnak. Nehéz lesz ugyanazon módszerekkel vizsgálni és minősíteni a hatékonyságukat, hitelességüket, érthetőségüket, ismertségüket, elérhetőségüket, mint korábban, hiszen a felhasználási szokások is megváltoztak. Felnőttek a nap minden órájában online vannak, a gyermekek pedig általuk, vagy saját eszközük jogán ugyancsak bármikor bármiről, tehát a tudományokról is ismereteket szerezhetnek.

Szakemberek vizsgálják majd, vagy vizsgálják máris azt, hogy ez az új online életforma milyen személyiségi jellemzőket módosít vagy predestinál, mit jelent majd „online-szociálisnak” lenni. A kérdés számomra továbbra is az elsősorban, hogy a gyermekek ismeretszerzése, kulturális és tudományos témákban is, teljesen erre a virtuális világra korlátozódik-e, vagy megszületik-e egy elfogadható természetes egyensúly a szétrobbanó online információtömeg és az elmélyült, a további fejlesztésekre előkészítő, átlátható, rendszerezhető, befogadható ismeretszerzés között.

Milyen kutatások, felmérések adnának képet a jelenlegi helyzetről?

Az egységes kárpát-medencei oktatási tér kialakításának folyamata már meghozta első gyümölcseit, és a gyermekek tudományos érdeklődését felmérő kutatások színtere is lehet. Közös nemzeti múltunk és az oktatási-nevelési rendszereink hasonló felépítése lehetővé teheti a hasonló, vagy akár ugyanazon felmérések elvégzését a régiókban. A fenti fejezetekben felmerült néhány olyan kérdés, amely a nemzetközi kutatások témája is egyben, a régiók szakembereit is foglalkoztatja, ezért a kutatási eredmények összevethetők és a jövőbeli nevelési-oktatási trendek kialakításában segítségére lehet a témával foglalkozó szakembereknek.

Bibliográfia

- Adey, Philip – Csapó, Benő (2012). *A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése*. In: Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–58.
- Némethné Katona Judit (2006). *A környezet- és természetvédelemi oktatás terepi lehetőségeinek alkalmazása és módszereinek továbbfejlesztése a Máriaremetei-szurdokölgy példáján*, Doktori értekezés, p. 129 + 89 melléklet, Sopron.
- Pósa Lajos (2001). Matematikai táboraim. *Természet Világa*, 132. évfolyam, 3. szám, 2001. március

Klein Ágnes

A gyermekkultúra fogalma és megjelenési formái angol és német nyelvterületen

„Már gyermekkoromban úgy rajzoltam, mint egy zseni, de csak öregkoromban tanultam meg úgy rajzolni, mint egy gyerek.” (P. Picasso)

A gyermekkultúra-kutatás a kezdeteitől napjainkig

A 19-20. század fordulóján megfigyelhető egy gyökeres fordulat a gyermekekről alkotott felfogásban, aminek nyomát a képzőművészetben fedezhetjük fel talán legeggyértelműbben, de megfogalmazódik pl. a zene- és táncpedagógiában is. Számos esszé, tudományos munka jelzi mérföldkőként a gyermekekre irányuló fókuszálást. Ellen Karolina Sofia Key svéd tanítónő a „A gyermek évszázada” című munkája, ami 1902-ben jelent meg, katalizátorként hatott a neveléstudományra, a gyermekekkel való kutatásokra. Új szemlélet bontakozott ki hatására, reformpedagógiák és mozgalmak ihletője lett, ugyanis a gyermeket egyéniségként tisztelő, önálló gondolkodásra és alkotómunkára képes lényként ábrázolja.

Míg a hetvenes években a szelíd alkalmazkodás útjaként fogalmazódott meg a gyermekkultúra (Lenzen 1978), addig az 1980-as évektől egy új kutatási irányzat jelentkezik, az úgynevezett „childhoods research and education”, „Kindheitsforschung”, azaz gyermekkorkutatás, amely azóta Nagy-Britanniából kiindulva számos országba eljutott, céljával tűzve ki a gyermekkort befolyásoló különböző kultúrák strukturális problémáinak kutatását. A gyermekkorhoz kapcsolódó kutatások központi magját képezi az az állítás, hogy a gyermekkor nem egy átmeneti életszakaszként fogható fel, a gyermekek nem kisebbségként értékelendők, hiszen kisebbségi csoport tagjának lenni egyben marginalizálódást is jelent a többségi, jelen esetben felnőtt társadalomhoz képest. Külön, önálló csoportról beszélünk, amelynek nincs szüksége a paternalista gondoskodásra, hasonlóan a nőkhöz. A felnőtté válás sem azt jelenti, hogy a gyermek integrálódik a társadalomba, hiszen a gyermek születése óta része annak, mégpedig egy önálló, sajátos életformán keresztül, amelyen át a felnőttekkel kollektíven kapcsolatba lépnek (Honig 2008, 53).

A kutatások interdiszciplináris voltát tükrözik azok a témák, amelyek a gyermekkor minden szegmensét felölelik, mint pszichológia, pedagógia, szociológia, jog, orvostudomány stb. A gyermekek mint a kultúra és a kulturális (re)produkció ügynökei jelentkeznek ma, akik megkapják, alakítják és továbbítják a kultúrát. Számos képviselője a nemzetközi gyermekkultúra-kutatásnak egyetért azzal a gondolattal, hogy a gyermekek élethelyzete (pl. gyermekszegénység), jogai, de a kutatások is sok fejleszteni valót kívánnak még. Ez utóbbi csak abban a felfogásban képviselhető, ha a gyermekekről szóló kutatások egyben a gyermekekért történnek. Ennek jegyében a gyermekkel való tudományos kutatások az elmúlt

20 évben alapvetően megváltoztak, és a szocializációval, a fejlődéssel kapcsolatos kérdéseket kiszorították azok a koncepciók (Klaas et al 2011), amelyek a gyermekeket mint társadalmi csoportot tekintik, és a gyermekkor intézményesedését vizsgálják (Kelle 2009, 465). Honig (1999, 50) szerint nem a gyermeki lény meghatározásáról van szó, hanem a gyermekkor szociogenezisének vizsgálatáról, a gyermekkort kulturális reprezentációjának tükrében és nem mint szociális tény tekintjük (Kelle 2009, 464). Bühler-Niederberger és Sünker (2006, 40) szerint a generációs viszonyok kiemelése szükséges ahhoz, hogy a politikai, kulturális és strukturális viszonyokat értelmezni tudjunk, a generációs viszonyokat értelmező kutatási irány változatlanul jelen van.

A legújabb kutatások, amelyek az etnometodológia alapján a kulturálistudományok vonásai mentén vizsgálják a gyermekkultúrát, megállapítják, hogy a gyermekek kompetens alakítói, konstruktorai szociális valóságuknak, amely gondolat mentén visszatértünk a gyermeki önállóság gondolatához, aminek alapja, hogy a gyermekek alkotói, résztvevői és tagjai saját kultúrájuknak (Kelle–Breidenstein 1999, 98). Ma az önállóság momentumát emelik ki (Fromme 1999, 9), azt a kultúrát, amelyet a gyermekek saját maguk, saját maguk számára alkotnak meg, amely értelemben a szociális valóság egy szimbolikus értelemben közvetített valóság a saját értelmezésükben (Honig 1999, 132). Igyekeznek értelmezni a felnőttek szimbólumait, jeleit, de saját értelmezési mintáikon keresztül zajlik ez a folyamat, amelyek csak a csoport tagjai számára érthetőek, és amelyek révén lehatárolják magukat a felnőttek világától (Liegle 2003, 23).

Az elmúlt években a különböző szakterületek kulturális tanulmányaiban olyan témacsoportokat elemeztek és értékelték, amelyek kifejezetten a gyermekek a társadalom kultúrájában betöltött szerepével foglalkoznak. A „gyermek-kultúra” kifejezést a *The Children’s Culture Reader* címen megjelent kötet tette népszerűvé. A Henry Jenkins által szerkesztett gyűjteményben különböző területekkel foglalkozó kutatók jelentettek meg írásokat arról, hogy mit jelent a gyermekkor, milyen kulturális témák kötődhetnek ehhez a korhoz. Jenkins a következő témákat helyezi középpontba, amikor a gyermek-kultúra kérdéskörét tárgyalja: „hogyan határozza meg a kultúránk, hogy mit jelent a gyermek, hogyan befolyásolják a felnőtt intézmények a gyermekek életét, és hogyan alakítják ki a gyerekek kulturális és társadalmi identitását” (1998, 3). Közös a tanulmányokban, hogy a gyermekeket aktív résztvevőknek tartják saját kultúrájuk alakításában. A „Gyermekkori ártatlanság és más modern mítoszok” című bevezetőben Jenkins annak a kettősségnek ad hangot, ami egyfelől a gyermekek aktivitását, másfelől viszont azt a kérdést feszegeti, hogy hogyan befolyásolják a felnőttek intézményei a gyermekek életét, és hogyan alakítják ki a gyerekek kulturális és társadalmi identitását (1998, 3). Úgy véli, hogy a könyv „kihívást jelent néhány kulcsfontosságú feltételezéshez [...] elutasítja a gyermekkori ártatlanság mítoszát a gyermekek és a felnőttek közötti hatalmi viszonyok leképezése érdekében”. Jenkins esszéje végén megjegyzi: „A könyv olyan kulturális elemzési módokat keres, amelyek nem csupán a felnőttkori hatalommal szembeni ellenállást ünneplik, hanem olyan eszközöket is biztosítanak a gyermekeknek, amelyek saját politikai napirendjük megvalósításához vagy saját kultúrájuk kialakításához szükségesek” (1998, 30).

A felnőttek és a társadalom felelősségét a gyermekek életében hangsúlyozza Mintz (2006, 5) Huck’s raft című könyvében, amikor kijelenti, hogy a gyermekkor a társadalom, a kor és a körülmények elkerülhetetlenül alakítják és korlátozzák. Mintz könyve a gyermekkor

változását kíséri végig az Egyesült Államok történelmének sodrában. Jenkins és Mintz egyránt hangsúlyozzák, hogy a gyermekkor értékelése korfüggő és az adott időszakban megjelenő konfliktusok, értékek, célok és elvárások függvényében releváns.

A társadalom különböző szintjeit és a gyermekek helyét ezeken a szinteken szemlélteti Bronfenbrenner humánökológiai (1979) modellje. A társadalom a fenti modell alapján négy rendszerre oszlik: a mikro-, a mezo-, az exo- és a makrórendszerre. A mikrorendszer a közvetlen környezet, amelyben a gyermek él családtagjaival, gondozóival, az iskolájuk vagy óvoda is itt található. A mezorendszer már tágabb körben tartalmazza a gyermeki mikrorendszer egyes elemeinek beágyazottságát. Az exorendszer szintje magában foglalja a többi embert és helyet, akivel a gyermek ugyan nem gyakran, de kölcsönhatásba lép, de ettől függetlenül még mindig nagy hatással van rá, például a szülők munkahelye. A makrórendszer, amely a legnagyobb és legtávolabbi csoport, ám ettől függetlenül meghatározó a gyermek élete számára, hiszen itt születnek a döntések a kulturális értékekről, a gazdasági kérdésekről, a háborúkról stb. Bronfenbrenner a társadalmi rendszerek egymással összefüggő hálóját az adott kor kereteiben elhelyezve értelmezi. Az egész egység pozitívan vagy negatívan befolyásolja a gyermeket. Az egyes egységek egymással interakcióban állnak, ezekben a gyermek aktívan vesz részt (Bronfenbrenner–Ceci 1994). A gyermek biológiailag adott potenciálját a környezettel zajló megisméltendő interakciók révén tudja majd kibontakoztatni. A közvetlen ható, a gyermeket leginkább befolyásoló kölcsönhatások a mikrorendszerben történnek.

A kulturális javak átörökítése

Egyértelmű a gyermekek fejlődésének kulturális beágyazottsága, azonban az 1970-es évektől a gyermekek autonómiája áll a kutatások középpontjában, amelynek alapját az önszocializáció fogalma jelenti. Ez a gyerekek önállóságát hangsúlyozza, azt a feltételezést, hogy gyerekek a saját nevelési folyamatuknak aktívan részesei és alakítói. A folyamat egyik, talán legszemléletesebb előzménye a Németországban az 1960-as évek végén megjelenő ún. Kinderladen-mozgalom, aminek legfontosabb célja volt, a nők függetlenítése mellett, az antiautoritárius nevelési stílus meghonosítása. Az első „Gyerekiskola” 1967-ben jött létre Frankfurtban, alapítója Seifert (1970), az autonómiára való nevelés mellett érvel. Hangsúlyozza, hogy egy önmagát szabályozni képes gyerek nem egy magára hagyott gyerek, saját igényeit akkor tudja irányítani, és saját érdekeinek érvényesítését megtanulni, ha egy stabil kapcsolatkeret védettségében lehet. A gyermekek ugyan a felnőttek szeme előtt szocializálódnak, azonban a viselkedés szabályait, korlátait, a kapcsolatok alakítását a gyermekek végzik, tehát ezek a tényezők is a gyermekkultúra körébe tartoznak. Ennek következménye, hogy ugyan a gyermekek a kapott kulturális javakat átveszik, ám azokat részben továbbadják, részben átformálják és kiegészítik. Tomasello (2002) szerint itt a „kulturális kocsiemelő” hatása működik, amikor minden generáció által újabb és újabb tudással és kulturális képességgel bővül a már rendelkezésre álló javak területe. Az emberi és állati viselkedés közötti jelentőség abban is megnyilvánul, hogy bár az állatok pl. majmok is képesek utánozni, de az emberek egyedülállóak abban, hogy bár ők is minták utánzása során sajátítanak el, ám ennek során céljaik vannak. Mivel tükörképszerűen utánoznak, néha véletlen eredményeket képesek elérni, ám ez egy másik cél vagy az eredeti célhoz hozzásegítő rész cél eléréséhez vezet (<https://kinder.hypotheses.org/697>ismen wirksam, die aber eben gerade eine

Quelle von Identität sind). Ahhoz, hogy sikert érnünk el, többször, egyes esetekben rendszeresen kell ismételnünk. Remek példája ennek a nyelv tanulása, ami nemcsak egy eszközrendszernek az átörökítése, rögzítése, hanem azon túl, hogy a világ megértését szolgálja, a kulturális emlékezet médiumaként a továbbadás eszköze. A beszélt nyelv mellett a nyelv írott változata kiemelkedően fontos szerepet tölt be a hagyományozásban, segítségével ellenőrizhetünk, visszatekinthetünk. A kultúrát továbbadjuk a nyelven kívüli eszközökkel is, mint pl. cselekvésekkel, tevékenységekkel, amelyek a kultúrát élő mozgásban tartják, aminek következménye, hogy a véletlen segítségével új dolgok képződnek.

A kulturális élet egy adott térben játszódik, speciálisan kialakított terek jelennek meg gyermekek számára is. Gondoljunk az első szocializációs szintésre, a gyerekszobára, az óvodára, iskolára, játszóházakra. Hatalmasak a különbségek az egyes, a gyerekek rendelkezésére álló terek között világviszonylatban, a szociális különbséget tükrözve, megjelenítve a társadalmi osztályok közötti különbséget. Bourdieu (1991, 32) hangsúlyozza, hogy a „habítás felelős a habitusért”. Egy példával szemlélítve az előbbi állítást: munkásosztályba tartozó fiatalok többet tartózkodnak az utcán, köztereken, lányok kevesebbet, mint a fiúk. A kulturális tér nem egyszerűen létrejön, hanem kialakítják individuális és kollektív kulturális tevékenység által. Ma olyan, a világot átölelő kulturális térről beszélünk a tömegközlekedés, internet segítségével, amely közös valódi vagy virtuális tereket alkot világszinten fiatalok és egyre inkább gyerekek számára is. Sloterdijk (2005) azt hangsúlyozza, hogy ebben az új térben az tud jelen lenni, aki ki tudja fizetni a belépés költségeit. Azok a gyerekek, akiknek a szülei kifizetik a szükséges belépőt, részt vehetnek a számukra felkínált fogyasztási folyamatban. Aki nem, kimarad a gyermekkultúra kínálatának lehetőségei jó részéből, tovább növelve a már fennálló különbségeket gyermek és gyermek, gyermekkor és gyermekkor között.

Kultúra gyermekeknek vagy gyermekektől?

Ez a kérdés a gyermekkultúra-kutatás egyik sarokkövét alkotja évtizedek óta. A felnőttek által számukra elkészített termékek egyre inkább dominálnak napjainkban, nem véletlenül aggodnak szülők és pedagógusok, és féltik az új generációkat attól, hogy a kommersziális fogyasztás könnyű áldozataivá válnak. Kérdés persze, hogy ezt a kultúrát elfogadjuk-e gyermekkultúrának, hiszen a gyermekkultúra onnan indul, ahogyan ez több megközelítésben is a fókuszba került, ha a gyermekek mint alkotók vesznek részt annak kialakításában. Ebben az esetben beszélhetünk a gyermekek által létrehozott kultúráról. Ezt a kreatív, kulturális alkotást megfigyelhetjük a gyermekek mindennapos tevékenységeiben pl. a játék során, saját életterük alakításakor, egy-egy általuk megélt film, mese ko-konstruálásakor. Horn (1999) ezt a jelenséget úgy fogalmazza meg, hogy a gyermekek kultúrája egy saját életformát képez, amely kollektív viszonyba lép a felnőttekével. Horn leírása éppen arra a kettősségre utal, amely a gyermekkultúra esszenciáját alkotja, azaz a gyermek nemcsak a felnőttkultúra tárgya, amelybe beleszocializálódik, hanem alkotója, alanya. Az ENSZ 31. paragrafus hangsúlyozza a gyermekek jogát a részvételre a kulturális és művészeti életben, hiszen a bőséges és változatos kulturális kínálat garanciája annak, hogy a gyermekek a társadalom intellektuális javainak birtokába kerülhetnek, ami által erősödik az együvé tartozás érzése, és kialakulhat egy közös

identitás (<https://kinder.hypotheses.org/697>ismen wirksam, die aber eben gerade eine Quelle von Identität sind).

Nem véletlen, hogy ma egyre inkább az önállósodás és egyre korábbi függetlenedés jellemzi a gyermekkort, azoknak a gyermekeknek a számára, akik a fogyasztói és szolgáltatói társadalmakban nőnek fel, hiszen a megnövekedett lehetőségek, a hozzáférés a médiapiac területén az új szolgáltatásokhoz, gyakran gyorsabban adaptálva az új ismereteket, mint a felnőttek, a tradicionális függőségi viszonyok megszűnését eredményezi. Ebben a keretrendszerben a gyerekek aktív társadalmi kapcsolatokat építenek ki, lehetővé válik ezek megjelenítése informális hálózataikban. Jenkins (1998) gyermekkultúra-kutatásának fő témái közé tartoznak a gyermekek mint médiafogyasztók, a videojáték-tanulmányok, a médiakereskedelemtől szóló viták. Nemcsak az amerikai kutatás középpontjába került a gyermekek médiafogyasztási szokásainak vizsgálata, hanem az európai tanulmányok (http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/15_2002_2/hengst15_2.pdfHeinz Hengst Zur Verselbstständigung der kommerziellen Kinderkultur) is a gyermekkultúra egyik központi kutatási területének tartják. Miközben a gyermekkultúra önállósodási folyamatára hívják fel a figyelmet. Ez köszönhető egyfelől a fogyasztó- és kultúraiparnak, de a felnőttek azon törekvésének is, hogy egyre korábban akarnak önálló gyermekeket nevelni. A gyermekkultúra az elektronikus eszközöknek köszönhetően teljesen felnőttmentes lett. Olyan fórumok alakultak ki a virtuális térben, amelyek korosztályhoz kötöttek. Azonban továbbra is vannak kulturális viták a családokon belül az egyes generációk között, különös hangsúllyal a médiafogyasztás szokásaira, ezek többször a nyilvánosság előtt is zajlanak.

Összefoglalás

A gyermekkultúra fogalma, mert gyakran használják, számos területen, erőteljesen inflálódott, ahogyan nehezen definiálható a jelen gyermekkor, amelyet a megváltozott realitás és erre a megváltozott realitásra irányuló megváltozott perspektíva jellemez (<http://oops.uni-oldenburg.de/610/18/heng61.pdf>). Úgy tűnik, hogy a gyermekkultúra-kutatást ma két domináns téma ellentéte foglalkoztatja leginkább. Az egyik a fogyasztás lehetősége, aminek keretét az a kontextus határozza meg, azaz az a szociális és társadalmi közeg, amelyben a gyermek él, amelyben kibontakoztathatja vagy nem saját képességeit, ahol tapasztalatokat szerezhet, ismeretekhez juthat és kapcsolatokat építhet. Számos gyermek nem részesül ezekből a lehetőségekből, elsősorban anyagi okok miatt, és nem csak a fejlődő országokban. A másik diszkrpanciát a fogyasztás tárgya okozza, hogy mit tekinthetünk egyáltalán gyermekkultúrának. Idetartozik minden, ami manapság a jólétben élő gyermekek számára rendelkezésre áll, mint a gyermekruha, -játék, születésnap partik és azok kellékei? Úgy tűnik, hogy a két dolog között nem lehet, nem is célszerű élesen vonalat húzni (Klaas et al 2011), hiszen gyermekek számára a valóság befogadás és feldolgozása „saját szemüvegükön” keresztül történik.

Bibliográfia

- Bourdieu, Pierre (1991). Psychischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In: Wentz, M. (szerk.) *Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen*. Campus 32, Frankfurt-New York.
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Bühler-Niederberger, Doris – Sünker, Heinz (2006). Der Blick auf das Kind. Sozialisationsforschung, Kindheitssoziologie und die Frage nach der gesellschaftlichen-generationalen Ordnung. In: Andresen, S. – Diehm, I. (szerk.) *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 25–52.
- Fromme, Johannes – Kommer, Sven – Mansel, Jürgen – Treumann, Klaus Peter (1999). Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. In: Fromme, J. – Kommer, S. – Mansel, J. – Treumann, K. P. (szerk.) *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*. Budrich Verlag, Opladen 9–22.
- Fuhs, Burkhardt (2011). Kindliche Massen- und Populärkultur als Herausforderung? *merz* 55 (1), 24–30.
- Hengst, Heinz (2002). Zur Verselbstständigung der kommerziellen Kinderkultur. *Television* 15 (2), S. 45–51. http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/15_2002_2/hengst15_2.pdf
- Honig, Michael-Sebastian (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main.
- Honig, Michael-Sebastian (2008). Lebensphase Kindheit. In: Abels, H. – Honig, M-S. – Saake, I. – Weymann, A. (szerk.) *Lebensphasen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Jenkins, Henry (szerk.) (1998). *The Children's Culture Reader*. New York University Press, New York-London.
- Kelle, Helga (2009). Kindheit. In: Andresen, Sabine – Casale, Rita – Gabriel, Thomas – Horlacher, Rebekka – Larcher Klee, Sabina – Oelkers, Jürgen (szerk.) *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Beltz Verlag, Weinheim. 464–477.
- Kelle, Helga – Breidenstein, Georg (1999). Alltagspraktiken von Kindern in ethnomethodologischer Sicht. In: Honig, Michael-Sebastian – Lange, Andreas – Leu, Hans-Rudolf (szerk.) *Aus der Perspektive von Kindern?* Juventa Verlag, Weinheim-München. 97–111.
- Key, Ellen (1905). *Das Jahrhundert des Kindes*. Fischer Verlag, Berlin.
- Klaas, Marcel – Flügel, Alexandra – Hoffmann, Rebecca – Bernasconi, Bernadette (2011). Kinderkultur oder der Versuch einer Annäherung. In: Klaas, Marcel – Flügel, Alexandra – Hoffmann, Rebecca – Bernasconi, Bernadette (szerk.) *Kinderkultur(en)*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 9–26.
- Lenzen, Dieter (1989). Kinderkultur. In: Lenzen, D. (szerk.) *Pädagogische Grundbegriffe*. Band 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 823–829.
- Liegle, Ludwig (2003). Kind und Kindheit. In: Fried, Lilian – Dippelhofer-Stiern, Barbara – Honig, Michael-Sebastian – Liegle, Ludwig (szerk.) *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit*. Kohlhammer, Weinheim-Basel-Berlin. 14–53.

- Mintz, Steven (2006). *Hucks's raft*. Harvard UP, Massachusetts-Cambridge.
- Schäfer, Gerd (2011). Gedanken-Spiele. Über Kultur der Kinder in der frühen Kindheit. In: Klaas, Marcel – Flügel, Alexandra – Hoffmann, Rebecca – Bernasconi, Bernadette (szerk.) *Kinderkultur(en)*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Seifert, Monica (1970). Kinderschule Frankfurt, Eschersheimer Landstraße. *Vorgänge. Eine kulturpolitische Korrespondenz*, (5) 158–162.
- Sloterdijk, Peter (2005). *Im Weltinnenraum des Kapitals, Zu einer philosophischen Geschichte der terrestrischen Globalisierung*. Suhrkamp, Frankfurt.
- Tomasello, Michael (2002). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Suhrkamp, Frankfurt.
- Wegener-Spöhring, Gisela (1992). Kinderkultur-Spielkultur. *Hort heute*. 3/1. 4–6.
https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-531-92776-3_2 (2019. 02.15.)
http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/15_2002_2/hengst15_2.pdf Heinz Hengst Zur Verselbstständigung der kommerziellen Kinderkultur (2019. 02.15.)
<https://kinder.hypothesen.org/697ismen-wirksam,-die-aber-eben-gerade-eine-Quelle-von-Identitaet-sind> (2019. 02.15.)
<http://oops.uni-oldenburg.de/610/18/heng61.pdf> letöltve: 2019. 02.15.

Müller János

Magyarországi német nemzetiségi gyermekdalok zenei jellemzői

Bármilyen nemzetiségű gyermekkultúráról is beszélünk, az első megszólalástól, hangicsálástól formálódni kezd a gyermek hangképző bázisa. Idővel begyakorlódnak a nyelv hangjaihoz szükséges hangképzőszervi beállítódások és a beszédképzés a beszélt nyelv fonémáihoz alkalmazkodik. A kodályi értelemben vett zenei anyanyelv ugyanezt az utat járja be kialakulása során, a dallami jellemzők egyesével jelennek meg és lassanként kialakul az a rendszer, amely egy komplex zenei nyelvezet tulajdonságait magán hordozza. A német nemzetiségi gyermekdalok ugyanúgy az anyai, családi környezetből erednek, mint bármely más nemzet esetében. Jellemzőjük, hogy minél kisebb gyermekekre gondolunk, annál inkább a tájnyelv használata kerül előtérbe. A nagyobb gyermekek már az iskola befolyása alatt egyre inkább az irodalmi német nyelvet részesítik előnyben. Ebből következően a kutatásnak ezt a párhuzamosságot – és egyben átmenetet – is figyelembe kell vennie a téma megfigyelése során. Mivel a nyelvezet, a ritmus és a dallam egységben forr össze a gyermekdalokban, a vizsgálatukkor ezek kölcsönhatásai is szempontként merülnek fel. Hármuk közül talán a szöveg és ritmus kapcsolata még szorosabb, az őket hordozó dallam felőlük nézve „csak” egy hordozó eszköz. Ezzel együtt a dallam is végigmegegy a fejlődési útján és jellemzővé válik a ritmushoz és a szöveghez hasonlóan.

Indulásként idézzük fel Kramer Imre – a legnevesebb hazai német nemzetiségi népdalkutató – szavait: „A gyermekdal nem tartozik a népdalokhoz: a gyermekdal nemzetközi anyag” (Kramer 1933, 33). Az ő elgondolása szerint a gyermekdal, mint műfaj, az univerzálisan jellemző tulajdonságai miatt nem alkalmas sajátos nemzeti zenei jegyek hordozására. Kétségtelen, hogy a kiindulópontban a beszédfejlődés folytatásaként az egyívású dallamok jellemzők, de a gyermek növekedésével a szókinccsel együtt a dallamkultúra is jellemzővé válik. Ezért is kezdeném mondandómat a mondókák és dallamok elválási pontjától.

Talán legegyszerűbbként határozhatjuk meg a gyermekdalok azon csoportját, amelyeket átmenetként jelölhetünk meg a mondókák – jelen értelmezésben dallam nélküli versek, versikék – és a dallammal bíró énekek között. Ez a megközelítés természetesen abból indul ki, hogy gyermekdalról csak akkor beszélhetünk, ha túlnyomórészt tetten érhető dallamvonal jellemezi az adott dalt. Az effajta csoportalkotást az indokolja, hogy a kisgyermekeknek szánt dallamok a legidősebb korosztály előadásában gyakorta átsapnak – kisebb-nagyobb terjedelemben – énekbeszéddé, és így szinte skandált, intonált, hanglejtést követő szövegmondással van dolgunk egyes részletek esetében. Gyakorlatilag bármikor, azaz az előadó pillanatnyi hangulatától függően, lehet egyes belső motívumokat énekelve vagy énekbeszéddel megszólaltatni. Leggyakrabban énekelve indul a dallam, de mondókázva fejeződik be. A dallam-szöveg arány sosem meghatározott, ugyanakkor érdekes módon mégis a zenei formahatárok mentén – jellemzően motívumhatáron történik a váltás. Az előadó önkéntelenül is érzékelteti ezáltal a dallamok formai felépítését, ékes példáját adva ezzel a motívum alapvető formai, magától

értető, meghatározó szerepének már a legegyszerűbb dallamalakulatok esetében is. A következő példánk esetében egészen szimmetrikusan történik a váltás.

Ross, Ross ril - le, Pau - er had e Fiel - le,
Fiel - le macht husch, husch, husch, (Mag - di - ka) macht hop, hop, hop.

1. sz.

*Ross, Ross rille, Bauer hat ein Fohlen,
Fohlen macht husch, husch, husch, (Magdika) macht hop, hop, hop.*

Legjellemzőbben ez az „átcsapódás” a dalok végén jelenik meg. A dallamvégi szövegmotívumok valamilyen játékos mozgáshoz, cselekvéshez kapcsolódhatnak, mintegy kihangsúlyozva a történést, a dallam játékos csúcspontját, „kisülési pontját” kiemelendő.

Bschla, bschla Röss - le, dott do - ba stah a Schless - le,
dan - da stah a Schmie - de, Schmied - li, bschla mei Röss - le!
Hascht s Näge - li weit nei - ghau - a, muss ma s wie - di raus - gra - ba,
gri - bi - ni gra - bi - ni raus!

2. sz.

*Beschlag, beschlag (das) Rösslein, dort oben steht ein Schösslein,
drunten steht eine Schmiede, Schmiedlein, beschlag mein Rösslein!
Hast 's Nägelein weit neing'hauen, muss man 's wieder rausgraben,
gribini grabini raus!*

Ez a váltás bármikor megtörténhet, akár a dallam közepén is. Ebből következően ugyanazon dallamnak létezik számtalan variánsa, amennyiben ezt a jelenséget variánsnak tekintjük.

Bin i mal zum a Ben - dr gspranga, han i a Händ - voll Ke - za gnam-ma,
 haud sie mi ens Gma-haus gfahrt, sie haud miar sech - si her - un - ter gschmiart:
 ó, jaj, ó, jaj, deanni Schläg teand weh, i will ja geann kueini Ke - za meh!

3. sz.

Másfelől mondhatjuk ugyanazon zenei anyag más előadásának is – természetesen itt most nem célunk ennek eldöntése. Fontos hozzátenni, hogy a nem énekelt motívumok sem elmondva, hanem ritmikus szövegintonációval szólalnak meg, hozzáidomulva az előadáshoz.

Az átmenetet képező, helyenként szövegbe átcsapó dalainkat magunk mögött hagyva fordítsuk figyelmünket a „teljes értékű” dalainkhoz. Az eredetüket nem tagadhatják le semmiképp, a mondókák szerves folytatásaként léteznek. Az összehasonlításukkor megfigyelt minden zenei jellemző ezt erősíti. A legszembetűnőbb azonosság a formai felépítésben észrevehető, a már említett formai alapegység, a *motívum* a meghatározó „építő köve” minden gyermekdalnak.

Lie - be, lie - be Son - ne schei - ne doch recht hell,
 ja - ge fort die Wol - ken, komm her - vor ganz schnell!

4. sz.

Ebben a példában teljesen egyértelműen kijelölődnek a motívumhatárok, a klasszikus 2 ütemes egységek követik egymást. E példánk mintha meg akarna felelni a mottóként szolgáló idézetnek: a formán kívül sem ritmikájában, sem dallamvilágában nem tér el az „univerzális” jellemzőktől.


Rin - gel, Rin - gel, Rei - he, Boh - na muss ma' stei - e',
 sitzt der Ki - ckel un - drem Busch, mach mr al - le husch, husch, husch!

5. sz.

*Ringel, Ringel, Reihe, Bohnen muss man streuen,
 sitzt der Hahn unter dem Busch, machen wir alle husch, husch, husch!*

A dal felgyűjtött formájában dialektusban hangzott el, ennek megfelelő a lejegyzés. A mindenkori pontos érthetőség kedvéért olvasható irodalmi nyelven is. Szembetűnő az eltérés a két szöveg közt: a szótagszám teljesen eltérő helyenként a dialektus nyelvi sajátosságai miatt. Erre a kérdésre még vissza fogunk térni.

Csakúgy, mint minden nyelvnél, a német nyelv elemi szintű tulajdonságai természetesen meghatározzák a dalok ritmusát: ahogy a szöveg kívánja, úgy alakul ki a dallamok ritmusa. Ez a megállapítás ugyanakkor már az első lépés az „univerzalistól” való eltérés felé. Tipikus a német nyelvben a főnevek előtt álló névelők illetve a határozatlan névelők jelenléte. Ez persze a gyermekdalok ritmusán is azonnal jelentkezik az ütemelőző vagy felütés (Auftakt) formájában.



Rein-ge, Rein-ge Troup - fe, ti Pua-me wer me kloup - fe!
Ti Maall liegn im Him-mü-bett, ti Pua-me liegn im Saudreck!

6. sz.

*Regen, Regen Tropfen, die Buben werd'n wir klopfen!
Die Mäd'l lieg'n im Himmelbett, die Buben lieg'n im Saudreck!*

A felütés megjelenését nem feltétlenül csak a névelők válthatják ki, egyszerű prozódiai okai is lehetnek. Következő példánkban az ütemsúlyok a hangsúlyos szótagokra esnek, így alakul ki a felütéses (Auftakt) szerkezet.



Kuchl un - tem Toch, wer schmun-zlt und locht,
wer Zeindt bleckt, wer Zun - ge raus - steckt,
muß Pfand geib'n!

7. sz.

*Küche unterm Dach, wer schmunzelt und lacht,
wer Zähne bleckt, wer Zunge raussteckt,
muß Pfand geb'n!*

Ez a felütés megjelenhet összevont formában is, amikor nincs önálló hangi értéke (Singsilbe). Ilyenkor egybekapcsolódik az öt követő fő hanggal és szótagmegelőzőként, nem pedig felütésként jelenik meg.

Rea - ga, Rea - ga trop - fa, d Mäd - la muss ma klop - fa,
 d Bua - ba gaud ens Wiats - haus, sau - fid äl - li - gi Glä - sr aus,
 wear - fid s' bem Fean - schtr naus, dott schei - nid drai Dok - ka raus:
 die escht spennt a Sai - da, die zweit spennt a Krai - da

8. sz.

mondva:

die dritt spennt em Hearrgidli en rosarota Rock.

*Regen, Regen tropfen, das Mädchen muss man klopfen,
 der Bube geht ins Wirthaus, saufen manchen Gläser aus,
 werfen 's beim Fenster naus, dort schneidet dei (Docka?) raus,
 die erst' spinnt ein' Seide, die zweit' spinnt ein' Kreide
 die dritte spinnt dem Hergottlein ein'n rosaroten Rock.*

Mivel a gyermekdalok egyik „funkciója” az anyanyelvre való nevelés, ennek megfelelően – csakúgy, mint minden európai gyermekdal esetében – a lehető legegyszerűbb ritmusképletek képviseltetik magukat, amelyek a szöveggel szerves egységet alkotnak. Íme, ez is egy oka a felütések jelenlétének. Az eddigi példákból már láthattuk is, a tipikusnak mondható ritmusképletek ugyanazok, mint bármely más nyelv esetén. Páros nyolcadok, negyedek váltakozása, illetve a szótagszám szaporítása miatt megjelenhetnek a tizenhatod ritmusképletek is. Természetesen itt, e tanulmányban is szerepelnek ennél bonyolultabb képletek is (kisnyújtott, triola), de ez csak a kutató és lejegyző számára értékelhető különbség, az „előadó” kizárólag a szövegre figyelve énekelt (mondta), számára ez csak „ritmizálás” akár szóban, akár énekelve, ezért is válthatott át bármikor egyikből a másikba és vissza.

A beszélt (énekel) nyelv és német gyermekdalok ritmusvilágának szoros összefonódásának, szimbiózisának apropóján ejtünk szót a nyelvezetről is. Eleink nyelve az otthoni közegben nem az irodalmi német (Hochdeutsch) volt, hanem a dialektus. A két világháború közötti kutatások megállapították, hogy szinte minden településnek saját „nyelve”, dialektusa volt, egymást többnyire megértették, de az is előfordult, hogy nem. A dialektus nem volt akadálya a dallamok terjedésének, egyszerűen a saját nyelvükön (dialektusukban) énekeltek tovább. Nagyon sok szövegvariáns megszületését köszönhetjük ennek, a széles körben ismert dallamok helyi változatai így keletkeztek.

A német nemzetiségi hagyományörzés napjainkban való megvalósítása a dialektus szemszögéből több kérdést is felvet: lehetséges-e a régebben és újabban felgyűjtött eredeti formájában megőrizni a gyermekdalokat? És reális lehetőség-e a dialektusos forma továbbörökítése a mai német nemzetiségi óvodákban?

Az írásos formában vagy felvételek segítségével rögzített, dialektusban elhangzó gyermekdalok, mondókák etnográfiai szemszögéből rendkívül értékesek. Az egykori mindennapok sváb emberéről, annak gyermekkoráról tanúskodnak, annak értékeit közvetítik

számunkra. Az egykori gyermekkultúra mindennapos „használati tárgyai” ők, az akkori gyermekek énekes kultúrájának darabjai. Ilyenformán megőrzésük, dokumentálásuk, valamint kutatásuk kellő fontossággal bír. Az már csak egy további pozitív hozadéka a kutatásnak, hogy az arra érdemes és megfelelő dalok, dalosjátékok a mai gyermekek számára is éppúgy élményt és örömet szereznek, mint egykori társaiknak. Éppen ez a lehetőség és szándék vet fel egy gyakorlati problémát: a mai nemzetiségi közeg korántsem azonos az egykori körülményekkel, amikor a mondókák, gyermekdalok hajdani virágkorukat élték. Az akkori közvetlen környezetben – természetesen nyelvi értelemben – a dialektus magától értetődő anyanyelv volt. Ma, 100 évvel később, alig beszélhetünk bármilyen dialektus használatáról. A természetes és mesterséges nyelvi asszimiláció következtében a dialektusok alig-alig fordulnak elő és az azt beszélők száma is drasztikusan és folyamatosan csökken. Vannak olyan helyek, ahol még lenne esélye a nyelvjárásnak, de a mai szülő – ha már nyelvtanulásról van szó – inkább a német irodalmi nyelv mellett dönt. A dialektus a német nyelvtanulás szempontjából nem alternatíva, az ezen a nyelven megőrződött gyerekdalok így eredeti alakjukban ma nem vagy alig (csak bizonyos helyeken) használhatók, egyetlen lehetőségük a továbbélésre az irodalmi nyelven való megszólalás. A gyűjtő, kutató, avagy a lejegyző ezért kénytelen az eredeti alak mellett a „hochdeutsch” formát is feltüntetni – leginkább a közérthetőség kedvéért. Az irodalmi nyelven közölt gyermekdal már alkalmas a mai használatra, pontosabban az óvodai német nemzetiségi zenei nevelés anyagaként. A következő dallamunk ezt hivatott bizonyítani:

Her-kot-ké-fer fliecht foet, Vo-de is in Krieg fuert,
Mui-de litt im Prin - d'l te krep ta klas Kin - d'l.

9. sz.

*Herrgottkäfer flieg fort, Vater is tim Krieg fort,
Mutter liegt im Himmelbett, die kriegt da klein's Kin-dl.*

Bár az esetek legnagyobb részében könnyen „lefordítható” a dalok szövege, nem minden dalt lehet egyszerűen irodalmi nyelven elénekelni. A prózódiai problémákat a szótagszámváltozások vagy a szóhangsúlyok elcsúszása okozza, mint az a következő példánk szövegében az afosztrofált szavaknál is megfigyelhető.

Troll troll Trichs-je, tr Pau-er hot e Fichs-je,
konn net la - we, muß ve - ka - we.
Reit er, reit er i - wen Kro-we, pums, let's trenn.

10. sz.

*Troll, troll Trichschen, der Bauer hat ein Füschen,
kann nicht laufen, muß's verkaufen.
Reit't er, reit't er über'n Graben, bums, liegt 's drinn.*

A dialektusban (tájnyelven) előadott szövegek irodalmi német nyelven való mostani felhasználása minimális eltérések (pl. aposztróffal képzett szótagösszevonások) esetén lehetséges, ugyanakkor szükséges, ahol a szöveg ezt igényli. A mai elvárásoknak megfelelően csak is irodalmi nyelven lehetséges ezen dalok továbbélése, átadása.

A szöveg meghatározta ritmus és formai hatások után foglalkozunk a dalok dallami vizsgálatával. Mint azt leszögezhetjük, az alapvető formai alkotóelem a *motívum*. A motívumok dallamai természetesen a nyelv hanglejtését követik, a kisebb hangkészlet adta határok között.

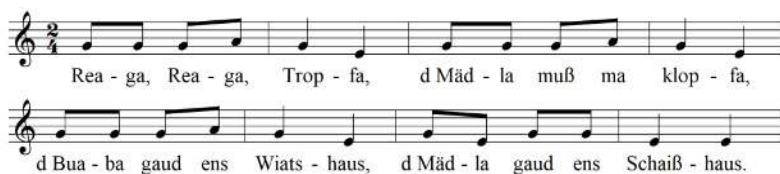
Elsőként a zárómotívumok dallamvonalait vizsgáljuk közelebbről. A záróhang a hangnemérzet (tonalitás) meghatározó eleme, ő adja a hangrendszer alapját, alaphangként szolgál. Egy adott hangnemben az alaphang az a bázis, ahová a dallam törekszik, amely a zenei értelemben a mondat végén a pontot képviseli.

Jellemzőnek mondható a kisebb hangkészletben a „mi”-re végződés - az adott hangkészletben ő lesz a legmélyebb, záróhangnak alkalmas hang. Az erre érkezés lehet többféle: „s-m”,



11. sz.

I A Esel, Tintenfass, geh' in die Schul' und lern' auch was!



12. sz.

vagy „smss-m”, (Hajós Tr1, 103)

*Regen, Regen, Tropfen, die Mädels muß man klopfen,
die Buben geh'n ins Wirtshaus, die Mädels geh'n ins Scheißhaus.*

esetleg ennek variációja sfss-m.

Hop - pe, hop - pe Rei - ter! Wenn er fällt, dann schreit er,
 fällt er in den Gra - ben, fres - sen ihn die Ra - ben,
 Fällt er in den Sumpf, macht das Was - ser plums!

13. sz.

A két utolsó esetében akár tévesztett lejegyzésnek is vélhetnénk, de felvételek tanúsága szerint valós mindkét előadás. A „fá” hang jelenléte arra utal, hogy a dallami környezet teljes jogú tagjának tekinthetjük, így akár véletlenszerű intonáció folytán is bármikor megjelenhet. A záró alaphang még úgy is előfordulhat „mi”-ként, hogy a hangterjedelem még nála mélyebben is járhat.

Hei - a bu - li sau - sa s Kätz - li will itt mau - sa,
 s Kätz - li will itt Ha - sa ja - ga hei - a bu - li sau - sa.

14. sz.

*Heia buli sausa, 's Kätzchen will schmusen,
's Kätzchen will Hase jagen, heia buli sausa.*

Ennek a dallamnak külön érdekessége az, hogy egyértelműen „dó” alapú tonalításban helyezkedik el, ezzel együtt a záróhangja már nem jelöli ki az alaphangot, hanem annak terc hangján való zárásról beszélhetünk. Természetesen a hangkészlet bővülésével megjelenik a jellemző „dó” alaphang és az erre való megérkezés is több módon történhet. A zárlat felé ereszkedő dallamvonal kiindulópontja rendszerint a hangnem kvintje, onnan ereszkedik le az alaphangra. Vegyünk először egy „általános” megoldást, a lefutó dallamot.

Ennél a dalnál – ha figyelmen kívül hagyjuk a recitált toldalékat – jól látható lefutó és alaphangra érkező záródallam. Hasonló jellegű, de nem ilyen egyenesen, kisebb megtéréssel lefutó záródallam is gyakori.

Hammerl, Hammerl pi - potsch, ziehs d Kotz te Haud o,
 i - wen Kopf und i - wen Schwaf, tu tas Pfei - ferl o - wa dra.

15. sz.

Was schickt uns Gott zum ers - ten Mal, wenn i ja vom Hau - se?
 (hier die Erweiterung / itt bövül)

1. A HENN. 2. En - ta - kwent haeißt mei Ent,
 2. A ENT. 3.

1. Rea - bi - lein haeißt mei klei - nes Hen - ni - lein.

16. sz.

*Hammerl, Hammerl pipotsch, zieh der Katz die Haut ab,
 über Kopf und über Schweif, tu das Pfeifel oben dran.*

Az alaphangra leérkezés kisebb „kanyarral” is történhet.

Summ, summ, summ, Bien - chen summ her - um!
 Ei, wir tun dir nichts zu Lei - de, flieg nur aus in Wald und Hei - de!
 Summ, summ, summ, Bien - chen summ her - um!

17. sz.

Ro - te Kir - schein ess' ich gern, Schwar - ze noch viel Lie - ber,
 In der Schu - le geh' ich gern, Al - le Jah - re wie - der.
 Hier wird's Platz ge - macht für die jun - ge Ta - me.

18. sz.

Az előző dallam már nem vonalban, hanem ugrásokkal érkezik meg az alaphangra. Ezen ugrások már nemcsak dallami, hanem harmóniai jelentéssel is bírnak: a zárlati domináns-tonika kapcsolatot jelzik. A harmóniai hatás velejárója az alsó vezetőhangról fellépve (t,-d), vagy az alsó kvinthangról ugorva (sz,-d), vagy felfelé lépkedve megérkezés az alaphangra. Ennek első példája még a harmóniai zárlat dallammá alakulását illusztrálja.

Ka - di Bäs, Ka - di Bäs, geand miar a Stick - li Brot and Käs!

19. sz.

Kati Bäs, Kti Bäs, gebet mire in Stückchen Brot und Käse!

Az erre az esetre hozott második példában a dallam szinte csak harmóniák (hangzatok) felbontásából áll, előre vetítve a táncos karaktert (a szövegnek megfelelően).

Tanz nur, Liesl, tanz nur doch, tan - zen muscht, tanz nur doch!
 Wenn du itt tan - za witt, neamm - t'r da Bea - sa - stiel,
 Tanz nur, Liesl, tanz nur doch, tan - zen muscht doch!
 haucht dr a paar ufs Loch, tan - za muscht doch!

20. sz.

*Tanz nur, Liesel, tanz nur doch, tanzen muß, tanz nur doch,
 tanz nur, Liesel, tanz nur doch, tanzen muß doch!*

*Wenn du nicht tanzen willst, nehmet den Besenstiel,
 hau dir ein Paar auf's Loch, tanzen muß doch!*

Az alaphang és arra épülő kvinthang nemcsak a német nemzetiségi gyermekdalokban, hanem általános értelemben is meghatározó egy hangnemen belül. A diatonikusnál (hétfokú) kisebb hangkészlet esetében a dallamok e két „bázis” között mozognak. Ez akkor is igaz, ha a hangkészlet nagyobb a pentachordnál (öt fokúság), esetleg hat hangos. A kvinthang afféle biztos orientációs tengelyként funkcionál, ami a tiszta intonációt is nagyban megkönnyíti.

Térjünk most át a dalok kezdőmotívumára és a fenti megfigyelés bizonyosodik be ismét. A kezdőhang vagy egyenesen a kvinthang, vagy egy felütés után jelenik meg rögtön.

Herbst und Som-mer sind ver-gan-gen, Win-ter, der hat an-ge-fan-gen,
 A A A der Win-ter, der ist da.
 E E E dann gibt es Ais und Schnee,
 O O O da sind die Kin-der froh.

21. sz.

Lie-ber Hein-rich, was ko-chen, lie-ber Hein-rich, was denn?
Ko-che Boh-nen, du dum-me Lie-sel, ko-che Boh-nen, du dum-me Lie-sel!

22. sz.

Nagyon gyakori az alaphangot és kvintjét összekötő indítás, amely dallamugrással is és skálaszerűen is megjelenhet.

Muh, muh, muh, so schreit im Stall die Kuh. Kuh.
Wir ge-ben ihr das Fut-ter, sie gibt uns Milch und But-ter,
Muh, muh, muh, so schreit im Stall die Kuh.

23. sz.

A-bends, wenn ich ham-geh, tuat ja miar mein Zeah weh,
o, mein Zeah tuat ja weh a-bends, wenn ich ham-geh.

24. sz.

Az iménti dalocska már bejárja a teljes diatonikus (hétfokú) tartományt (hangterjedelme eléri az oktávot), ezzel együtt a kvinthang meghatározó szerepe továbbra is jól érzékelhető. Mindkét esetben a dallamképződés az alaphangról a kvinttre, és az onnan visszaereszkedést rajzolja meg.

Al-le mei-ne Ent-chen schwim-men auf dem See,
Köpf-chen in das Was-ser, Schwänz-chen in die Höh!

25. sz.

A fenti példa dallamvonala feltűnően sima, ennyire egyszerű dallamalkotás valóban csak a gyermekdalokban fordulhat elő. A rendelkezésre álló források szerint kétféle előadása is

ismert a dalnak, ezért a többszólamú lejegyzés. A kvinthangos befejezés a már említett harmóniai funkciókra (domináns-tonika) mutat.

A kvinthangra felérkezés történhet több lépcsőben is, és a leereszkedés kissé díszesebb kivitelben:



Kätz-chen will die Maus er - wi-schen, springt schnell ü - ber Bank und Ti - sche,
Husch, husch, husch, husch, husch, husch, Mäus-chen, Mäus-chen, husch, husch, husch.

26. sz.

A dallamvonal itt már dallamlépcsőkből áll, először felfelé, aztán lefelé lépkedünk. Az egyes lépcsőkön az előző dallamotívum ismétlődik meg, folyamatosan mélyülő kezdőhangról. Ezt a lépcsőszerű ismétlődést szekvenciának nevezzük. Mint láthatjuk, lehet emelkedő és ereszkedő egyaránt. A német gyermekdalokban inkább az utóbbi jellemző, ezzel érkezik meg a dallam a záróhangjára.



Hei - ßa, lus - tig, ich bin Hans und du bist mein Hän - chen,
bei - de Hän - de reich ich dir, mach mit dir ein Tanz - chen.
Ttral - la - li, tral - la - la, oh, wie lus - tig tanzt man da,
ttral - la - li, tral - la - la, oh, wie lus - tig tanzt man da.

27. sz.

A dallamunk második fele az előző dallam ismétlése is lehetne, mégis egymástól független forrásból származnak. Az egyik legnépszerűbb német gyermekdal szintén tartalmaz szekvenciát – talán a széleskörű ismertségének egyik oka az ismerősen visszakösző szekvencia effektus –, ezúttal felfelé haladót a dal középső sorában:

Kuk-kuck, Kuk-kuck, ruft's aus dem Wald.
 Las - set uns sin - gen, tan - zen und sprin - gen!
 Früh - ling, Früh - ling wird es schon bald.

28. sz.

A szekvenciának köszönhetően a második sorban a motívumpárok végén (2. és 4. ütem) láthatóvá válik a „fá-ré” „szó-mi” kapcsolat, amely számos dalban tetten érhető. Hogy ez a kapcsolat a szekvenciának köszönhető-e, azt nem tudhatjuk, de az abból adódó harmóniai funkciók kapcsolata kimutatható – az első motívum domináns, a második tonikai.

A következő példa ezt is illusztrálja, s egyben magán hordoz néhány már ismertett egyéb jellemzőt is.

Häs - chen in der Gru - be saß und schlief.
 Ar - mes Häs - lein, bist du krank, daß du nicht mehr hüpfen kannst?
 Häs - chen hüpf! Häs - chen hüpf! Häs - chen hat sich aus - ge - hüpf.

29. sz.

Az oktáv terjedelem ellenére a kvinthang uralkodik, megvan a sablonos lefutás a zárómotívumban, és az első sorban ott a „szó-mi” „fá-ré” kapcsolat is. Ebben a környezetben világosan érzékelhető a domináns-tonika viszony, a „szó-mi” „fá-ré” ennek a dallami megfelelése. Egymás melletti előfordulásuk a német gyermekdalokban többnyire harmóniai rendet feltételez, és gyakran kapcsolódik szekvenciális dallamalkotáshoz.

Ein Vo - gel wol - te Hoch - zeit ma - chen in dem grü - nen Wal - de.
 Fi - de - ral - la - la, fi - de - ral - la - la, fi - de - ral - la - la - la - la.

30. sz.

Ahogy a téma is utal rá (lakodalom), egy táncról szól a dal. Zenei szempontból nem a dallam énekelhetősége, hanem a karakter lesz a fontos, az „ugrálós” dallam és a dallam által

generált harmóniai rend lesz a mérvadó. A terc hangközökben mozgó ereszkedő dallamvonal szinte megkívánja a harmóniai kíséretet (nem véletlenül a harmonika az éneklést kísérő jellemző népi hangszer). A harmóniai váltakozás (tonika-domináns) adekvát dallammal párosul (szó-mi, fá-ré) és folytatódik szekvenciaszerűen tovább egészen az alaphangig, de nem dallamként viselkedik, hanem harmóniai elemként.

Brü - der - chen komm tanz mit mir! Bei - de Hän - de reich' ich dir,
Ein - mal hier, ein - mal her, rund he - rum, das ist nicht schwer!

31. sz.

A fenti dallam a 26. számú dallam rokona, mégis itt szerepel a táncos jellege miatt. Párhuzamosan tercelő szekvenciázó motívumok az első sorban, mintaszerű szekvenciális ereszkedés a másodikban, de már funkciós harmóniák jelenlétében. Nemcsak az előbbieken szerepelt domináns és tonika, hanem már a szubdomináns is jelen van. A tánc „megköveteli” ezt a fajta kíséretet (lehetőleg harmónikával). Másik szöveggel a német nemzetiség alapvető táncrepertoárjának egyik darabja, Hétlépéses (Siebenschritt).

Lie - be Schwes - ter tanz mit mir! Bei - de Hän - de reich' ich dir,
Ein - mal hier, ein - mal her, rund he - rum, das ist nicht schwer!

32. sz.

Az előző dallamunk variánsa a fenti dallam, minimálisan eltérő szöveggel. A dallam viszont egyértelmű eltérést mutat, a funkciós harmóniarend előlép vezérlőelvé. Az első ütem tonika, a második domináns, a harmadik úgyszintén, és a negyedik tonika (ahogy a zenei forma megkívánja). A dallam teljesen elveszíti a „vonal” jellegét, csupán a hangzat hangjait adja vissza tetszőleges ugrásokkal, a harmadik ütem már nem is hármas-, hanem egyenesen négyeshangzat (dominánsseptim). A második sor pedig az előző dallam második sorának felel meg csak tercpárhuzamban mozogva (tercelés) – akár együtt is megszólalhatnak. E dal esetében is a harmonikakíséret adja meg az igazi tánc karakterét.

A gyermektánc megjelenésével már átléptünk az óvodából az iskolába, az egyszerű lépések már tánckoreográfiai elemként funkcionálnak. A felnőttkor felé haladást a dalok is követik, egyre több zenei tényező, újabb és újabb tulajdonság figyelhető meg bennük, melyek a német nemzetiségi népdalok felé mutatnak. Kiemelt példaként hadd említsem a tercpárhuzamban mozgó dallammotívumokat vagy sorokat (lásd a két utolsó dalunkat) – a „felnőtt” népdalok előadása már természetszerűleg tercelve történik. A második világháború előtt a sváb falvakban a szórakoztatás leggyakoribb formája a közös éneklés volt, és ez mindenkor tercelt többszólamú éneklést, előadást jelentett. Ez utóbbi gyakorlatot igyekeznek követni manapság a német nemzetiségi énekkarok – mondjuk úgy, hogy ez a

„felnőtt” része megoldott (úgy-ahogy). Ami viszont a német nemzetiségi gyermekdalokat illeti, az azokban jelen lévő etnográfiai kincs, hagyomány őrzése csak kisebb részben a gyermektáncsoportok feladata. Mivel ez a népzenei réteg egyértelműen a német nemzetiségi identitás hordozója, annak fontos ága, így ennek továbbvitele az ezt képviselő intézmények feladata, a német nemzetiségi óvodáké, iskoláké. Az óvónók ilyenformán a hagyomány letéteményesei, az ő kezükben van a hazai német gyermekdalok további sorsa. Ez nem csak a ma ismert és használt gyűjteményekben meglévő dalok újramegtanítását jelenti, hanem az idős generáció még élő tagjaitól, mint forrásból való gyűjtést is. Az óvoda, ha már a helyi dialektusok továbbélését nem tudja biztosítani (régén sem volt feladata), akkor a még fellelhető gyermekdalok felgyűjtését kell felvállalnia. Számítalan szakdolgozatban olvasható, ahogyan az óvoda is részt vesz egy-egy nemzetiségi ünnepen, általában passzív szerepkörben (pl. felvonulás), pedig a hagyományőrzéshez a helyben megtalált és bemutatott dalosjátékok hosszútávon több eredménnyel járulnának hozzá. Az aktív hagyományőrzéshez a gyermekdaljátékok terén az óvónók és az alsós tanítók tudnak a legtöbbet hozzátenni.

Dalok forrásjegyzéke

- 1.sz: Kruzseley: Deutsche Musiktraditionen in Hosszúhetény und deren Umgebung 34. o.
- 2.sz: Müller: Hajósi gyermekdalok – kézirat
- 3.sz: Müller: Hajósi gyermekdalok – kézirat
- 4.sz: Mammel: Komm, wir wollen tanzen 90. o.
- 5.sz: Klein-Müller: Meine ersten deutschen Lieder 20.o.
- 6.sz: Liedgut des ungarndeutschen Dorfes Schaumar/Solymár 50. o.
- 7.sz: Liedgut des ungarndeutschen Dorfes Schaumar/Solymár 39. o.
- 8.sz: Müller: Hajósi gyermekdalok – kézirat
- 9.sz: Udvari: A móri német nemzetiségi gyermekjátékok és dalok 16.o.
- 10.sz: Wild-Metzler: Hoppe, hoppe Reiter 43.o.
- 11.sz: Müller: Hajósi gyermekdalok – kézirat
- 12.sz: Schön-Harmath: Bäumelein, Träumelein 103. o.
- 13.sz: Wild-Metzler: Hoppe, hoppe Reiter 45. o.
- 14.sz: Müller: Hajósi gyermekdalok – kézirat
- 15.sz: Kruzseley: Deutsche Musiktraditionen in Hosszúhetény und deren Umgebung 31. o.
- 16.sz: Udvari: A móri német nemzetiségi gyermekjátékok és dalok 19.o.
- 17.sz: Mammel: Komm, wir wollen tanzen 90. o.
- 18.sz: Müller: Hajósi gyermekdalok – kézirat
- 19.sz: Schön-Harmath: Bäumelein, Träumelein 135. o.
- 20.sz: Müller: Hajósi gyermekdalok – kézirat
- 21.sz: Müller: Hajósi gyermekdalok – kézirat
- 22.sz: Müller: Hajósi gyermekdalok – kézirat
- 23.sz: Wild-Metzler: Hoppe, hoppe Reiter 61. o.
- 24.sz: Müller: Hajósi gyermekdalok – kézirat
- 25.sz: Mammel: Komm, wir wollen tanzen 159. o.
- 26.sz: Heves: Musik 1-2 30. o.
- 27.sz: Mammel: Komm, wir wollen tanzen 24. o.

- 28.sz: Heves: Musik 1-2 22. o.
29.sz: Heves: Musik 1-2 48. o.
30.sz: Mammel: Komm, wir wollen tanzen 165. o.
31.sz: Brüderchen komm, tanz mit mir 44.o.
32.sz: Heves: Musik 1-2 74. o.

Bibliográfia

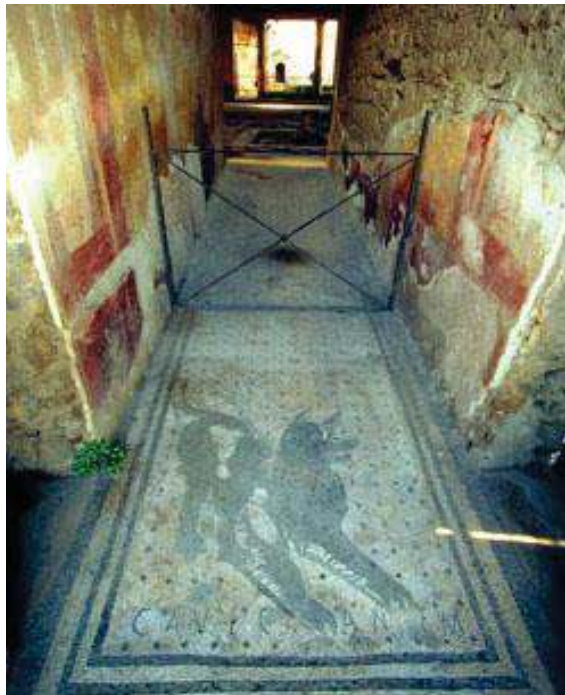
- Brüderchen komm, tanz mit mir!* (2004) Budapest, Print-X Kiadó
- Heves Ferenc (1986). *Musik 1-2*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Klein Ágnes – Müller János (2015). *Meine ersten deutschen Lieder. Für Familie und Kindergarten*. Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar, Szekszárd.
- Kramer Imre (1933). *A magyarországi német népdal*. Pfeifer Ferdinánd Nemzeti Könyvkereskedése, Budapest.
- Kruzsely Cecília (2018). *Deutsche Musiktraditionen in Hosszúhetény und deren Umgebung – szakdolgozat*. Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar, Szekszárd.
- Liedgut des ungarndeutschen Dorfes Schaumar/Solymár* (1995) /Gesammelt von Margharete Kelemen/ Solymár, Stiftung Ortsgeschichte
- Mammel, Rosa (1997). *Deutsch im Kindergarten. - Komm, wir wollen tanzen*. Förderung der Zweitsprache; Rahmenplan III. Budapest.
- Müller János (2019). *Hajósi német gyermekdalok – kézirat*
- Schön, Mária – Harmath, Kornélia (1998). *Bäumelein, Träumelein. Reime, Lieder und Spiele aus Hajosch. Mondókák, dalok és játékok Hajósról*. LdU. Budapest.
- Udvari Nóra (2000). *A móri német nemzetiségi gyermekjátékok és dalok*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd.
- Wild, Katharina – Metzler, Regine (1982). *Hoppe, hoppe Reiter*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Farkas Róbert

„A látható kép – kép a szóban”

E.H. Gombrich: A látható kép

E. H. Gombrich A látható kép címmel 1972-ben megjelent tanulmányában írja: „Korunk vizuális kor. Reggeltől estig képek bombáznak bennünket. [...] Nem meglepő tehát az az állítás, hogy olyan történelmi korszak kezdetén vagyunk, amelyben a kép átveszi az írott szó helyét.” Mindenféle képek vesznek minket körül – átveszik az írott szó helyét.



„Cave canem” = „Vigyázz, kutya” – a felirat nélkül a kép kevésbé világos

A kép helyes olvasásának esélyét három változó biztosítja: a kód, a felirat és a kontextus.

Láthatatlanból látható kép

Az infravörös fotográfiák misztikus hangulata fizikai, biológiai és technikai törvényszerűségeken nyugszik.



A Holt-Körös Szarvas közelében.

Forrás: <https://ng.hu/kultura/2015/07/10/lathatatlanbol-lathato-kep/>

Fényképezte: Datki Zsolt László

Még a legjobb fényképezőgép is „fényel működik”: nincs fotográfia fény nélkül. A fény – fizikailag – elektromágneses sugárzás, amelynek része a látható fény is. „Az elektromágneses spektrum a következő tartományokból tevődik össze: gamma- és X-sugarak (Röntgen-sugár), ultraibolya (UV), látható fény (kék, zöld, sárga, piros), infravörös (IR), valamint mikro- és rádióhullámok” – mutatja be Datki Zsolt László, infrafotós, neurobiológus.

Az infrafotós a látható fényen túli spektrum segítségével rögzíti felvételeit. „Ebben a tartományban nem számít, hogy a tárgy milyen színűnek látszik a valóságban, mert infravörösben nincsenek külön színek, csak tónusok. A valós fekete is lehet fehér, a vörös áttetsző, vagy egy adott szürke sötét árnyalatú. Kizárólag a felület IR-visszaverő, vagy -elnyelő tulajdonságai határozzák meg, hogy fehér, szürke, vagy fekete lesz a kép. A foton minél világosabb egy felület, annál inkább IR-visszaverő, és minél sötétebb tónusban jelenik meg, annál inkább IR-elnyelő az adott anyag” – tájékoztat a fotográfus.



A Széchenyi – Wenckheim kastély romja Pósteleken.

Forrás: <https://ng.hu/kultura/2015/07/10/lathatatlanbol-lathato-kep/>

Fényképezte: Datki Zsolt László

Egy szempillantás alatt eljutottunk az „infrázás” biológiai alapjaihoz. „Szemünk körülbelül 350 és 760 nanométer között látja a színeket. A számunkra láthatatlan infravörös tartomány nagyjából 780 nm-től kezdődik. Az emberi bőr pigmentációja is lényegtelen, mert nem látszik. Például egy anyajegy morfológiája kivehető a képen, de színében nem tér el a bőr többi részétől. A növények levele is IR-visszaverő, míg a kék égbolt, vagy a víz IR-elnyelő” – meséli a szakember.

Technikailag hogyan is néz ki egy IR kép készítése? „A digitális fényképezőgépekben lévő CCD és CMOS érzékelők infra-érzékenysége meghaladja az infravörös filmekét, vagyis ma már könnyebb dolguk van az infrafotósoknak. A gyártók digitális gépvázakba az érzékelő elé beszerelnek egy üveglapkát, amolyan UV-IR mentesítő, alul áteresztő szűrőt. Ezzel biztosítják azt, hogy a szabad szemmel nem látható UV és IR fények ne kékítsék, vagy ne vörösítsék a normál színeket. A fényképezőgépekben levő optikai gát felelős azért, hogy közelítőleg azt lássa masinánk, mint amit mi is. Ez azt is jelenthetné, hogy nem léphetünk túl a gyártók szabta korlátokon, ám mégis van kiskapu: csak a profi fényképezőknél sikerült megoldani a mérnököknek, hogy tényleg csak az emberi szem számára érzékelhető fény jusson az érzékelőre. A trükk tulajdonképpen az, hogy a gépbe ne jusson ún. normál fény. Ezt legegyszerűbben az optika elé helyezett szűrővel tehetjük meg, mert ez a normál fény feletti hullámokat engedi át. Az igazán elszántak akár ki is vetethetik a – fent említett – belső üveglapkát, ezzel végérvényesen infrássá téve gépüket” – tudjuk meg a fotóstól.



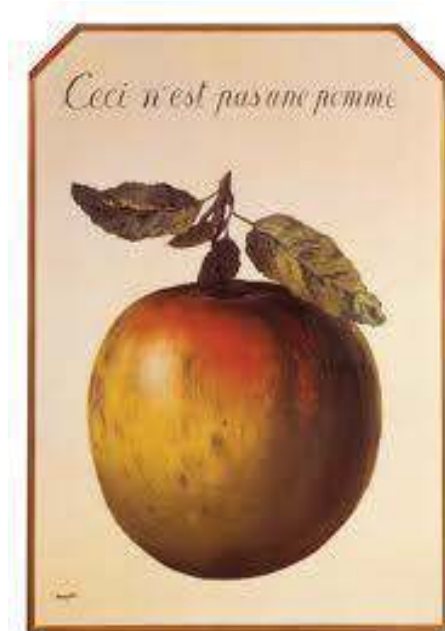
Forrás: <https://ng.hu/kultura/2015/07/10/lathatatlanbol-lathato-kep/>
Fényképezte: Datki Zsolt László

A művészfotográfián kívül máshol is használják az infravörös képalkotást. De hol is? „A tudomány és az ipar nagyon sok területén. IR detektálással például a textiliparban meg tudják állapítani, hogy az adott vászon hőelnyelő (IR-ben fekete), vagy éppen hővisszaverő (IR-ben fehér). Égési sérülések gyógyulását is meg lehet figyelni infravörös fényben: a varasodáson áthatolva láthatóvá válik a seb regenerálódása” – tudtuk meg Datki Zsolttól.

Látható kép – a mindennapok hálójában

E. H. Gombrich „Látható kép” című tanulmányát olvasva, elgondolkodtam azon, hogy vajon mi válhat szimbólummá. Rengeteg olyan tárgy van a birtokomban, amely jelképez számomra valamit. Egy-egy emlék, melyet egy adott tárgy szimbolizál, ettől válnak szimbólumokká. Gombrich a képpel és annak jelentéstartalmával foglalkozik. Melyet olvasva egyértelműen kifejti, hogy a kép önmagában, mint olyan, nem tud konkrét jelentéstartalommal rendelkezni. Hiszen egy képet szemlélve számtalan megállapítás, kijelentés és állítás születhet.

Ez nem egy alma, ez egy alma képe



Ez egy nagyon híres kép, amely mérföldkőként emel ki egy jelentős problémát, hogy az emberek automatikusan azonosítanak egy képet egy adott fogalommal. Hiszen ahogy a kép készítője is megjelölte felirattal a képen, ez nem egy alma, hanem egy alma képe. Mivel a laikus ember, rögvest almának nevezné, és nem pedig egy képnek egy almáról. Az ember szociális érző-, emellett ösztönlény, ösztönök jellemzik, némely elsődleges, némely nélkülözhető. Akarva-akaratlanul is belé van programozva, hogy bizonyos dolgokra meghatározott módon reagáljon. Ahogyan egy gyermek játszik egy plüss kutyussal vagy macskával, úgy bánik vele, mintha élőlény lenne. És jobban szerethetővé válik azáltal, hogy mindennek alávethető és nem tiltakozik a gyermek játékmódja ellen. Ugyanígy reagálnak a gyermekes, vagy abban a korban lévő nők a kisgyermekokről látott fotókra, ruhákra, cipőkre is – anyai ösztönöket váltanak ki belőlük.

Még mielőtt belekezdenék a témába, mindenképpen szükségesnek tartom ismertetni a fénykép, mint olyan, a mozgókép elődjének a kiemelt szociális jelentőségét. Hiszen az emberi társadalomra felettébb jellemző az, hogy kezdetben mindentől félnek, ami új és forradalmi változást okozhat. Így történt ez magával a fényképpel is, hajdanán. Sok festőművész úgy vélte, hogy elveszi a kenyerüket, egyes népek úgy vélték, hogy azzal, hogy lefényképeznek valakit, elveszik annak a lelkét. Egyesek az ördög játékának minősítették. S hatalmas hibát követtek el azzal, hogy egynek vélték a képet az eredeti fényképezett alannal. Ebből erednek a bálványimádat forrásai is, hiszen jelen vannak a hívő embereknél a szentek, esetleg egy fényképtartó medálban Szűz Mária fényképe, esetleg a szeretteik képe mellett, hogy vigyázzon rájuk. Ez mind-mind a fénykép forradalmának tulajdonítható.

Megemlítendőnek vélem továbbá Nácisz legendáját is. Ő egy réges-régen élő vélhetőleg férfiú volt, aki a legszebb külsővel rendelkezett az élőhelyén. Minden nő az ő

kegyeiért versengett, ő azonban senkit sem vélt méltónak maga mellé. Ezért az Istenek megvétózták, mégpedig úgy, hogy megátkozták azzal, hogy az első akit meglát, szeressen bele és legyen a szerelme viszonzatlan. Nárcisz, szerencsétlenségére épp saját tükörképében gyönyörködött a tóparton. Beleszeretett önnön képébe és hosszú ideig kint töltötte napjait a tükörképét bámulva. Az istenek, látván szenvedését, megsajnálták és virággá változtatták a tó mellett, így örökre szerelmével maradhatott.

A vizuális benyomások érzelmkiváltó ereje

Vizuális eszköz érzelmi benyomást akkor válthat ki belőlünk, ha az érzelmeinkre képes hatást gyakorolni. Napjainkban a média az érzéseinkre és azokra befolyással rendelkező bensőnkre próbál hatni. A reklámokban, az újságokban a szerteágazó médiában a tökéletességen és annak az üldözésén van a hangsúly. Az emberek életcéljává akarják tenni a tökéletessé válást. Hiszen tökéletes emberek reklámoznak tökéletes termékeket, amelyek minket, egyszerű „halandó” embereket is olyan tökéletessé tesznek, mint azokat az áhított személyeket, akik reklámozzák azon termékeket. Ezek a reklámok az emberek érzelmi világára és hiányosságaira fókuszálva elérik, hogy az emberek méregdrága termékeket vegyenek, az áhított tökéletességet hajszolván.

Képek által közvetített impulzusaikkal bombáznak minket, nap mint nap. Az a vonzó nő cigarettával a szájában, vagy a bárban ülő macsó férfi martinit iszogat, a kalandokra csábító reklámok, amelyek hatni akarnak a bennünk elfojtott ösztönlényre, a média befolyással bír a mindennapjainkra, és ennek eszköze: a képi világ. És ennek eszköze nem csak az internet és a televízió; nap mint nap a közlekedésben táblák és üzenetek hada bombáz minket információval. Információkkal, amelyek feleslegesek, és információkkal, amelyek értékesek. Akár életet is menthetnek. Ezek közvetítői a közlekedési jelzőtáblák.

Számos dolog válthat ki érzelmi reakciót. Számomra a legfurcsább dolog: egy tábla és egy jelzés egymással nincs kapcsolatban, az én tudatomban viszont mégis összefügg.

A digitális jel és a szókinccs viszonya – előbb szókinccs

A kétezzer év során a magyar az egyik legnagyobb szókinccsel rendelkező nemzet lett. Ezt két irányból is sikerült elérnünk. Egyrészt kiterjedt szócsaládok alakultak ki, ilyen például az „áll” ige, amelyből rengeteg újabb szó alakult ki, generálódott.

Például:

állat – állás – állapot – megállít – megállapít – állomás – állam – állvány – megállapodás – állítmány.

Több szempontból vizsgálhatjuk a képeket. Egy kutya: csak az arc, teljes alak. Különböző szöveg, különböző nyelv, kép szöveg nélkül.



Fényképeket készítette: Csányi Dorottya



Fényképeket és a következő kutatást készítette: Muzslai Beáta

Manapság már túlnyomórészt a vizualitás, ami számít, ezen belül is a digitális vizualitás. Bárhova elmegyünk: oktatási intézmények, összejövetelek, konferenciák, kávézók, diszkók, mindenhol csak azt látni, hogy az emberek bele vannak bújva az okos telefonjukba, esetleg notebookjukba vagy a laptopba. Ezeken az első dolog, amit meglátunk, egy digitális vizuális kép. A billentyűzet feloldása után bárhova lépünk, mindenfelé a digitális vizualitást látjuk. A programoknak különböző színes díszes megjelenítésük, a háttérkép, híváskor megjelenő arcképek, minden alkalmazás különböző megjelenítései. Illetve, amikor megnyitjuk a Facebook alkalmazást, bárhova kattintunk, mindenhol digitális vizualitásba ütközünk. Az üzenőfal tele van képekkel, videókkal, reklámokkal, a Messenger emotikonokkal, matricákkal, GIF-ekkel.

A képek általi kommunikációt a felgyorsult világ igen előszeretettel alkalmazza, egy kis szlogennel, amely nem igényel sok időt az elolvasáshoz. Hiszen a rohanó világban az információk ezerrel forognak előttünk, amit nekünk gyorsan fel kell dolgoznunk, és, hogy maradandó is legyen, azt csakis úgy tudják elérni, ha kevés szöveget adnak elének.

Amikor beülünk egy kávézóba vagy kocsmába, a digitális vizualitásból nem csak a termékek díszesebbnél díszesebb képei és árai jelennek meg digitális táblán, hanem előkerülnek a mobiltelefonok, notebookok és laptopok, de ha ez még mindig nem lenne elég, az oda látogatóknak már lassan minden sarokban lesz egy televízió, ahol zene klippeket vetítenek ki vagy sporteseményeket.

Mohol egy kicsi falu, ahol vegyesen laknak szerbek illetve magyarok. A képek jól ábrázolják a kétnyelvű lakosságot. Sok esetben magyar lakosú háznál szerb feliratú tábla található, hiszen nálunk többnyire csak szerb nyelvű táblákat lehet megvásárolni, amely ha kép nélkül szerepelne, a kisgyermek számára nem lenne érthető, hiszen nincs olyan szinten még a nyelvtudásuk. Így kapjuk meg azt, hogy mennyire fontos maga a kép a szöveg nélkül, mert maga a kép is teljes tartalmat tud nyújtani.

Egy kép viszont csupán abban a pillanatban bír azzal az értelmezéssel, amit belelátunk, viszont legközelebb talán már megváltozik a jelentése.

A gyerekeknél a betűkkel is ugyanígy van ez, mivel először a „labda” képe marad meg, utána az „L” betű, azután pedig kialakul a szóképe, majd a szöveg is.

Képek által sokkal könnyebben tudunk tanulni, könnyebben megjegyezzük a különböző dolgokat. A gyerek hasznára lehet, ha fejben is kialakul a képekben való gondolkodás. Ezt vizuális tanulásnak nevezzük.

Az írás, olvasás és rajzolás, az iskolában, valamint az óvodában, amikor pl. a tanító néni, óvó néni, megkéri a gyerekeket, hogy rajzoljanak le egy virágot, akkor biztos, hogy két egyformát nem fog a végén látni, mivel amint kimondjuk a szót, minden gyermek/ember fejében kialakul egy kép, amit ő pillanatok alatt elképzelt, és aztán tudásához mérten vissza is tud adni.

Viszont sok olyan dolog van, amit csak szóban lehet elmondani, képek formájában nem igazán lehet bemutatni, és van olyan is, amit inkább könnyebb kép formájában, mint szóban.

A vizuális kép nagy hatást gyakorol ránk, akár akarjuk, akár nem. „Vonalak és színek konfigurációi szintén befolyásolják érzelmeinket. Csak jól nyitva kell tartanunk a szemünket ahhoz, hogy észrevegyük, a vizuális közegnek ezeket a lehetőségeit hogyan használja ki a világ, kezdve a veszély vörös jelzésétől odáig, hogy egy étterem berendezése kiszámított módon valamilyen „atmoszférát” óhajt sugallni. Ezek a példák is jól mutatják, hogy a vizuális benyomások érzelmekeltő ereje jóval túlmegegy e cikk tárgyalási keretein. Amikor a kommunikációról beszélünk, rendszeren dolgok közlésére gondolunk, s nem a hangulat befolyásolására.” (Gombrich 2003)

Az otthonokból az utcán haladva elárasztanak bennünket a különböző táblák, hirdetőtáblák, reklámok, a buszokon, a vonaton lévő feliratokat is digitálisra váltották már sok helyen. A pénzváltók előtti táblák is villogva, összeget változtatva jelenítik meg számunkra az árfolyam értékeit, sok üzletben az „open/close” felirat váltakozik digitális táblán megjelenítve, a városi órák megjelenhetnek digitálisan, amelyek az időn kívül még a dátumot, hőfokot is megjelenítik, ezzel segítve az arra járókat. A busz- és vasútállomásokon a menetrendet jelenítik meg nekünk digitális táblákon, ahol folyamatosan váltják az információkat, a beérkezett és távozott járművekről. De nem csak a buszállomáson találkozunk ilyen táblákkal, hanem már majdnem minden utcában, ahol buszmegálló van, mivel ott is egy hasznos digitális tábla segíti az utazni vágyókat az információ átadásában, hogy hány perc múlva érkeznek az adott megállóba egyes buszok.

Figyelmünket szinte teljesen leköti a látvány, mégis többnyire csak nézünk, de nem látunk. Nem értelmezzük azt, ami a szemünk előtt van és nem is tulajdonítunk különösebb jelentőséget annak, amit látunk. Így azután „nem áll össze a kép”, pontosabban nem állítjuk össze a képet, illetve még pontosabban: többnyire nem mi állítjuk össze a képet, hanem elfogadjuk azt, ahogyan mások – akik nagyon is értenek ehhez – összerakják azt nekünk. Ha a korszakunkat technikai metaforával akarnám leírni, azt mondhatnám: a látható világ felületén mozogva csupán „szkenneljük” azt.

Gombrichnak a látható kép című művében olvashattunk a vizuális benyomásról, illetve arról is, amikor leírja, hogy egy pompeji ház bejáratánál egy láncra kötött kutya képét látták meg, amelyen a „Cave canem” felirat volt található, vagyis „vigyázz, kutya” magyar fordításban. Felhívja a figyelmünket arra, hogy a képnek mekkora szerepe van, hogy a képen látható kutyára ugyanúgy kell reagálnunk, mintha szembetalálkoznánk egy harapós kutyával. Elgondolkodik arról is, hogy a kép önmagában elég lenne-e a veszély felhívására. Abban az esetben igen, ha egy bizonyos kultúra már ismeri az adott kép funkcióját, de ha egy olyan személy látogat el hozzánk, aki ezt még sehol sem látta, nem ismeri az értelmét, nem úgy fog

reagálni a képre, mint veszélyt jelző táblára, hanem akár gondolhatja azt is, hogy egy kutya menhelyet jelez vagy állatkert logója és hasonlók.

Kutatásunkban ezek a „látható képek” úgy valósultak meg, hogy megfigyeltük a szülővárosainkban a kutyás felirattal ellátott házakat. Majd rá kellett jönnünk, hogy milyen nagy hatása van a képnek, illetve, hogy egy kép se adhat mindig pontos látszatot. Sok esetben, ha csak szöveg lenne, nem tudná a kép súlyának nehézségét is átadni, ezt úgy értem, mivel egyfajta figyelmeztetés, ezáltal ha egy szöveg képpel is párosul, nagyobb hatást kelthet, és pontosabb értelmezést kapunk. Vegyük például: „Itt én öröködök” – ha nincs kép, lehetne akárki vagy éppen akármi. Másik példa: „Vigyázz!” – ebből sem lehetne kép nélkül rájönni, hogy mitől vagy kitől kellene vigyázni annak, aki éppen a szöveget olvassa.

Kutatásunk célja az volt, hogy minél könnyebb vonalvezetéssel, színnel és „játékkal” oldjuk meg a feladatot. Melynél a szóból indultunk ki, és jutottunk el a képpel való megvalósításig. Magukkal a szavakkal is játszottunk, mivel például a TANYA-TÁVOL-PIHEN asszociációra vonatkozóan kellett megalkotni a munkát.

Addig még nem találkoztam ezzel a feladattal, soha nem gondoltam volna, hogy milyen jól el lehet játszani a szavakkal, jelentésükkel, megjelentetésükkel. Eleinte nehéznek véltem a feladat megoldását, de később rá kellett jönnöm, a feladat egyszerűsége miatt túlgondoltam és nehéznek véltem.

Volt egy évfolyamtársam, aki továbbvitte a munka folyamatát, és mivel azt választotta, hogy CICA-CÉRNA-TEKEREG, így videóban is bemutatta a munka készítésének folyamatát. A munkája pedig nem sima papírból és filcből állt, a munkájához szöveget, cernát és fadesszkat használt. Nagyon érdekes volt látni kis videón keresztül magát a munka folyamatát, illetve, hogy maga az a három szó, amit választott, a videó készítése közben is megvalósult. Mivel a cernát a szögre tekerte, így már két fogalom is megjelent a munkafolyamat közben, a kész munka pedig egy cicát alkotott, így valósult meg egy munkában mind a három fogalom.

A mai világban nagyon elterjedt a vizualitás, mondhatni, hogy vizuális korban élünk. Minket, leendőbeli pedagógusokat is arra oktatnak, hogy szemléltetés és bemutatás által sokkal közelebbivé tudunk tenni bizonyos dolgokat a gyerekeknek, mintha csak mesélnénk róla és ezt egyre jobban tapasztaljuk mi is. A gyerekek a bemutatás által tapasztalatot szerezhetnek a dolgokról, de nagyon fontos, hogy hagyjuk őket gondolkodni, hagyjuk a képzelőerejüket működni. Például a mesék felolvasásával a gyermek fantáziájában képivé tudja varázsolni az egész történetet és a képzeletében bármi lehetséges, ezért fontos, hogy minél többet olvassunk fel nekik. Manapság már sajnos a rengeteg rajzfilm illusztráció nem hagyja a képzeletüket szárnyalni. Egy bizonyos figura mögé bújtatja a szereplőket, hangot ad nekik, hátteret, és így a gyermek nem tud mit tenni, mint elfogadni úgy a történetet, ahogyan azt a szerzők kitalálták és megformálták. Így viszont nem fejlődik annyira a gyermek képzeletének varázslatos világa.

A képi üzenetek nagyon elterjedtek lettek manapság, akár a Facebookon, Instagramon, és még sorolhatnám. Már ha csak egy smiley-t küldünk el egymásnak, abból megértjük, hogy mit akar, mire gondol a másik.

Vigyáznunk kell, bármit rakunk ki mások elé, hogy és hogyan jelenítjük meg. Elég-e a kép, vagy kell, hogy társuljon hozzá felirat is, hogy az emberek is arra a vizuális benyomásra gondoljanak, amit a szerző sugallni akart nekünk ezzel.

Zárásképpen, nagyon érdekes dolgokat lehet ezekből kihozni. Magam szemszögéből, de a többiekéből is kijelenthetem, nagyon élvezhetőek voltak ezek a munkák az elkészítésük során.

Mindenki jól megoldotta és feltalálta magát. Izgalmas és nem a megszokott módú kutatások, illetve órán való dolgozások közé sorolhatók, és így vált sokkal közelebbé, és sokkal könnyebben megoldhatóvá a feladat elvégzése.

A képek a mindennapjaink részévé váltak. Digitális vizualitás: Facebook, Instagram, Youtube, Snapchat, Twitter, weboldalak, újságok... Rengeteg információ, melyeket sokszor észre sem veszünk. Ha észre is vesszük, az agyunk sokszor képtelen feldolgozni. Szemfényvesztés. Illúzió.



Fényképeket készítette: Győri Viktor



Fényképet készítette: Balázs Koppány



Fényképeket készítette: Boros Gyevi Csongor

Kép a szóban

Versek – szóképek

Fehér, mint a hó.	Hófehér.
Kék, mint a szilva.	Szilvakék.
Piros, mint a vér.	Vérpiros.
Fekete, mint a korom.	Koromfekete.
Kemény, mint a kő.	Kőkemény
Édes, mint a méz.	Mézédes
Gyors, mint a villám.	Villámgyors

SZÓKÉPEK

Mi is képezhetünk szavakat

Mély, mint a kút.	Kútmély.
Tiszta, mint a pohár.	Pohártiszta.
Ritka, mint a fehér holló.	Fehér hollóritka.
Keserű, mint az epe.	Epekeserű.
Mély, mint a tenger.	Tengermély

HA EGY BETŰ VÁLTOZIK

Hízelgés	bók
Puszi	csók
Vonal	csík
Alföld	sík
Vágány	sín

Térben a kompozíciófontossága szükséges – vonaldinamizmus és térszinek játéka

SZIN – Vonal – térfogat

KÉP A SZÓBAN

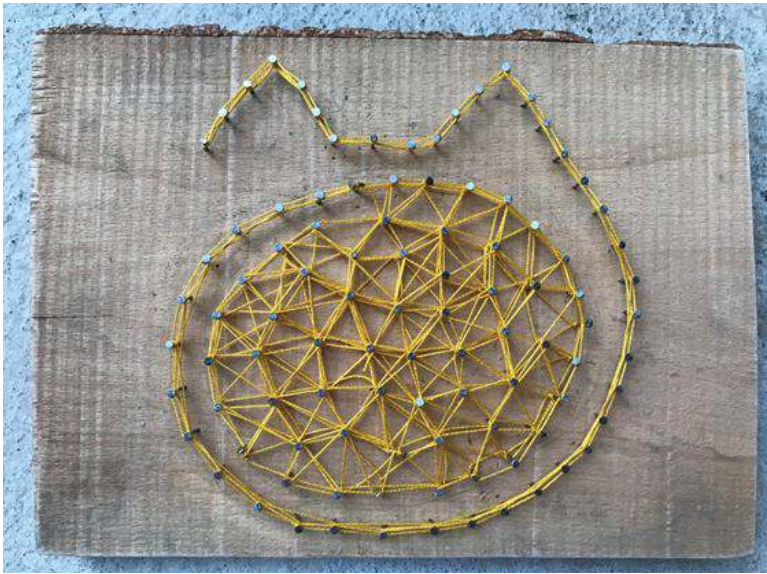
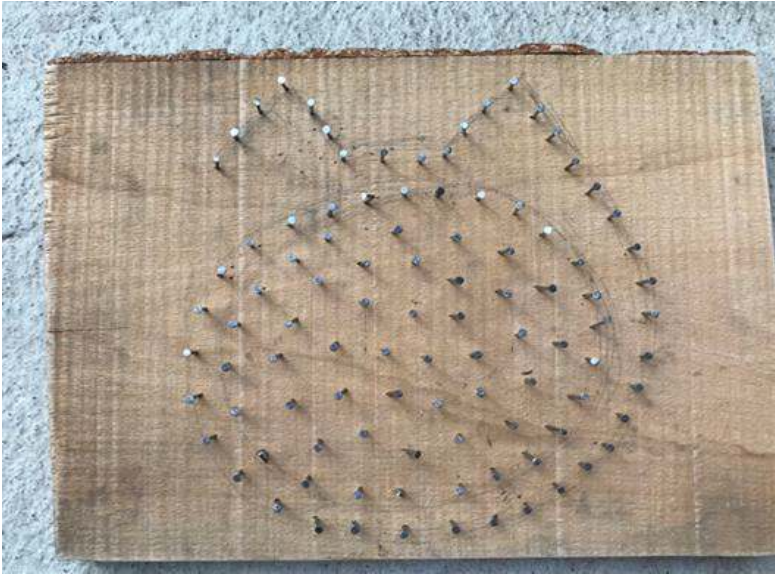
Vizuális feladatok az MTTK Szabadka hallgatóinak (2019/2020)

- Méh-Méz-Illet
- Cica-Cérna-Tekereg
- Nap-Nadrág-Indul
- Tanya-Távol-Pihen
- Fecske-Forog-Villa
- Évszak-Érett-Ébredszik
- Zsolt-Zsindelyez-Tető

Cica–Cérna–Tekereg

Felhasznált eszközök:

- Fa
- Szög
- Cérna





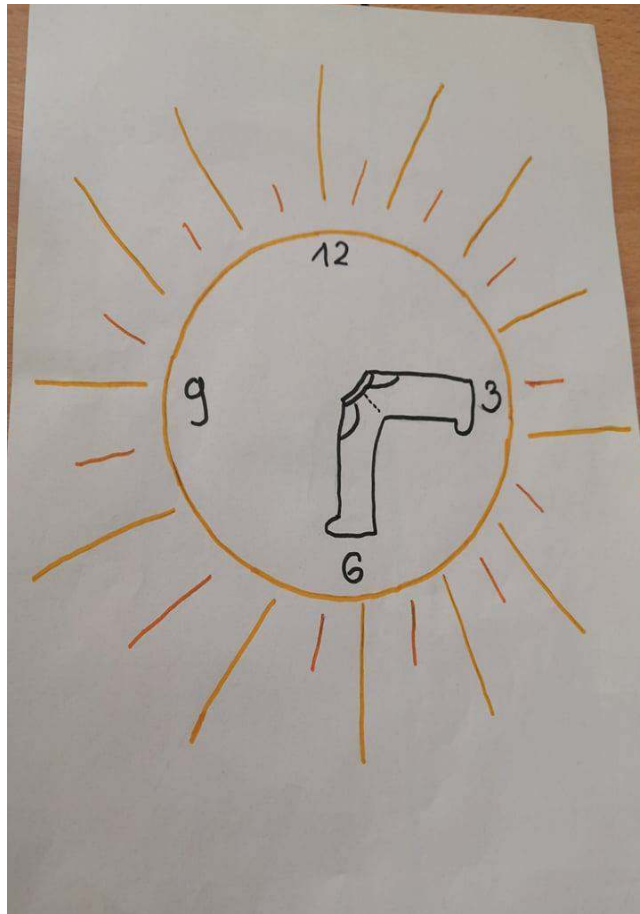
Készítette: Szögi Csilla

„A korszerű vizuális nevelés az alsófokú intézmények pedagógusainak képzésében komplexen, nem elszigetelten működik, fejleszti a hallgatók személyiségét, miközben a kisgyerekek körében is érvényes modelleket kínál. A képzési feltételek változásai azonban nem szolgáltatnak ideális körülményeket a célok megvalósításához. A szerző személyes kiútkeresésében talált a portfólióra, amely egyfajta vizuális naplóként rendszeres, tanórán kívüli alkotásra sarkallja a diákjait. A félév tematikájához kapcsolódó tartalmak feldolgozásának módja egyben híven tükrözi az elsajátítottakat, mindeközben önértékelésre ösztönöz. A módszer alkalmazása hatékonyan járul hozzá a vizuális nevelés adaptivitásához: biztosított minden résztvevő optimális, személyre szabott fejlődése.” (Pataky Gabriella, ELTE, Budapest: A Portfólió a vizuális nevelésben)

Nap–Nadrág–Indul

Felhasznált eszközök:

- filctoll
- A4-es lap



Készítette: Kopasz Orsolya

Méh–Méz–Illat

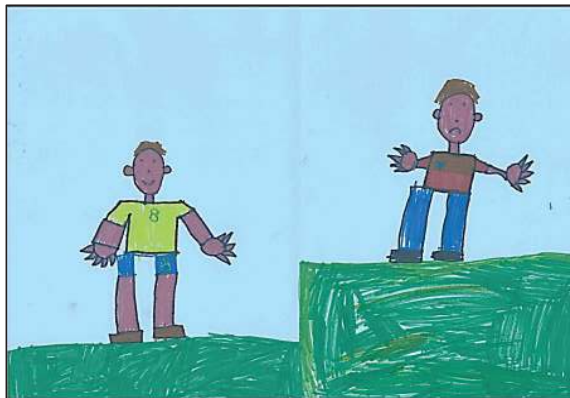
Felhasznált eszközök:

- filctoll
- A4-es lap



Készítette: Balázs Koppány

„Fesd le magad vidáman, a kedvenc ruhádban, és szomorúan, egy olyan öltözékben, amit nem szeretsz!”



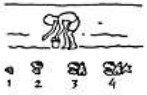

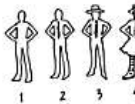
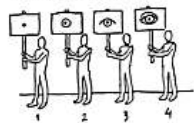
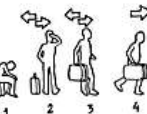
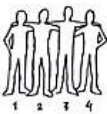


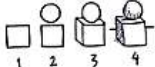

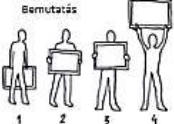


Forrás:

Gaul-Kárpáti-Pataky-Illés (szerk.) (2014).

A művészetoktatás terei. Tanulmányok a vizuális nevelés nemzetközi szakirodalmából

A vizuális alkotás értékelési kritériumai

VIZUÁLIS ALKOTÁS			
Név:	Osztály:	Dátum:	Iktola hosszú bélyegzárja
Inspirációk gyűjtése alkotáshoz 	Kísérletezés 	Egyedi mű készítése 	Kommunikáció képekkel 
Tervezés 	Együtműködés 	Kitartás 	Médiumok, technikák alkalmazása 
Képi kifejező eszközök használata 	Funkció, stílus és műfaj megválasztása 	Bemutatózás 	

Forrás: Vizuális értékelő rendszer

Talita Groenendijk – Folkert Haanstra, Amszterdami Képzőművészeti Főiskola

- Kísérletezés
- Egyedi mű készítése
- Kommunikáció képekkel
- Tervezés
- Együtműködés
- Kitartás
- Médiumok, technikák alkalmazása
- Képi kifejező eszközök használata
- Funkció, stílus és műfaj megválasztása
- Bemutatás

Bibliográfia

- Bodóczy István (1999). Comparing the Aspects of Assessment of Portfolios. In: L. Piironen (szerk.): *Portfolio assesment in secondary art education and final examination*. UIAH, Helsinki.
- Bodóczy István (2003). *Vizuális nevelés*. Magyar Iparművészeti Egyetem, Budapest.
- Bostellmann, Antje (2006). *Das Portfoliokonzept in der Grundschule*. Individualisiertes Lernen organisieren. Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr.

- Falus Iván – Kimmel Magdolna (2003). A portfólió. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Falus Iván (2003). Az oktatás stratégiai és módszerei. In: Falus I. (szerk.) *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Farkas Róbert (2010). *Utopias of forming – objects and narrative circumstances in ‘space’* („Formaképzési utópiák - objektumok és narratív körülmények a térben”) doktori tézisek, Magyar Képzőművészeti Egyetem, Budapest.
- Farkas Róbert (2013). *Cognitive informatics and media*, UDK 14046629, ISBN 978-1-4799-1543-9,; IEEE 2013, ERC_HU_09-1-2009-0004
- Farkas Róbert (2013). 4. IEEE COGNIINFOCOM 2013“Virtual NeuroCognitive Space for research and development of future immersive mediatechnologies" (NeuroCogSpace)
- Farkas Róbert (2014). *VIZUÁLIS VS. NEMVIZUÁLIS*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.
- Gombrich, Ernst H. ([1972] 2003). *A látható kép*. In: Horányi Ö. (szerk.) *Kommunikáció I–II*. General Press, Budapest. 92–107. [The Visual Image. *Scientific American* 1972:227:3:85-96.]
- Kárpáti Andrea (2007). *A kamaszok vizuális nyelve*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (2008). Mélni a mérhetlent. In : *Teljesítményértékelés a vizuális nevelésben*. *Iskolakultúra*, 2008. 8. sz. 95–106.
- M. Nádasi Mária (2007). *Adaptívitas az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Molnár Károly – Pál Tamás (1981). Iskolakultúra. In: Piskóti J. (szerk.) *Tanulmányok a tanügy történetéből*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 57–84.
- Sarusi István (2015). Láthatatlanból látható kép
<https://ng.hu/kultura/2015/07/10/lathatatlanbol-lathato-kep/> (2015. július 10.)

Gyermekirodalom és drámapedagógia

Galuska László

A mágia és a könyvek (a fantázia forrásai)

A mágiáról általában

Az ókor óta az emberiség szinte minden kulturális megnyilvánulása elválaszthatatlanul kötődik a könyvek világához. Így van ez a vallások esetében is. Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy az irodalom születése maga is a vallásoknak köszönhető. Az írott szövegeket a vallások intézményesülése hozta létre (a három alapvető intézmény, a templom / autentikus szent hely, illetve a papság mellett a harmadik épp a szentírás), de az irodalmat – abban a tekintetben, ahogy ezen a fogalmon a szövegek rögzítettségét értjük – korábbi évszázadokban kell keresnünk. Az első rögzített szövegek, a varázsenek, az ősvallások egyik korai formájához, a *mágiához* kötődtek. A mágia = *μαγεία* (mageia, gör.) kifejezés jelentése: *varázsolni*. A varázserő meglétét az ember már az első ősvallás, a *mana-hit* kapcsán feltételezte. Irányítására azonban csak később gondolt. A mana-hihez mindössze egy liturgikus elem, a *tabu*: a szakrális tiltás, ill. szabály kötődött. A mágiával a cselekvés rendezett algoritmusa mellett megjelent a hangosan előadott varázsszöveg is, amely azonban nem kevésbé szigorú szabályrendszerekhez volt hozzárendelve, mint korábban az *amulett*, a *fétis* vagy a *bálvány* elkészítése. A szabályrendszer fontossága eredményezte a szöveg rögzítését is, hiszen bármilyen zavaró tényező vagy hiba a varázslat sikertelenségét eredményezhette.

A mágia mint gyakorlat szinte a teljes emberi közösségen belül elterjedt, csaknem minden kultúrában megtaláljuk elemeit. Az emberi civilizáció módosulásai a vallások egyre bonyolultabb formáit hozták létre, de a korábbi valláselemek nem tűntek el, hanem tovább éltek. A tabu megmaradt pl. a különféle ételtilalmakban, amulettet, fétist, bálványt is találunk minden vallási közösségben (még azokon belül is, ahol egyébként szigorúan tagadják a bálványok imádását), így a mágia is megmaradt a vallásos gyakorlat részeként, pl. az áldozat bemutatása, vagy a gonosz szellemek kiűzése kapcsán.

A fogalom szintén tovább élt. Azonban alapjelentése és a hozzá kapcsolódó attitűd is változásokon ment át. Így van ez a magyar nyelvben is, erre utal a babona (varázslat), illetve a babonáz (varázsol) szavunk (melynek persze mára – a kultúra változásával – jelentése is módosult, pejoratívabbá vált).

Eredetileg a mágia egyszerűen vallás, vallási gyakorlat. Később a *mágusok* tudományaként marginalizálódik, egyben okkult jelentéstartalmakat is magára vesz. Még később a varázslók titkos cselekedeteinek (többnyire negatív) megjelölése.

A mágikus aktuson olyan elképzeléseket és szokásokat értünk, amelyek azon a hiten alapulnak, hogy világunkat általunk nem ismert, titokzatos erők (varázs- v. mágikus hatalmak) irányítják. Eszerint bizonyos személyek, tárgyak, rituálék képesek az elérendő céllal titokzatos kapcsolatban lévő eszközökkel *extraordinális* hatásokat kiváltani. A mágia egyik fő jellemzője,

hogy a saját hatalma tudatát átélő varázsló függetlennek érzi magát az isteni hatalomtól vagy az erkölcsi törvényektől.¹

A mágia és a fantasztikum

Ez az attitűd eredményezi, hogy a mágia fogalma szinte természetes könnyedséggel épül be a fantasztikus irodalom kifejezőkészletébe. Beágyazódását az is nagyban elősegítette, hogy az okkult mágia elemei hangsúlyos rokonságot mutatnak a fantasztikum stílus eszközeivel. A fantasztikus írásokban például az ok-okozati összefüggés gyakran bizonytalan, nem tudjuk meg, miért történik valami, esetleg csak sejteti a szerző, de esetenként előfordulhat, hogy az ok józan ésszel nem felfogható (Maár 2001, 160–172). A mágia egyik lényege éppen az, hogy a varázslat révén titkos összefüggések létesülnek esetleg össze nem tartozó dolgok között.

A fantasztikus irodalmi szövegekben alapvető fontosságú a narráció: jellemző az értelmezési síkok keverése, a narrátor személye, nézőpontja révén. Gyakorlatilag *bármilyen* témából lehet fantasztikus írás, ha úgy adjuk elő (Todorov 2002, 73–76). A mágia logikája szerint a varázslat szintén létrejöhet, ha a körülmények és a szabályok találkoznak egymással.

A fantasztikus történetek helyszíne gyakran egy távoli, sosemvolt világ, mely a valóságra emlékeztet, de a valóság elemeket kalandosan eltúlozza. Az univerzum azonban egy belső összefüggésrend alapján mégis észszerűen épül fel, s akár térképen is ábrázolható. Ez persze nem zárja ki az időnként tapasztalható következetlenséget (*anatópizmus*). Továbbá a fantasztikus történetekben nagy szerepe van titkos helyeknek, és az ezeket bemutató térképeknek. Ha közelebbről vizsgáljuk a mágikus világlátás sajátosságait, hasonló elemekre bukkanhatunk.

A fantasztikus történetek szereplői gyakran inkább passzív elszenvetői a történéseknek, mint okozói; sorsukat felsőbb erők irányítják. Alapvetően kétféle nézőpont-karaktertípust különböztethetünk meg attitűdjük szerint, és ezek szoros kapcsolatot mutatnak a mágiát gyakorló személyek alakjaival. Az egyik fő karaktertípust az emberfeletti (vagy emberfelettségre törekvő) hőst nevezhetjük akár „mágusnak” is. Ez a karakter általában erős akaratú, tudásában biztos, de érzelmi szempontból felszínes alak. A másik újabban megjelenő nézőpontkarakter a gyenge hős emberfeletti teljesítménnyel (nevezhetnénk így: „boszorkány”). Ő egy kevésbé tudatos, de érzelmileg intelligensebb figura, aki nem logikai, hanem érzelmi szinten éli meg a fantasztikumot. Bizonyíthatóak az összefüggések a középkori boszorkány- és máguspercek szemléletmódja, illetve a későbbi fantasztikus irodalom karakterfelfogásai között. A mágus intellektuális módon áll a fantasztikumhoz, úgy véli, megértette és irányítja az eseményeket: ezért végül a fantasztikum (vagy transzcendencia) erői diadalmaskodnak rajta, és elbukik. A boszorkány nem látja (nem is óhajtja látni) a magasabb összefüggéseket, csupán elragadják, sodorják az események, attitűdje ezért legfeljebb „látó”, „javas” jellegű, mindenképp *submisszívebb*, mint a mágusé – ő gyakorta túlélő, és mindenképpen nagyobb tapasztalatra tesz szert, mint a mágus.

Nem lehet említés nélkül hagyni a fantasztikus történetek epizódkaraktereit sem, ezek gyakran csak az értelem szempontjából tekinthetők szereplőnek: a varázstárgyról és segítőkről beszélünk; nagyon gyakran valamely titkos irat, könyv, szöveg, csodalény, bestia, egyéb kreatúra játszik fontos szerepet a cselekményben (Bárdos–Galuska 2013, 101).

¹ Mágia szócikk: Anderle Ádám – Adriányi Gábor, 2003, 897.

A fantasztikus irodalom *mindig* a hagyományos értékrend *megbomlásának* idején éli virágkorát. Azt vizsgálja, hogy milyen jelenségeket NEM lehet a régi érvekkel megmagyarázni. Amikor egy adott világvélemény szilárd, a fantasztikum helyét a *mese* tölti be, melynek funkciója éppen ellentétes. (A régi érvekkel magyaráz szimbolikus módon.) (Maár 2001, 160–172) A fantasztikum ebben a tekintetben is kötődik a mágiához, hiszen a varázslat nem ritkán akkor használt eszköz, amikor az észszerű lehetőségekből már kifogyva, a transzcendens hatalmakat kényszerül előhívni használója.

A mágia és a fantasztikum világlátását még a *pándeterminizmus* is összekapcsolja: az a nézet, amely szerint egy felsőbb szinten minden dolog összefügg egymással, még azok is, amiknek első pillantásra semmi közük egymáshoz (pl.: csillagok mozgása – emberi sors, varázsmondóka – varázslat stb.). Mind a fantasztikum világában, mind a mágia kapcsán megfigyelhető a *szubjektum és objektum közötti határ elmosódása*, nincs különbség a résztvevő belső világa és a külső valóság között, magyaráz amit elképzelünk, az megvalósul (Maár 2001, 160–172). (Eszerint a mágia és a fantasztikum nem más, mint valósággá vált gondolat. Ennek jobb megértéséhez segítségül hívhatjuk a mese világát is. A mese – ahogy a fantasztikum és a mágikus gyakorlat – kompenzál.) (Bárdos–Galuska 2013, 101)

Az elkövetkezőkben végigkísérjük a mágikus gondolkodás fejlődését annak forrásaitól egészen a premodernség okkult mágikus törekvéseinek koráig. Célunk nem lehet a mágia teljes bemutatása: ehhez könyvtárak anyagát kellene beletöltenünk ebbe a fejezetbe. A 18. század végén pedig elbúcsúzunk a mágiától: viszonylatai csak annyiban érdekesek most számunkra, amennyiben szerepet játszottak a fantasztikus irodalom kezdeteinél.

A „modern” mágia legfőbb forrásai

Mezopotámia: a jóslás művészete

A sumér civilizáció az egyik legkorábbi, kialakulásának ideje a Kr. előtti 4. évezredre tehető. A sumér civilizációra épült a mezopotámiai régió összes későbbi kulturális és politikai formációja. Ebből következik, hogy a sumérok vallása is igen nagy hatással volt a környező kultúrákra, népekre. A későbbi területek vallási rendszerei isteneinek elnevezései sumér hatásokat tükröznek. De nem csak a sumérok vallása hatott a területen. Mint minden kulturális mintaadó, a sumérok a kommunikációs formákra is nagy hatást gyakoroltak. Az írást – jelenlegi tudásunk szerint – a sumér birodalmak kezdték el a hatékony centralizáció és közigazgatás, valamint a kulturális hegemonia eszközeként használni. Az írás elterjedésével megjelentek az ősi vallási iratok, amelyek segítségével le tudták jegyezni a mitológiai rendszereiket.

Tárgyi kultúrájuk is jelentős. Ezzel kapcsolatban látványos alkotások jöttek létre: lépcsős piramisok, vallási szobrok és az istenek képmásai. A templomokban továbbfejlődtek a vallási kultuszok, mind több helyen építettek hatalmas templomokat és szervezték meg köréjük a városállamokat.

A sumér vallásban az ún. „*trimurti*”, az istenháromság érvényesült; három főistent tartottak számon, ezek voltak: *Anu*, az istenek apja, *Enlil*, az levegő ura, *Enki* a víz és a bölcsesség istene. Mellettük még nagy tisztelet övezte *Utu*, a nap, *Nanna*, a hold és *Innin*, a termékenység istenét.

A növekvő panteonhoz egyre bonyolultabb szertartások kapcsolódtak, és a vallási élet fejlődése magával hozta az erősebb és összetettebb hitet a túlvilágban is. A vallásos szövegekben megjelennek az első írott utalások a mennyek birodalmára és a pokolra. A politikai és a vallási hatalom összefonódik: az uralkodók egy személyben papok és vallási vezetők is. Kialakultak a papi osztályok, megjelentek az első jóskok és bölcsek. Az akkád birodalom végül magába olvasztotta a sumér városállamokat, és Kr. előtt 2300 táján létrejött a terület első birodalma. Az akkádok a terület bekebelezése után szinte teljes egészében átveszik a sumérok vallási rendszerét. Így cselekszenek a későbbi hódítók, az asszírok is (Seligmann 1987, 11–12).

Bár a sumérok vallása a civilizációs létforma hatására intézményesült, mégis erős maradt az ősvallások, különösen a mágia hatása. Az istenjegyzékekben 450, de van, ahol 3600 földöntúli lényről is beszéltek. Eleinte minden városnak külön istene volt, de később az istenek átvétele, cseréje is megkezdődött. A sumérok szerint az istenek kiszámíthatatlanok, kegyetlenek és követelődzőek, ezért mágikus szertartásokkal „kényszerítették” őket kívánságaik teljesítésére, s emellett egymás ellen is igyekeznek fölhasználni a transzcendens lények erejét.² Ez a gyakorlat később is általános maradt.

Pazuzu és Lamastu



Pazuzu és Lamastu táblája

Erre kiváló példa *Pazuzu*, a démon, a szülő nők és a betegek védője. Pazuzu eredetileg a délnyugati szél megtestesítője. Általában különféle élőlények kombinációjaként szokták ábrázolni, de a legtöbb ábrázolás megegyezik abban, hogy hatalmas



Pazuzu fétise

szárnyai vannak. Csöppet sem pozitív figura: a délnyugati szél szárazságot okoz, és éhes sáskák felhőit hozza magával. Mindazonáltal, mint a legtöbb ősi istenségnek, neki is kettős természete van: hajlamos megvédeni mindazokat, akik segítségért folyamodnak hozzá. Legfőbb ellenfele az irigy *Lamastu*, aki egy nőstény démon, és elrabolja az anyáktól gyermekeiket. Egy asszír varázsének a következőképpen jellemzi Lamastu (másképp: *Lilith*) tulajdonságait.

„Dühöngő, támadó istennő, szörnyűség... Lába, mint az Anzu madár karma, keze mocskos, arca, mint a vad oroszláné, a nád közül ziláltan és meztelen mellel emelkedik ki... Bemegy az ablakon, észrevétlen belopakodik, belép a házba, kilép a házból. Ezt mondja: «Adjátok nekem fiaitokat, hogy megszoptassam, és leányaitokat, hogy gondozzam őket. Szájukhoz akarom tenni emlőmet»...” (Varázsének [részlet] Bővebben lásd: Leichty 1971, 23)

² A ráolvasás és mágikus rítus démoni lényeket idéző ereje megjelenik pl. Edward Philip Lovecraft: *Cthulhu hívása* (1926) c. nagynovellájának meghatározó motívumaként.

Lamastu legyőzéséhez mindenekelőtt Pazuzut kellett segítségül hívni. A mágikus szertartás fontos eszköze egy Lamastut ábrázoló tábla (tulajdonképpen egy amulett), amelynek felső részén Pazuzu feje és mancsai láthatók, annak jeleként, hogy a démonnő feletti hatalmat birtokolja. Ezt a táblát kellett az ágy fölé akasztani, hogy megvédjen a betegségektől. A táblán alul lévő kisebb figurák egyébként különféle nyavalyák képviselői, amelyek közül mind méretben, mind aktivitásban kiemelkedik a kutya hátán térdeplő Lamastu. A tábla középső részén magát az ágyban fekvő beteget ábrázolták, védő istenségekkel körülvéve (Castor 2020).

Jóslatok

A sumér eredetű mezopotámiai mágikus szertartások közül igen fontosak voltak a jóslatok.³ Az anticipáció folyamatában a mezopotámiai kultúrák gyakran használtak fel olyan segédeszközöket, mint az áldozati állatok testrészei, a különféle helyeken megjelenő élőlényeknek, a környezeti hatásoknak, ill. az emberek álmainak is jóserőt tulajdoníthattak. A jóslás tudományának elsajátítását nem bízták a véletlenre: a különféle papi iskolák változatos módszerekkel oktatták a leendő jóspapokat hivatásuk elsajátítására. Az egyik ilyen eszköz a májmodell volt, amely a béljósítás egyik elemeként gyakorta megjelenő májból történő jóslás elsajátításának fontos segédeszköze volt. Az agyag májmodell felületét négyzethálóval kisebb területekre osztották, és az egyes részekre ékírással fölvésték, hogy a máj adott területén látható folt vagy elváltozás milyen eseményeket jelezhet előre a bonc számára.



Juh májmodell béljósítás tanításához

Jósjelek

- *Ha a „hal” ékjel érzékelhető a „jóllét” helyen [a máj egyik része], akkor Akkád uralma véget ér.*
- *Ha az egész máj rendellenes, akkor az a katasztrófát illetően akkád királyának előjele. (A šumma martu ómensorozatból)*
- *Ibbi-Szin előjele, amikor Elám elfoglalta és kirabolta Ur városát. (Egy Mari városából előkerült májmodell felirata) (Bácskay 2006, 56)*

A város sorsára vonatkozó előjelek

³ Nem kell mondanunk, hogy a fantasztikus irodalom milyen gyakran fordul a jóslatokhoz, ill. hogy milyen gyakran határozzák meg baljós előjelek a karakterek tetteit. George R. R. Martin: *Tűz és jég dala* ciklusának *A varjak lakomája* c. részében Cersei királyné – tetteinek mozdítórugójaként – felidézi egy vén boszorkány jóslatát, amelyet még fiatal lányként hallott. A ciklus többi részében is feltűnik a bél- és tűzjósítás, az állatjóslatok, ill. a jóserjű álmok motívuma.

Nem csak testrészekből lehetett azonban jósolni. Az eseményeknek egyéb előjelei is lehettek, amelyeket egy gyakorlott látnok azonnal felismert. Ezeknek egy része talán nem is a transzcendencia feltételezésén alapult, hanem elemi megfigyeléseken.

- *Amely város az égre emeli a fejét (azaz: túl magas épületeket építenek vagy túl sok a temploma), az elhagyottá válik.*
- *Ha a város személgödre zöld, az a város virágozni fog, más [kedvezőtlen] esetben elpusztul.*
- *Ha sok hírnök van a városban, akkor a város szétszóródik.*

Ominózus állatok megjelenése

Említettük már, hogy a jóslás egyik elterjedt formája volt az állatok megjelenése alapján történő előrejelzés. A jós kiállt a tér egy bizonyos helyére, és várt. Az először megjelenő állat alapján vont le következtetéseit. Nem volt mindegy, milyen állat jön elő, melyik oldalról, és milyen sebességgel.

- *Ha egy kígyó valakinek a jobb oldaláról vág át a bal oldala fele, annak az embernek jó neve lesz.*
- *Ha egy kígyó valakinek a bal oldaláról vág át a jobb oldala fele, annak az embernek rossz neve lesz.*
- *Ha egy fehér macskát látnak valakinek a házában, annak a tulajdonosát bajok fogják gyötörni.*
- *Ha egy fekete macskát látnak valakinek a házában, annak a tulajdonosa szerencsés lesz.*
- *Ha egy vörös macskát látnak valakinek a házában, annak a tulajdonosa gazdag lesz.*
- *Ha egy tarka macskát látnak valakinek a házában, annak a tulajdonosa boldogulni fog.*
- *Ha egy sárga macskát látnak valakinek a házában, annak a tulajdonosa egész évben szerencsés lesz.*

Különböző időben és helyen történő mosakodás

Egészen egyszerű és hétköznapi jelenségek, cselekedetek is megfelelő jelentőséget kaphattak. Tulajdonképpen ezeket hívja a magyar köznyelv *babonának*. A mai ember persze agnosztikus módon viszonyul ezekhez a jelekhez, az ókori ember számára azonban baljós jelentőséggel bírtak.

- *Ha valaki vízzel mosakodik a házában folyosóján, az meg fog öregedni.*
- *Ha valaki kora éjszaka mosakodik, az sohasem lesz gazdag.*
- *Ha valaki lépcsőjárásban mosakodik és a piszkos vizet kiönti a szabadba, az egy éven belül meghal.*
- *Ha valaki a lábujjait mossa, az el fog fogyni [azaz meghal].*
- *Ha valaki a sörhöz hasonló vízben mosakodik, jól lesz [azaz szerencsés lesz].*
- *Ha ez az aszfalthoz hasonló, akkor nem lesz jól [azaz szerencsétlen lesz].*
- *Ha ez a vajhoz hasonló, akkor el fogja veszíteni a befolyását.*

Álom-ómenek

Végül, de nem utolsó sorban, hangsúlyoznunk kell az álmok jelentőségét a jóslásokban. Talán ez az a terület, amely leginkább megmaradt az emberiség mágikus gondolkodásában, egészen

napjainkig. A mezopotámiai jóserejű álmok semmivel sem logikusabbak (vagy épp annyira), mint a későbbi korok jelentőséggel bíró álmai.

- *Ha valaki azt álmodja, hogy egy kutya elszakítja a ruháját, akkor az szükségét fog szenvedni.*
- *Ha valaki (álmában) megcsókolja a péniszét(!), akkor, amit kimond, az teljesülni fog, és bármit is óhajt, azt nem fogják megtagadni tőle.*
(A šumma ālu ómensorozatból) (Bácskay 2006, 56)

Ráolvasás

Végül következék példaként egy gyönyörű mezopotámiai ráolvasás. Lírai alanya úgy véli, hogy megátkozták, és ez az oka nyavalyáinak és gondjainak. Varázsenekében előbb részletesen megemlíti mindent, ami bántja, Majd felsorolja mindazokat az áldozati és varázseszközöket (gyógyfüveket stb.) amelyek segítségével a rontást vissza kívánja fordítani annak forrása, az ellenséges varázsló, a megbízója, és az ellenfél által segítségül hívott istenségek és szellemek irányába.

„Benneteket hívlak, éjszaka istenei, és veletek együtt szólítom az éjszakát, az elfátyolozott menyasszonyt, hívom az estét, az éjfél és a kora hajnalt!

Mivel engem megbabonázott a varázsló és vádlómként lépett fel [az istenek tanácsa előtt], a védőistenemet és a védőistennőmet eltávolította tőlem.

Immár mindenki irtózik tőlem, aki csak megpillant, éjjel-nappal álmatlanságtól szenvedek.

Úgy érzem, hogy a szájam állandóan tele van, így képtelen vagyok enni, és alig tudok inni.

Örömujjongásom fájdalmas sóhajjává, örömöm bánattá vált.

Álljatok mellém, nagy istenek, és hallgassátok meg panaszomat! Ítéljétek meg kedvezően az ügyemet!

Elkészítettem a varázslóm vagy varázslónóm szobrait és a lábatok elé vettem, hogy hozzák szóba az ügyemet.

Mivel ők gonoszat cselekedtek, rosszat tettek, haljanak meg, én pedig éljek!

Varázslataik, boszorkányságaik, mágikus praktikáik oldódjanak fel!

A dús lombkoronájú tamariszkuszt tisztítsd meg engem, a bőségben termő mustárfű tanúsítsa ártatlanságom, a magokkal teli borókafenyő oldja fel a varázslatot.

Így én elöttetek [az isteni tanács előtt] már tiszta vagyok, ártó mágikus hatásoktól mentes.

Ami pedig a gonosz varázsló által kimondott ráolvasásokat illeti, azok az ő szavai, forduljanak vissza a saját szájába és kössék meg a nyelvét!

Ártó hatású varázslata miatt az éjszaka istenei büntessék őt!” (Bácskay 2006, 57)

Perzsia: a zoroasztrizmus

Maradjunk még a mezopotámiai kultúrák vidékén. Fölmerül a kérdés, hogy egy mágiáról szóló áttekintő tanulmány miért kíván egy hagyományosan dualistának tekintett vallási rendszerrel foglalkozni, amely ráadásul az első kinyilatkoztatott (revelatív) vallások egyike is. A *zoroasztrizmus* egy a hagyomány által leginkább *Zoroaszter* / *Zarathusztra* (másképp: avesztai *Zarathuštra*, görögül



Ormuzd, a világtéremtő

Ζωροάστρης, azaz *Zóroasztrész*, középperzsa nyelven *Zardušt*, perzsául زرتشت: [*Zartošt*] nevű személyhez fűződik. Zoroaszter (Kr. e. 628 – Kr. e. 551.) Iráni pap volt, *Ahura Mazdá* (*Ormuzd*) prófétája, a *zoroasztrizmus* létrehozója, amelyet *mazdaizmus*nak is neveznek. A zoroasztrizmus azért kerülhetett figyelmünk terébe, mivel ennek rendszerében az isteni, tökéletes hatalom, és a tökéletlen, önmaga ellenébe forduló hatóerő egyaránt egy kezdetben szimbolikus, később mágikus tárgy: egy *gyűrű* alakjában ölt testet. Zarathusztra tanai leginkább a több mint kétharmad részben elveszett *Zend-Aveszta* alapján ismerhetők. Az extatikus látomások alapján kinyilatkoztató próféták közé tartozik, akik az isteni lény személyes jelenése hatására válnak valamely transzcendencia vagy eszme követőivé és térítőivé (Seligmann 1987, 21–24).

Önmagában egy revelatív vallási rendszer még nem kerülne be egy mágiáról szóló tanulmány keretei közé. A varázslat közelébe az a tényező hozza Zoroaszter vallását, ahogyan a Teremtő, *Ahura-Mazdá* (*Ormuzd*) saját teremtő erejét kezeli. Ormuzd ugyanis korlátlan isteni hatalmát megosztja segítői és első teremtményei, az *Amesa Szpenták* között, további teremtésre sarkallva őket. A szpenták (kisebb hatalmú „alistenek” – segítő szellemek) tehát a tovább teremtés munkatársaivá válnak, de mivel erejük nem korlátlan, és nem bírnak az ősteremtő tökéletlenségével, ezért maga a teremtés is rossz irányba torzul és megjelenik benne a káosz. A főbb szpenták a következők: *Asha Vahishta*, az Igazság, *Vohu Manah*, a Helyes Gondolkodás (ő látogatja meg és ragadja magával Ormuzd színe elé Zoroasztert), *Ármaiti*, az Ájtatosság, *Kshathra Vairya*, a Hatalom, *Szpena Mainju*, a Jótevő Szellem (a későbbi *Mithrász*), *Haurvata*, az Egészség és végül *Amereta*, a Halhatatlanság.

Zarathusztra vallása

Bár a dualizmus forrásaként tartják számon, valójában nem tipikusan dualista. Látomásában Ahura Mazdá megnevezte Zarathusztrának ellenfelét: a káoszt szülő *Ahra Majniut (Ahrimán)*. Ahrimán nem önálló entitás: eredetileg

Ormuzd egyik fia, maga is szpenta volt. Ormuzd megbízta azzal, hogy közvetítse az emberek felé a jó és a gonosz közti választási lehetőségét. De Ahrimán túlságosan élvezte hatalmát, és gőgös lett, végül pedig rettegni kezdett attól, hogy atyja elveszi tőle a kapott hatalmat.

Kezdetben a jó szándék vezet, ez torzul el a kegyetlenség és a düh mindinkább fékevesztett tombolásába.



Ormuzd átadja Ahrimánnak a Hatalom Gyűrűjét

Azt gondolhatnánk, hogy ezzel Ahrimán (és a hatalmat neki kezdetben a kezébe adó Ormuzd) tönkretette a teremtést. Valójában azonban mindez egy magasabb isteni terv része: mivel a teremtésben megjelent a Rossz, a teremtményeknek választani kell a jó és rossz, az igazság és hazugság, a fény és a sötétség közt. Aki a jót választja, nemesebb lesz, mint annak előtte volt: ezért a jó végső győzelme még az eredetinel is tökéletesebb világot eredményez majd. A földi cselekedetek, az attitűd befolyásolják a halál utáni állapotot.

Ahrimán végül nem Ormuzddal (az apjával), hanem Szpenta Mainjuval (Mithrász – a testvére) kerül szembe, akinek Ormuzd szintén juttat isteni erejéből, s aki Ahrimán végső bukása után a világ királya lesz.

Tehát a zoroasztrizmus alapvetően monoteista, egy mezopotámiai vándorprédikátor, *Mani* fejlesztette nézetrendszerét a dualizmus extrém formáivá (innen a *manicheizmus* elnevezés).

Világtörténet

Az első időszakban Ormuzd az égben, a fény birodalmában, Ahrimán pedig – lázadása után – az alvilágban lakott. Az első 3000 év végén Ahrimán – aki iszonyú lények légióit hozta létre – elég erősnek érezvén magát, megtámadta Ormuzdot, aki egy varázsförmulával elkábította őt. Ahrimán ekkor visszazuhant a mélységbe és ott maradt újabb 3000 évig.

Ezt követően Ormuzd megteremtette a szellemi lényeket (*fravasi*) és az anyagi világot: az eget, a vizet, a földet, a növényeket, az ösbikát és az ösembert (*Gajómart*). A teremtés végén Ormuzd választási lehetőséget adott az Amesza Szpentáknak és minden léleknek: örökre megmaradhatnak létezés előtti állapotukban, vagy fizikailag megtestesülhetnek, hogy legyőzhessék Ahrimánt. A lények a születést és a harcot választották.⁴

⁴ Lásd a valák megjelenését Ardán Tolkiennél!

Ahrimán védekezésésként megteremtett hat démont és a nekik megfelelő anyagi világot. Ő hozta létre a poklot is. Az elkövetkező 3000 évben Ahrimán káoszba taszította Ormuzd teremtését: megölte Gajómartot, az emberiség ősatyját, az ősbikát, az állatok és a növények őst. De Ormuzd csapdába ejtette Ahrimánt, és mindörökre az anyagi világba zárta.

Az utolsó 3000 év elején testet öltött Zarathusztra, aki elhozta a Földre a vallást; ettől kezdve szabályos időszakonként újjászületik a *szaosjanszok* („a világ megváltói”) alakjában.

A teremtés végpontja az utolsó ítélet, amelynek során Ormuzd jó fia (Szpenta Mainju – Mithrász) elpusztítja Ahrimánt. A Gonosz bukása után Zarathusztra inkarnációi felelősségre vonják az összes teremtményt: akik a rosszat választották, megbűnhődnek, a jók pedig üdvözülnek és halhatatlanná válnak (Lukács 2009, 95–96; Seligmann 1987, 2124).

A perzsák két legismertebb ókori uralkodója, I. Xerxész és I. Dareiosz is zoroasztriánusok voltak, illetve az *Ezeregyéjszaka meséiből* ismert Szasszán-dinasztia tagjai (köztük a főszereplő Sahriár) nemkülönben.

A zoroasztrizmus teremtésmo­dellje nem kisebb alkotó képzeletét termékenyítette meg, mint John Ronald Reuel *Tolkienét*. Tolkien saját teremtéstörténetében *Ilúvatar*, Eä és Arda világának teremtője, saját gyermekeit, az ainukat is belevonja a teremtés folyamatába. Az ainuk egy része leköltözik a földre, és ott *valaként*, a világ erőiként munkálkodik tovább. Ám az egyik vala, *Melkor*, megirigyelve Ilúvatar hatalmát, elhatározza, hogy a maga birtokába veszi a világot, és saját szájíze szerint alakítja tovább a teremtést. A teremtőerő gyűrű alakjában testesül meg Tolkien történetében, amely szintén nem lehet véletlen: a zoroasztriánus ábrázolásokon a mindenható Ormuzd – a hatalom jelképeként – gyűrű alakú testtel van ábrázolva, illetve az is gyakori motívum, ahogy Ormuzd egy gyűrű alakjában adja át a hatalmat Ahrimánnak.



Mithrász legyőzi Ahrimánt



I. Xerxész



I. Dareiosz

Egyiptom: halotti mágia (Holtak könyve)

A mágiatörténészek valamennyien egyetértenek abban, hogy Egyiptom ősi földje a mágia egyik legfőbb forrása. Se szeri, se száma azoknak a máguséletrajzoknak, amelyekben a főhős hosszabb- rövidebb tanulmányokat folytat a Nílus mentén, s nem ritkán itt is nyeri el végső tudását. Az egyiptomiak vallási rendszerének szintén állandó részét képezik a varázslatok.

Azonban az ókori egyiptomi vallás legmarkánsabb és legmaradandóbb eleme a halottakkal kapcsolatos liturgia, amelynek egyik legbőségesebb forrása a *Holtak könyve*⁵ (ismertebb magyar címén: az *Egyiptomi halottaskönyv*, ill. *Kilépés a fénybe*). A könyv anyaga az ókori egyiptomi kultúra legépebben megmaradt szövegeimlékei közé tartozik, egy része máig lefordíthatatlan, de még így is olyan bőséges táptalaját kínálja a mágiával kapcsolatos témáknak, hogy ezen a helyen mindössze egy mágikus szertartás végigkövetésére van módunk.

A szájmegnyitás szertartása

A rituálé közvetlenül a múmia temetését megelőző ókori egyiptomi halotti mágikus ceremónia. Az egyiptomiak hite szerint ezzel az aktussal kapott új életet a múmia, s ezzel vált a lélek túlvilágra történő utazása és ottani „újjászületése”, „beavatása” teljessé. A szertartás kezdetén a papok könyörögtek az istenekhez, majd a gyászmenet kivonult a Holtak városához, a menet élén a papokkal, és a szánon vontatott múmiával, mögötte vonultak a rokonok, a siratóasszonyok, majd pedig kézben, illetve kordékon a kanópusz-edények, a ládák, és az egyéb (pl. fogadalmi vagy *usébt*-) szobrocskák.

Közvetlenül a sír előtt a menet megállt, kinyitották a halott koporsóját, és kiemelték belőle a múmiát. Egy *Anubisz*-maszkot viselő pap felállította, hogy a gyászolók szemtől szembe állhassanak a halottal, és hogy lássák a szertartást. Ezután a gyászolók egy ökröt áldoztak fel, megszólalt az ünnepélyes zene. Imádságok következtek, majd a halottat tisztító vízzel permetezték be.

A pap a múmia elé lépett, kezében szekercszerű, görbe szerszámmal és más rituális eszközökkel. Ezekkel megérintette a múmia maszkján a szemet, az orrot, a fület és a száját. Ekkor teljes lett a csend, a hozzátartozók könyörgésre emelt karral térdre borultak a múmia előtt.

⁵ A túlvilági utazások és kalandok nagy szerepet kapnak a fantáziailrodalomban, különösen annak *posthumous fantasy* (túlvilági fantázia) nevű irányzatában. A kérdés nemcsak a valós, hanem az álmitoszok szintjén is foglalkoztatja az emberiséget. Erről a kérdésről bővebben (sok-sok szerzővel és műcímmel) lásd pl.: Posthumous Fantasy szócikk, in: Clute, John – Langford, David – Nicholls, Peter, 1997.

„Titokzatos erő költözött a halottba. A múmia összes érzékszerve újra működött. Pólyái ellenére hallott, újra érezte a szagokat és az ízeket, érzékelte a külvilágot. Így kísérték felélesztve örök otthonába, a sírba.” (Tarnowski 1991, 27–30)

1. A halott találkozik az alvilág őreivel. Ismernie kell mindnek a nevét!



2. Anubisz bevezeti a Két Igazság termébe

3. Szívmérlegelés - Thot, az írnok könyvel, Ammit a szívzabáló várakozik

4. Hórusz Ozirisz és Ízisz elé vezeti

Az egyiptomi ember egész életében erre a szertartásra, majd az azt követő utazásra készült. Pontosán megtanulta, hogy mi vár rá Ozirisz földjén, az alvilág őreinek nevét (hogy annak idején megfelelően megszólíthassa őket) és egy hosszú, hitvallásszerű varázséneket, amelyet a szívmérlegelés előtt kellett előadnia, hogy kedvező ítéletre hangolja a mérleg tetején trónoló *Thot* páviánistent.

A halott lélek éneke a túlvilágon:

„Lásd, a Törvényt és Igazságot
én a szívemben hordozom,
mert a rosszat kiteptem belőle gyökerestől.
Nem okoztam szenvedést az embereknek,
családomban tagjaival sem voltam erőszakos.
Igazságot hamisságra föl nem cseréltem.
Silány emberekkel nem közösködtem soha.
Nem tettem törvénytelen.
És nem dolgoztattam mértéken felül
másokat.
Hogy gőgömet tápláljam,
rangot nem szereztem soha.
Szolgáimat nem gyötörtem.
Nem káromoltam az isteneket.
Szűkölködök szájától nem vontam meg a
falatot.
Idegen előttem minden, mi az isteneknek
utálatos.
Sohasem hagytam, hogy úr a szolgáját
megkínozza.
Oka nem voltam szenvedésnek.
Éhínséget sem okoztam soha.
Ember miattam sohasem könnyezett.
Nem öltem, és nem bujtottam senkit
gyilkolásra.
Nem terjesztettem ragályt az emberek
között.
Oltárról adományt el nem oroztam,
nem loptam el az istenek szent kenyerét.
Adományaiktól nem fosztottam meg a szent
szellemeket.
A templomban gyalázatoságot nem
cselekedtem.
Áldozati adományaimat nem csökkentettem.
Nem próbáltam csalárdsággal növelni
vagyonomat,
más földjét jogtalanul a magaméhoz nem
csatoltam.
A mérésnél nem csaltam soha.
Gyermekek szájától nem vontam meg a
tejet.

Más marháját el nem hajtottam.
Csapdákat nem állítottam, s nem ejtettem
törbe az istenek ligetében a szárnyasokat.
Szent vizeikből nem fogtam halat.
Nem tartóztattam fel a vizet áradás idején,
s nem rongáltam meg a gátakat.
Nem oltottam el olyan tüzet, melynek égnie
kell.
A húsáldozatok szabályait betartottam.
Nem loptam el a templomok áldozati
barmait.
Nem szálltam szembe az istenek akaratával.
Tiszta vagyok! Tiszta vagyok!
Tiszta vagyok! Tiszta vagyok!

(Bánfalvi 1995, 18–19)

Görögség: delphoi jóslatok

„Ismerd meg magadat. Semmit sem túlságosan. Légy ura lelkednek. Kerüld az igazságtalanságot. Igazul tanúskodj. Keresd a hírt. Dicsérd az erényt. Cselekedj igazságosan. Szeresd barátaidat. Védekezz ellenségeid ellen. Gyűlöld a gőgöt. Beszélj tisztességesen. Könyörülj a segélykérőkön. Valósítsd meg célodat. Légy ura asszonyodnak. Senkit ne nézz le. Tiszteld a felsőbbiséget. Hajolj meg az istenség előtt. Ne büszkélkedj erőddel. Gazdagodj igazságos úton. Légy vendégszerető!” (Ritoók 1974, 115)

Ezek az életszabályok (a görögség „tízparancsolata”) a delphoi Apollón-jósda épületeinek homlokzatain voltak olvashatók. Delphoinak, mint az egész ókori hellén civilizáció által egységesen szentnek tekintett városnak, nagy szerepe volt a közvélemény formálásában, a társadalom által elfogadottnak minősített erkölcsi értékek közvetítésében, általában a közösség etikai nevelésében. A jósda legfőbb istene *Apollón*, akinek alakja és kultusza leginkább a városhoz kötődött, nővérével, Artemisszel együtt az erkölcsi törvények őrének számított (számos mítoszban pl. a törvények ellen vétőket láthatatlanul leterítették nyilaikkal), ily módon a legalizmus egyik megtestesítője maga az isten, illetve az általa alapított szent hely volt. Delphoi legfőbb tevékenységi köre azonban elsődlegesen nem az Apollón-kultusz, még csak nem is az erkölcsi nevelés, hanem a mágia egyik alapvető iránya, a jóslás-mágia művelése volt; ehhez a rituáléhoz intézményesült.

A jóslatokat azonban egyáltalán nem volt egyszerű megszerezni. A jóslatkérő csak férfi lehetett. A szertartás előtt meg kellett mosakodnia a Kasztália-forrás vizében, majd egy kecskét kellett átadnia a papoknak. A jobb sorsra érdemes állatot vízzel fröcskölték le, s mikor reszketni kezdett, levágták.

Ezt követően a kérelmező kifizette a tarifát, és egy táblára írva átadta a kérdését Apollón papjának. A pap átvette a kérelmet. A jóslatkérő pedig egy babérkoszorút kapott a fejére, és beléphetett az Apollón-templom szentélyébe, az adütónba, ahol az isten papnője, a *püthia* egy háromlábú széken (*trípuszon*) ülve már várt rá. A trípusz alatt egy hasadék húzódott, s ebből kénes gáz szivárgott. (Záptojásszerű szagáért az Apollón által lenyilazott szörnysárkány, a *Püthón* rothadó tetemét tették felelőssé, amely fölé Phoibosz – a monda szerint – sziklát hajgált, s így keletkezett a Delphoit körülvevő hegység.) A jósnő a gázoktól és a babér rágásától önkívületi állapotba kerülve összefüggéstelen szavakat rikoltozott, amit a tisztas távolban várakozó papok gondosan lejegyeztek, majd értelmezték és disztichonos versszakokba rendezve átnyújtottak a kérelmezőnek.



Püthia és jóslatkérő egy görög fogadalmi edényen

Kétértelmű jóslatok

„A jóslatok és előjelek tekintélyes szerepet játszottak a politikai életben. Nem üzentek hadat, mielőtt az istenek tanácsát ki nem kérték. Sőt, a jóslat, mely stratégiai tanácsokat is közölt, többször is háborút robbantott ki. Elmondhatjuk, hogy a jövőmondó delphoi Püthia időnként görög had- és külügyminiszterként szolgált.” (Seligmann 1987, 57)

A jóslatok kétértelműsége sem volt véletlen: akárhogy is alakultak az események, Delphoi mindig a tévedhetetlenség fényében tündökölt. A legismertebb kétértelmű jóslat Krózus vagy Kroiszosz lúd király (Kr. e. 595–546.) nevéhez fűződik. Kroiszosz azzal a kérdéssel fordult Apollón jósnőjéhez, hogy hadat indítson-e a perzsák ellen. Minden idők egyik leggazdagabb áldozati ajándékát adta át Delphoinak a kedvező jóslatért, amely így hangzott: „Ha Kroiszosz átkel a Halüsz folyón, nagy birodalom dől meg!” Kroiszosz átkelt és veszített. A jóslat végül is igaznak bizonyult: Lúdia is épp elég nagy birodalomnak számított (Seligmann 1987, 58).

Jóslatok a fantáziákban

Számos fantáziatörténet jóslatokra épül, amelyek előrevetítik a végkifejletet, de legalábbis befolyásolják a hősök cselekedeteit. Ha összehasonlítjuk korunk talán két legikonikusabb fantasy szerzőjének munkásságát, akkor láthatjuk, milyen termékenyen használják föl műveikben az anticipáció energiáit. A jóslatok Tolkien *A Gyűrűk Ura* c. regényében kifejezetten fontosak (lásd pl. a boszorkánykirály végzetéről szóló próféciaát vagy Galadriel látomásait). A próféciaák olyan világot tárnak elénk, mely végső soron kiismerhető és alapvetően rendezett; az előrevetítések értelme homályos ugyan, ám az olvasó és a hős is képes eljutni az egyetlen helyes értelmezésükhöz. Martin világában a jóslatok gyakran önmaguk paródiái, groteszk görbetükör-képei. Maguk a szereplők is gyakran újraértelmezik a kapott próféciaakat, és találgatják, a jóslat vajon beteljesült-e már, vagy hogyan lehetne beteljesíteni (Apró 2012. 06. 10.).

Róma: gnoszticizmus, átoktáblák

A Római Birodalom területén – az intézményesített pogány politeizmus mellett az 1. század környékén egyre elterjedtebbé váltak a misztériumvallások, amelyek közül többet is a *gnoszticizmus* eszméje hatott át. A gnózis a görög *ginoszko* (*γινωσκειν*) – *megismer* igéből származik. Jelentése: tudás, titkos ismeret. A gnoszticizmus a gnózisra épül. Legfőbb tétele, hogy a gnózis megszerzése után az ember igazi, belső szellemiségére vonatkozóan üdvözítő tudás birtokába kerül. Ez a tudás egy kinyilatkoztató-üdvözítő személytől ered, zárt csoportban hagyományozódik tovább (*ezoterika*), és önmagában képes üdvözíteni a befogadját. (Ez a tanítás éppen ellentétes a korban szintén terjedni kezdő kereszténység attitűdjével, amely épp a lehető legszélesebb nyilvánosságnak akarta átadni igazságait.) A tanítás / áthagyományozás (*didaskalia*), ami a jelöltet beavatja, egy mitikus szöveg közvetítése folytán megy végbe, mely a következő kérdésekre válaszolt: „*Mik vagyunk, mivé válunk; hol vagyunk, hová kerülünk; mire törekszünk, mitől tisztulunk meg; mi a születés és az újjászületés?*” A gnosztikus személy úgy gondolja, hogy a transzcendencia már nem e világ határain túl (a túlvilágban) található, hanem betört e világ keretei közé. Ez a gondolkodás nagyban emlékeztet arra, ahogyan korunkban a fantasztikum hatásmechanizmusát leírják. Nem is véletlen, hogy a kor

átlagemberének gondolkodása korábban nem észlelt mértékben nyitottá vált a mágia és a mágikus gondolkodás iránt. A gnosztikus világlátás hatott a korai kereszténység egyes csoportjaira is (olyannyira, hogy létrejöttek gnosztikus-keresztény csoportosulások is), és utat nyitott a dualista gondolkodásnak. Az egyház egyik legveszélyesebb ellenfelének tekintette a gnoszticizmust, és évszázadokig folytatott harcot ellene, bár teljesen kiirtani később, hatalma növekedésével sem bírta.

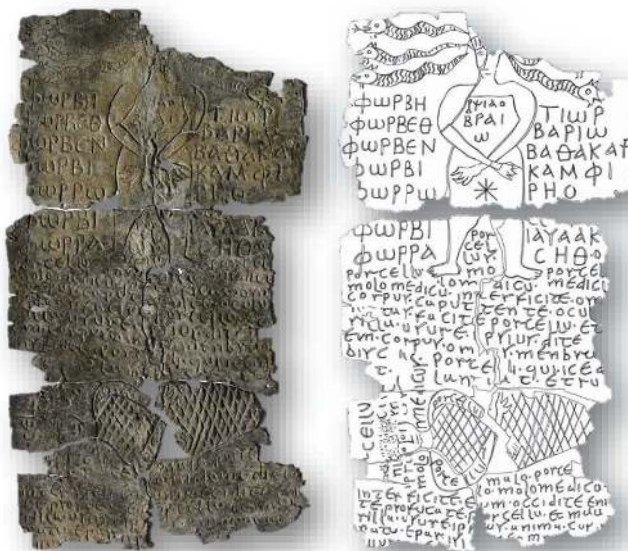
A kereszténység azonban sokáig egy perifériális és szűk (bár egyre növekvő) embercsoport vallása maradt. Hatása a birodalom központi részén és a provinciákban egy ideig még nem érzékelhető. Az alábbiakban egy gnoszticista (bár szükségképpen annak naiv, népi megnyilvánulását tükröző) indíttatású átoktábla tartalmát ismertetjük, amely valamelyik provincia területén készülhetett, és a bolognai *Museo Archeologico Civico*ban fedezték fel.

Az átoknak (és más varázslatoknak) különösen nagy szerepe van *J. K. Rowling* Harry Potter-történeteiben. A művekben használt varázsigék csupán egyik csoportját lehet átkokként definiálni, azokat, amelyek kifejezetten az ellenfél testi épsége vagy fizikuma ellen irányuló ártó varázslatok. Ilyen pl. a hírhedt „Avada kedavra” vagy a szenvedést eredményező „Crucio”. Természetesen más ikonikus történetek is felidézhetők, pl. Tolkien *Túrin Turambarjának* sorsa, akit Húrin többi gyermekével együtt Melkor átka sújtott, *A Gyűrűk Urában* szereplő dúnföldiek, akik nem engedelmeskedtek *Isildur* arnori nagykirály harcba hívásának, s ezért élőholtakká váltak annak átka következtében... hosszan lehetne még sorolni a példákat.

Az átoktábla felirata:

„Elpusztítani, összezúzni,
megölni, megfojtani
Porcellót és feleségét,
Maurillát. Lelküket, szívüket,
feneküket, májukat...”

Porcello („Sertés”) állatorvos volt. Valószínűleg egyik félrekezelte páciense bosszús gazdája haragudott meg rá. A táblán a felirat mellett az alvilági *Hekaté* istennő ábrázolása (felső, kígyóhajú, álló alak), és maga *Porcello* látható (alul, a fekvő alak), halotti pózban, keresztbe tett karjain saját nevével (Bartal 2012. május 25.).



Hamarosan azonban egy időre vége szakadt a provinciák varázslói által gyakorolt szolid kenyérkereset lehetőségeinek: a kereszténység terjedt, Nagy Konstantintól a *religio illicita* (tiltott vallás) minősítés helyett a *Milánói Ediktumban* megkapta a *religio licita* (megengedett vallás) címet. Julianus Apostata sikertelen visszarendezési kísérletének bukása után pedig nem sok idővel, Nagy Theodosius, az utolsó római egyeduralgó kiadta a *Thesszaloniki Ediktumot*

(Kr. u. 380. február 27-én), amelyben a kereszténységen kívül minden más vallást betiltott a birodalom területén.

Az okkult mágia

Az okkult a latin *occultus* (rejtett, titkos) szóból származik. Mai értelmezésében a 19. században keletkezett, de a gyakorlat jóval korábbi: már a középkor elején felbukkan. Rejtettsége abból adódik, hogy az ekkor már hatalma csúcsán álló katolikus egyház gyanakodva nézi, sőt üldözi, tekintet nélkül szándékaira. (Ami persze nem jelenti azt, hogy ismert egyházi személyek koronként ne próbálkoztak volna meg praktikáinak alkalmazásával. Mivel a kereszténység idején válik gyakorlattá, világnézetében a kereszténység is meghatározó, de forrása még a mezopotámiai mágia, a gnoszticizmus, a dualizmus, illetve a görög és a római pogányság mágiája is. Szándékai szerint kétféle megnyilvánulása van: a *Fehér* (istenes) és a *Fekete* (pokoli) mágia.

A mágia útjai

Az okkult mágia irányai a következők:

- **Nekromantia:** halottidézés, halottjósolás (erről már a *Biblia* is említést tesz, lásd az Endori Boszorkány és Saul történetét).
- **Természetes mágia** (*magia naturalis*): a mágia legősibb formája, megtalálhatók benne mind a közvetett, mind a közvetlen varázslás elemei (a boszorkányság is). (Főzetek, ráolvasások, idézések, tánc, stb.) A középkorban némi jelentésmódosuláson esett át: rituáléi elsődlegesen természeti tárgyakhoz és képződményekhez (növények, ásványok, bestiák) kötődtek.
- **Talizmán-** (vagy *sigillum-*) **mágia:** láttunk rá korábban példát, ide tartoznak pl. az átoktáblák és egyéb kultikus tárgyak, amelyek védő- vagy támadó mágiát tesznek lehetővé. (Ennek alkalmazásakor kerül sor az ún. *varázstárgyak* alkalmazására.)
- **Rituális** (vagy ceremoniális) **mágia:** olyan forma, amely során a kívánt hatást egy szimbolikus térben, konkrét szimbólumokon keresztül zajló manipulációkon keresztül éri el (Tarr 1999). Fontos szerephez jutnak a mágikus pecsétek (*sigillumok*), mágikus ábrák és szimbólumok (*gemma, emblema*), mágikus tárgyak, fegyverek, füstölők, ruhák, stb. A talizmánmágiától leginkább erős formalizmusa különíti el.
- **Papi** (szakrális) **mágia:** a közvetett varázslásra épülő mágiaforma, melyben a varázslást egy felsőbbrendű hatalom hajtja végre. Minden intézményesült és kinyilatkoztatott vallás használja saját rituáléiban. Ilyen pl. a katolikus gyakorlatban a papi áldás, az *exorcizálás*, az *excommunicatio*, stb.
- **Misztikus** (vagy hermetikus) **mágia:** közvetlen varázslás által a mágus maga hajtja végre a varázslatot (Tarr 1999).

Nézzünk most egy példát a *rituális fehér mágia* alkalmazására. Fehér mágiának (bár akaratomódosító jellege van) azért nevezhető, mivel a mágikus szertartás során a varázsló angyalokat hív segítségül.

„A Hold és Vénusz angyalainak nevét egy adott lány vagy asszony nevével együtt bevésed egy ón vagy ezüst lapba, amelyik jobban megfelel, majd a lapot egy tűz helyére eltemeted, hogy folyamatosan melegben maradjon, de úgy, hogy a tűz mégse tegye tönkre a

feliratot. És ezzel elkészülvén idézd meg az angyalokat, ahogy fentebb mondtuk, és ahogy az alábbiak szólnak: Most ennek az N-nek (a hölgy neve itt behelyettesítendő) szíve gyűljék lángra az irántam való szerelemben, ahogyan ez a tábla lángra gyűl ebben a tűzben. Ezt hétszer elmondván, ha mindent jól csináltál, meglesz tevékenységed eredménye.” (Részlet a *Rúnák* könyvéből. Láng 2010, 69)

Egy másik példa, ezúttal a *természeti mágia* módszereire:

„Amikor az asszony a férjével ágyba fekszik, tegyünk egy mágnest párnája alá, és amennyiben a feleség hűséges és szűzies, azonnal átöleli a férjét, de ha nem, akkor kiesik az ágyból.” (Ami nem derül ki egyértelműen, az az, hogy pontosan melyikük esik ki az ágyból, a kikapós asszonyka vagy a jobb sorsra érdemes férj.) (Láng 2010, 56)

A mágia és az okkultizmus a kezdetektől szorosan összefügg. A mágia a titkos hatalmakkal való kapcsolatot akarja létrehozni. Az, aki a mágiát gyakorolja, úgy tesz, mintha hatalma lenne az okkult entitások felett. Az okkult világgal való kapcsolat azonban sosem ellenőrizhető, reprodukálható. Ezért a mágiát gyakorló és magukat beavatottnak mondó embereket minden korban olyan tudás, tapasztalat és kapcsolat birtokosainak tartották, amelyre nem mindenki képes, és az is gyakori tapasztalat volt, hogy a mágus nem ritkán rajtaveszt önhittségén. Ezt elkerülendő, egyre erőteljesebb szándék merült föl a mágia elveinek rendezésére, enciklopédikus rendszerbe foglalására.

A mágikus törvények

Leginkább a *szimpátia elve* köré csoportosultak, amely azt feltételezi, hogy dolgok a távolból titkos kapcsolat, vonzódás útján hatnak egymásra, és hogy ez az ösztönzés, impulzus a hasonlóság felhasználásával átvihető az egyik dologról a másikra.

A szimpátia törvényei:

- a tudás törvénye (*tudásmágia*);
- a hasonlóság törvénye (*homeopátiás mágia*);
- a kapcsolat törvénye (*átviteli mágia*) (Bővebben lásd: Aivanhov 2016, 99–113)

A tudás törvénye

Egy bizonyos dolog vagy létező valamely fontos tulajdonságának (pl. a *nevének*) ismerete hatalmat biztosít fölötte (amint az atom belső szerkezetének ismerete lehetővé teszi a fizikusok számára, hogy energiát nyerjenek belőle). Ennek értelmében a tudás hatalmat jelent (Frazer 2005, 22). Ezért titkos pl. a felsőbb lények neve szinte minden kultúrában.

A hasonlóság törvénye

A varázsló egy cselekményt utánoz, amelynek segítségével egy bizonyos kívánt hatást szándékszik létrehozni. Ez a fajta mágia ezért *homeopátiás* vagy *mimelő* mágiának is nevezhető. *Példa a homeopátiás mágiára:* az ellenségét úgy akarja megsemmisíteni valaki, hogy képmását sérti meg vagy pusztítja el (Frazer 2005, 25–28). Ezt a módszertant használja pl. a karibi *woodoo* is a tüvel átszúrt viaszszobrocskák segítségével.

A kapcsolat törvénye

Alapja az az elképzelés, hogy bármely két objektum, mely valaha kapcsolatba került, kapcsolatban is marad, függetlenül attól, hogy elválasztódnak vagy sem. Pl. egy hajsza, egy

körömdarab vagy egy vércsepp (avagy bármi más, ami kapcsolatban volt egykor az egyénnel) felhasználható a varázslat kivitelezésében.⁴² A varázslás sikere nagyban függ a kapcsolat erősségétől. Pl.: ha valakinek a lábnyomába koporsószőget ütnek, akkor az illető lesántul. De ugyanezt a módszert vadászatnál is felhasználták (Frazer 2005, 43).

De honnan ismerhette meg az érdeklődő mágusjelölt e törvényeket, s honnan tanulhatta meg alkalmazásukat? Nyilván a tapasztaltabb mágusoktól, akik tanoncként fölfogadták. De ahhoz, hogy tökéletesen elmélyülhessen a mágiában, komoly szakirodalomra volt szüksége.

Mágikus könyvek (grimoire-ok)

Az európai mágia eredményeit és feltételezéseit a középkorban gyakran írták meg varázskönyvek (*grimoire*-ok) formájában. Bár ezek nagy része gyakran indexre került, és tartalmuk igen szűk körben terjedhetett, mégis erőteljesen befolyásolták nemcsak a mágiával kapcsolatos attitűdöket, hanem általában a tudományok fejlődését. (Közismert tény, hogy pl. az alkímia hatott a későbbi természettudományos gondolkodásra.) Bár az európai grimoire-ok nagyrészt a középkor termékei voltak, inspirációjukat sokkal inkább a Közel- és Távols-Kelet ősi civilizációinak vallásaiból merítették. A Földközi-tenger keleti részén a pogányság, a judaizmus, a kereszténység és később az iszlám vallási hagyományai keveredtek, egymásra rétegződtek, annak ellenére, hogy az ideológiák közti versengés nyilvánvalóan ellentmondásos hatásokat eredményezett. Miközben tagadhatatlan, hogy a középkorban az európai kontinensen az egyház hegemoniája sokáig teljes volt a gondolkodás terén, a határvidékeken folytak a kereszties hadjáratok, szerveződött az inkvizíció, és számos helyen zajlottak pogromok a helyi zsidóság ellen, ám ugyanakkor a középkor a „különböző vallások és kultúrák közötti rendkívüli tudományos együttműködés és megértés” kora is volt (Davies 2009, 7). A pogány ókori görögök, rómaiak és egyiptomiak írásait lefordították, az egyházi emberek keresztül-kasul utazták Európát, hogy elmélyüljenek az arab tudományokban és a zsidó miszticizmusban, amelyet Spanyolország és Dél-Franciaország egyetemeken tanítottak.

Az ókori görögök és a rómaiak úgy gondolták, hogy a *Magi* nevű perzsa törzs papjai voltak a mágia első gyakorlói, és ez a tudás alapítójuktól, Zoroasztertől származott. A „keleti bölcsek”, akik ajándékokat hoztak a kis Jézusnak, e törzs képviselői voltak. Idősebb Plinius, a természettudós katona szerint „a mágiát kétségkívül először ott, Perzsiában találta fel Zoroaszter. [...] Nem tisztázott azonban, hogy csak egy ilyen névvel rendelkező ember volt-e, vagy utána létezett még egy másik.” (Idézi: Davies 2009, uo.) Ezután azt állítja, hogy a görög matematikus, *Eudoxosz* kiszámította, hogy Zoroaszter hatezer évvel élt *Platón* halála előtt. Ez Zoroaszter kora és a mágia születése között körülbelül 6347 éves időtávot feltételez. De Plinius még ennél is továbbmegy a mágia „föltalálásával” és első írásbeli megjelenésével kapcsolatos hipotézisek gyártásában: állítása szerint, az első varázsló egy *Oszthanész* nevű perzsa mágus és asztrológus volt, aki *Xerxész* királyt is elkísérte annak sikertelen görögországi hadjárata során,

⁴² A mágia e formájáról bőven találhatunk utalásokat Patrick Rothfuss regényeiben, pl. *A szél neve*, Gabo, Budapest, 2014.; *A bölc ember félelme*, Gabo, Budapest, 2014. Egy kedves indonéz mese megemlíti, hogy a macskák azért ássák el ürüleküket, nehogy – homeopatikus mágiát használva – a tigrisek azon keresztül megátkozzák őket. A történet szerint a macska a vadászat minden módozatára kioktatta a tigrist, de, érthető óvatosságból, a fára mászás titkaiba nem avatta be, s a tigris ezért bosszút esküdött a macskák egész népe ellen.

és ezenközben „*az utak mentén titokban elpotyogtatott tudományával, mint a földműves az általa elszórt gabonaszemekkel, megfertőzte a világot.*” (Idézi: Davies 2009, uo.)

A zsidó, a keresztény és az iszlám (Bábel tornyának mítosza által befolyásolt) hagyományban a varázskönyvek eredetét a Vízözön előtti korszakra teszik. Míg néhány héber és samaritanus szöveg az első embernek, *Ádámnak*, a késő antikvitás és a középkor szerzői *Énochnak* (arabul *Idris*) tulajdonítják a könyvek feltalálását. Amint az a 20. század közepén, a Holt-tenger közelében a qumrani barlangokban talált híres *Holt-tengeri tekercsek* töredékeiből kitűnik, Jézus idejében közkézen forogtak olyan csillagászatról, asztrológiáról és angyalokról szóló kötetek, amelyeket Énoch írásaiként tartott nyilván a hagyomány. Egy középkori beszámoló szerint Énoch unokája, *Noé* az orvostudományban való jártasságát egy *Rafael* arkangyal által átadott pergamentekercsből szerezte. Ez azoknak a könyveknek az egyik példánya volt, amelyeket Ádám ideje óta rejtettek valamelyik barlangban. Énoch is olvasott ezekből, és elsajátította a csillagászatot, míg Noé – egyebek mellett – hasznos tudnivalókat talált bennük a bárkák építésével kapcsolatban. Szó esik egyéb csodálatos (fémlemezekre, drágakövekre felvésett, arany ládikákban őrzött) írásokról, némelyikük Noé, némelyikük fiai (Sém, Khám és Jáfet) birtokában volt. Ezek egy része isteni, más része démoni eredetű, és a műveltséget is, amelyet őriznek, hol ördögi, hol isteni tudásként tartja nyilván a középkori írásbeliség.

Bár Perzsia és a Babiloni Birodalomhoz tartozó Káldea sokáig a mágia egyik legfőbb forrásvidékének számított (Zoroasztert sokan kaldeusnak vélték), Krisztus születéséig igazából Egyiptom volt az a terület, amelyre a görögök, a rómaiak, a keresztények, a zsidók és később a muszlimok is úgy tekintettek, mint a mágia legfontosabb centrumára, és a leghatalmasabb papmágusok otthonára. A zsidó *Talmud* szerint a világ varázslóinak „kilenced része” Egyiptomban lakott. Ez volt a zarándokhely mindazok számára, akik el akarták sajátítani a varázslás művészetét. Az antikvitást követően sokan azt hitték, hogy még az olyan híres görög filozófusokat is, mint például Platón és Püthagorasz, az egyiptomi papok tanították bölcsességre és okkult ismeretekre.

A grimoire-ok fejlődésének első felismerhető fázisa a hellenisztikus időszakban kezdődött, amikor Egyiptom *Nagy Sándor* hódítása (Kr. e. 332.) után háromszáz évig görög uralom alatt állt. Ez a kulturális és vallási csere termékeny időszaka volt, amikor az egyiptomi papság megtanulta és felhasználta a görög mitológiai hagyományt és műveltséget, a görögök pedig befogadták az egyiptomi vallás és a mágia elemeit.

Ennek a fúzióknak az egyik eredménye az *alexandriai nagy könyvtár* alapítása, amely a hellén világ minden tájáról vonzott tudósokat, a másik a görög ábécéből és az egyiptomi fonetikából kialakított kopt írásrendszer bevezetése.

A gréko-egyiptomi papiruszok 19. századi felfedezésének és értelmezésének köszönhetően láthatjuk, hogy a mágikus hagyomány, amely később Európa-szerte elterjedt, nagyrészt a hellenikus Egyiptom és a görögség kulturális cseréjének terméke. Ezek a papiruszok az 1. és az 5. század vége között keletkeztek, tehát leginkább a római uralom idejéről származnak, görög, démotikus egyiptomi és kopt nyelven, nem pedig az egyiptomi pogány templomokhoz és temetkezési műemlékekhez kapcsolódó hieroglifikus írásjelekkel íródtak.

A bibliai kronológiát fölállító teológusok között *Mózes*ről az a vélemény alakult ki, hogy valamikor a Krisztus előtti 13. és 15. század között – jóval az özönvíz után – élhetett. Ennek a prófétának, csodatévőnek és az Egyiptomból kivezetett héber rabszolgák vezérének szinte

minden életeseménye ismert, ám két epizód közvetlenül a grimoire hagyományhoz kapcsolódik. Az első Mózes és Áron mágikus versengése a fáraó varázslói ellen, amelynek eredményeként – amint azt az *Exodus*-ban olvashatjuk – más egyebek között vérré változtatták Egyiptom folyóit és vizeit, és legyek seregeit zúdították a birodalomra. A második a tízparancsolatot tartalmazó két tábla átvétele volt a sínai-hegyi kinyilatkoztatás során. Az előbbi történések leleplezik a mágikus mózesi hagyományt, az utóbbi pedig a *Tórában* és az *Ószövetségben* említettekénél sokkal titkosabb tudás isteni átadására vonatkozó mítoszok forrása.

Az *Újszövetség* szerint (ApCsel 7,22): „És Mózes taníttaték az *Égyiptombeliek* minden bölcsességére; és hatalmas vala beszédben és cselekedetben.”

A korabeli egyiptomi kontextusban a bölcsességet az okkult tudás szinonimájának tekintették, tehát általánossá vált a hit abban, hogy Mózes egyiptomi neveltetésének ideje alatt megtanulta a mágia művészetét – elvégre ott született és a fáraó háztartásában nevelkedett.

A zsidó *Tóra* vagy a keresztény *Pentateuch* elnevezés arra az öt tekerésre vagy könyvre utal, amelyek az *Ószövetség* első részét alkotják (*Genesis, Exodus, Leviticus, Numerii, Deuteronomium*), és amelyeket Isten „diktált le” Mózesnek. De kapott-e a próféta több bölcsességet, mint amennyiről a zsidók és a keresztény papok tudtak? Az évezredek során sokan minden bizonnyal úgy gondolták, hogy igen. Két, a Kr. u. 4. század körül fennmaradt mágikus papirusz címe: *Mózes rejtett könyve* és *Mózes egyedi vagy nyolcadik könyve*. Egyéb elveszített mozaikszövegeket is említ a hagyomány, nevezetesen *Mózes kulcsát, Mózes arkangyali tanítását, Mózes titkos holdkönyvét* és *Mózes tizedik, rejtett könyvét. A Mózes nyolcadik könyve* az istennel (sic!) való találkozás rituáléját írja le, és a következő utasításokat adja:

„Amikor eljő az isten, ne bámulj az arcába, hanem a lábát nézd, miközben esdekelsz hozzá, ahogy fentebb írtam, és köszönd meg, hogy nem sújtott agyon téged, de úgy gondolta, hogy méltó vagy azon tudásra, amelyet megoszt veled, annak érdekében, hogy helyre tudd hozni az életed. Ezután kérdezd meg tőle: «Uram, mi az én végzetem?» És ő el fogja mondani neked, nemkülönben azt, hogy melyek a vezérlő csillagaid, démonaid, mit ígér a horoszkópod, továbbá, hogy hol és hogyan fogsz élni és meghalni.” (Idézi: Davies 2009, 10)

Ez a szövegrész már tökéletesen felidézi a későbbi grimoire-ok tartalmi elemeit. Mindezen előzmények után tekintsünk meg néhány fontosabb középkori (vagy inkább késő középkori) varázskönyvet. Az általunk kiemelt kötetek a következők:

- *Claviculae Salomonis – Salamon kulcsai,*
- *Nagy Grimoire,*
- *Abramelin Szent Mágiája,*
- *Lemegeton – Salamon kis kulcsai,*
- *Széfer Raziél ha-Malach – Raziél angyal könyve,*
- *Honoriusz pápa varázskönyve, a Grimoire Armadel.*

Claviculae Salomonis - Salamon kulcsai

A legmaradandóbb, legfontosabb és leghírhedtebb salomoni varázskönyv, a *Clavicula Salomonis* vagy a *Salamon Kulcsa* valódi grimoire volt. A szöveg legkorábbi változatát görögül írták a 14. században, és a *Salamon Mágikus Traktátusa avagy a Hygromancia Teljes Művészetének Kis Kulcsa, amely több Kézműves és Salamon Szent próféciai által találtatott*

meg címet viselte. Mire a következő században latin és olasz nyelvre fordították, a *Claviculae* kifejezés vált általánossá idézésekor.

Miért volt ilyen fontos Salamon neve a varázskönyvek világában? Erre a *Biblia* adja meg a választ. Salamon volt az az uralkodó, aki Istentől – vagyon, dicsőség és hosszú élet helyett – a bölcsesség adományát kérte, s így ő lett minden idők legnagyobb tudású embere.⁴³

Bár néhány kézirat ismételten állította, hogy héber fordítások alapján készült, a héber verzióknak a 17. század előtt nincs bizonyítéka. A *Claviculae*-nak nincs egyetlen végleges változata, ám a „sötétség angyalainak” megidőzésére és vezérletére szolgáló konjugációk mellett a kéziratok általában olyan rituálékat és szimbólumokat tartalmaztak – a személyes, nem pedig a szellemi jólét érdekében –, mint például a szerelem kiváltására, az ellenségek megbüntetésére, a láthatatlanná válásra és a tolvajok megfogására szolgáló praktikák, amelyekkel a címadó Salamon király aligha nyerhette volna el az Isten kegyelmét (Davies 2009, 15).

Nagy Grimoire

A kötet egyik 16. századi francia kiadásának címlapján az eredeti megjelenési évként 1202 van feltüntetve. Kifejezetten a fekete mágia művelésére alkalmas praktikák voltak benne, bár nemcsak a diabolikus kommunikáció kézikönyve volt. A középkorban már pusztán a birtoklását is az ördöggel kötött paktum bizonyítékának tekintették, és máglyára juttathatta tulajdonosát. 1804-ben, abban az évben, amikor Napóleon császárnak koronázta magát, egy Amiens-ben zajló bírósági eljárás során egy olyan ember ügyét tárgyalták, akinek birtokában egy grimoire-t, valószínűleg a *Grand grimoire*-t találtak, s az illető ráadásul még azt is állította, hogy pusztán a könyv megérintésével előhívhatja az ördögöt. Egy kormánytisztviselő nyilvánosan nyitotta meg a könyvet annak demonstrálására, hogy ez az állítás abszurd és értelmetlen. Amikor az ördög nem jelent meg, a vádlott így kiáltott fel: „*ennek a hivatalnoknak ügyesebb mágusnak kell lennie, mint nekem, hogy így elnémitotta a Sátánt!*” Az eset Davies szerint rávilágít arra, hogy a francia forradalom által terrorizált klérus és a katolikus egyház tanításainak helyén támadt ürbe hogyan nyomakodott be szinte azonnal az okkultizmus és a babonák tágabb köre (Davies 2009, 103).

⁴³ „Szereté pedig Salamon az Urat, járván Dávidnak, az ő atyjának parancsolataiban, kivéve, hogy a magas helyeken áldozott, és ott tömjénezett. És mikor Gibeonba ment a király, hogy ott áldozzék, mert ott volt a nagy magaslat, és Salamon azon az oltáron áldozott égőáldozatul ezer barmot. Megjelenék Gibeonban az Úr Salamonnak azon éjjel álmában, és monda az Isten: »Kérj, a mit akarsz, hogy adjak néked.« És monda Salamon: «Te a te szolgálóddal, az én atyámmal, Dáviddal nagy irgalmasságot cselekedtél, amiképpen ő is járt előtted híven, igazán és hozzád egyenes szívvel, és megtartottad néki ezt a nagy irgalmasságot, hogy néki fiat adtál, aki az ő királyi székében ül, amint e mai napon megtetszik. És most, óh, én Uram, Istenem, te tetted a te szolgálódat királlyá, Dávid, az én atyám helyett. Én pedig kicsiny gyermek vagyok, nem tudok kimenni és bejönni. És a te szolgáló a te néped között van, amelyet te magadnak választottál, nagy nép ez, amely meg nem számlálthatatik, meg sem iratathatik a sokaság miatt. Adj azért a te szolgálódnak értelmes szívet, hogy tudja itélni a te népedet, és tudjon választást tenni a jó és gonosz között; mert kicsoda kormányozhatja ezt a te nagy népedet?» És tetszék e beszéd az Úrnak, hogy Salamon ilyen dolgot kért. Mondta azért az Isten néki: »Mivelhogy ezt kérted tőlem, és nem kértél magadnak hosszú életet, sem nem kértél gazdagságot, sem pedig nem kérted a te ellenségidnek lelkét; hanem bölcsességet kértél az itélettelre: imé a te beszéded szerint cselekszem, imé adok néked bölcs és értelmes szívet, úgy, hogy hozzád hasonló nem volt teelőtted, és utánad sem támad olyan, mint te. Sőt, még amit nem kértél, azt is megadom néked, gazdagságot és dicsőséget: úgy hogy a királyok között nem lesz hozzád hasonló senki minden te idődben.«” (1Kir 3)

Abramelin Szent Mágiája

Ezt a figyelemreméltó grimoire-t *Samuel Liddell MacGregor Mathers* fordította egy 15. századi francia kéziratból. A szöveg óriási hatással volt a modern *ceremoniális mágiára*, és ennek fő teoretikusára, *Aleister Crowley*-ra. A szöveg *Würzburgi Ábrahám*, a kabbalista és tudós mágus titkos tanok utáni kutatásait írja le, amelyekre végül Egyiptomban sikerült rábukkannia, ahol találkozott *Abramelinnel* a varázslóval, aki részletekig menően megtanította neki a rendszerét. A mágiához szükséges megtisztítási eljárások ugyan hónapokig is tarthatnak, de ezt követően a jelölt előhívhatja a jó és gonosz szellemeket olyan kifejezetten világi célok elérése érdekében is, mint amilyen a kincsek és a szerelem megszerzése, utazás a felhők fölött és a víz alatt, vagy egész hadseregek előhívása a pusztá levegőből. Ezenkívül a halottak feltámasztásáról, a külső megjelenés átalakításáról, láthatatlanná válásról és a viharidézésről is szerezhetünk belőle ismereteket. Mindezen csodás eredmények kulcsa egy-egy figyelemre méltó mágikus négyzet, amelynek falai különleges jelekből és olyan misztikus szavakból állnak, amelyek a legtöbb esetben több irányban is olvashatók. Természetesen ezeknek a diagramoknak önmagukban nincs hatása, csak akkor, ha a beavatott a megfelelő „rituális kontextusban” használja őket. Mathers ezeket a szavakat kiterjedt jegyzetekben elemezte; héber, görög és egyéb nyelvekből levezetve a lehetséges következtetéseket (Lásd pl. itt: MacGregor és Samuel 1900).

Lemegeton – Salamon kis kulcsai

Más néven *Clavicula Salomonis Regis*, megint csak más néven *Lemegeton*, egy ismert szerző nélküli grimoire (vagy varázskönyv) a démonológiáról. A 17. század közepén keletkezhetett, többnyire néhány évszázaddal korábbi anyagokból. Öt könyvre osztható: 1. *Ars Goetia*, 2. *Ars Theurgia-Goetia*, 3. *Ars Paulina*, 4. *Ars Almadel*, 5. *Ars Notoria* (Peterson 2001, 11–17). A kötet egyik, fő forrása (főleg az *Ars Goetia* c. fejezeté) *Johann Weyer: Pseudomonarchia Daemonum* (erről a könyvről később még említést teszünk). Ez azért is valószínű, mivel Weyer nem idézi és nem is ismeri a *Lemegeton* egyik kiadását sem. Tartalmilag leginkább sötét varázslatokat foglal magába. Érdekes kultúrtörténeti adalék, hogy *Aleister Crowley*, a századforduló hírhedt mágusa⁴⁴ saját neve alatt kiadta a *Lemegetont*. Állítása szerint erre azért került sor, mivel ellenlábasa, *Samuel Liddell MacGregor Mathers* (1854 – 1918) „sötét átokkal” tönkretette Crowley és védőszelleme kapcsolatát. A plágium volt Crowley bosszúja, mivel a *Lemegeton* angliai kiadása Mathers szerkesztésében jelent meg (Davies 2009, 185).

Széfer Raziél ha-Malach – Raziél angyal könyve

A héber eredetű grimoire-ok keletkezéséről, hatásairól a középkori Európában bizonytalanabb adataink vannak. Tudjuk, hogy a késő antikvitásban mennyire kiemelkedő volt a zsidó mágia szerepe Egyiptomban, és ez jelentős hatással volt a későbbi arab hagyományra, ám a középkorból már kevesebb az elérhető forrásunk. A ma már jól ismert *Raziél*-könyv például először egy összefoglaló szöveggént jelent meg 1701-ben Amszterdamban, bár a benne található, mágiáról és miszticizmusról szóló különféle értekezések egyértelműen sokkal korábbi időszakból származnak. A leghírhedtebb zsidó grimoire-t, a *Sefer ha-Razim avagy a*

⁴⁴ Aleister Crowley (1875– 1947) kegyetlen, egoista, szexuálmániás mágus volt, aki azt állította magáról, hogy Cagliostro és Eliphas Levi reinkarnációja. A bulvársajtó a világ leggazdagabb emberének nevezte, de csendesen és egyedül halt meg a Hastings panzióban 1947-ben. Halála után minden vagyonát kevesebb, mint egy font értékűre becsülték.

misztériumok könyveit egy tudós rabbi kompilálta össze egy sorozatból az 1960-as években. Ez kapcsolódik *Raziél könyvéhez*, és szintén azt állítja magáról, hogy azon ismeretekből állították össze, amelyeket Noé Raziél arkangyaltól kapott. Számos varázslat és angyali konjugáció között a következő nekromancia-varázslat is megtalálható az anyagban:

„*Ha társalogni szeretnél egy szellemmel, kezdedben olaj és méz keverékét tartalmazó új üvegtálat tartva fordulj a sír felé, idézd fel az Ötödik Tábor Angyalainak nevét, majd mondd a következőket:*

»*Idézlek téged, ó Szellem, kos-hordozó,⁴⁵ aki a sírok között, a halottak csontjainál lakozol, hogy fogadd el a kezemből az áldozatot, és teljesítsd az akaratomat azáltal, hogy N nevű halottam N nevű fiát elhozod nekem az Alvilágból. Állítsd elém, emeld fel, hogy félelem nélkül beszélhessek veled, és megtévesztés nélkül elmondja az igazat. Ne jelenjen meg félelmetes alakban, és hagyj, hogy válaszoljon minden kérdésre, amelyet fel kell tennem neki.*» (Davies 2009, 329–30)

Honoriusz pápa varázskönyve, a Grimoire Armadel

A *Honoriusz pápa varázskönyve* egy jelentős 17. századi francia grimoire, amelynek tartalmához a *Titkok könyvének* varázslataiból válogattak. A névtelen szerző az „elmélet” és a „gyakorlat” kombinálásával folytatta a korábbi kéziratok hagyományait, amelyekben ez a kettős tartalom általános volt. A *grimoire* szó maga is francia eredetű, és általában a mágia „grammatikáját”, vagy az információk és technikák „munkafüzetét” jelöli. Ezzel szemben a *Titkok könyve* egyszerű varázslatgyűjtemény, praktikáihoz közönséges gyógynövényeket vagy háztartási cikkeket használt föl, gyakran bibliai idézetekkel keverve. A grimoire-írás hagyománya különösen Angliában, Franciaországban, Itáliában és a Német-Római Birodalomban volt jelen; az úgynevezett „fekete mágia-” vagy „sötét” grimoire-ok szinte teljes egészében francia és olasz szerzőktől származtak. Annak ellenére, hogy az ilyesféle könyveknek általában magasabb életkort szoktak tulajdonítani, tudjuk, hogy a *Honoriusz-grimoire*-ből volt legalább egy, amelyet 1670-ben adtak ki, hivatkozva arra, hogy a könyv a hírhedt francia varázsló és mérgekeverő *La Voisin* birtokában is megtaláltatott 1679-ben: letartóztatásakor.

Honoriusz pápa grimoire-ja valószínűleg régebbi gyökerekkel is rendelkezik, figyelembe véve a *Honoriusz* megnevezést címükben tartalmazó más íráskorok létezését is, amelyek évszázadokkal megelőzik az itt tárgyalt szöveg korát. Pl. *Nicholas Eymericus* (1320–1399.) dominikánus inkvizítor *Az inkvizítor könyvtárában* (1376.) megemlíti a *Honoriusz: a Necromanta kincsházát*, amelynek egyik kötetét nyilvánosan elégette. Az efféle művek eltűzésére való hajlandóság számos lehetséges forrást megsemmisített, mivel a lelkes bírúk és az egyházi tisztviselők szívesen pusztítottak el minden nekromantikus vagy démonoid jellegű munkát „oly módon, hogy porrá váljon, és így soha ne lehessen másolatot készíteni belőle”.

Ismert emellett a *Honorii Papae adversus tenebrarum principem et ejus angelos conjurationes ex originale romae servato* (*Honoriusz pápa varázskönyve a Sötétség Fejedelme és az ő angyalai ellen, eredetiben megőrzött római varázsigékkel* [conjuratio]) című kötet. Ezt 1529-ben Rómában tették közzé. A *III. Leó pápa Enchiridionja* (az egyik lehetséges szövegforrás) valószínűleg régebbi, mint *Honoriusz-grimoire*, amely a *Titkok könyve* c.

⁴⁵ A kos-hordozó Hermész egyik mellékeve. Ez a kitétel arra utal, hogy a szöveg talán Palesztinában keletkezhetett, valamikor a Kr. u. 5-6. század tájékán.

fejezetében többször is utal a *III. Leó pápa Enchiridionjára*. Az említett *Enchiridion* egyébként nem tartalmaz fekete mágiával kapcsolatos szövegeket, mivel teljes egészében a zsolttárokra, imákra és varázslatokra összpontosít. (A felhasznált forrás és a teljes mű itt olvasható: Rankine–Barron 2013)

A középkori és kora újkori mágikus könyvek sorát egy igen érdekes, és több említője (pl. Ráth-Végh István) szerint inkább szatirikus, mint komoly grimoire említésével záránk.

Pokoligázó tudományok

Ezzel kapcsolatban *Jan Weyer*, latinosan *Johannus Wierus* könyvét szokták leggyakrabban idézni. Pedig Weyer éppen nem varázslatok céljaira írta meg művét. Weyer a cleve-i uralkodó herceg udvari orvosa, a híres holland tudós, Nettesheimi Agrippa tanítványa volt. „Mágikus szakkönyve” a *Pseudomonarchia daemonum* (A démonok álkirálysága) a *De praestigiis daemonum* (A démonok mesterkedéseiről) című nagy művének végén, külön fejezetként jelenik meg (Basileae / Bazel, 1583).

Mint orvos, Weyer meg volt győződve arról, hogy a még az ő korában sem ritka boszorkányperek az emberi téveszmék szüleményei. Mind a bírák, mind a vádlottak (már azok a vádlottak, akik el is hitték magukról a boszorkányságot) pszichiátriai alanyok, mert a boszorkányságot nem kriminális, hanem elmebetegségeként kell kezelni. Weyernek nagy szerepe volt abban, hogy a boszorkányperekkel végül fölhagytak Hollandiában.

A *Pseudomonarchia daemonum*ban összesen 69 démon neve és leírása olvasható. Ezek a Pokol fejedelmei, a szöveg azt is megemlíti, hogy milyen segítséget tudnak nyújtani a megidéző mágusnak. Azonban Weyer a felsorolás mellett sem megidéző varázsigéket, sem kényszerítő *sigillum*okat (pecsétet) nem közöl, szándéka ugyanis nem az volt, hogy tanácsokkal lássa el a mágusjelölteket, hanem éppen a különböző varázskönyvek démonainak felsorolásával akarta alátámasztani azon állítását, hogy a boszorkányság nem létezik: a peres iratokban gyakorta név szerint említett ördögök, akik a vádlottak a szolgálatába szegődtek, mind külsejüket, mind nevüket, mind tetteiket tekintve könyvekből származnak (Ráth-Végh 1991, 5). Nézzük most meg néhány pokolbeli fődémon tulajdonságait.

Astaroth



Astaroth, a Pokol hercege

„Nagy és hatalmas herceg, rút angyal képében jelenik meg; pokoli sárkányon lovagol, jobb kezében viperát tart. Igaz feleletet ad elmúlt, jelenlegi, jövőbeli és rejtett dolgokat illetően. Rendkívül ügyessé képezi ki az embert a szabad művészetekben. Negyven légiónak a parancsnoka. Az idéző óvakodjék túlságos közellététől, mert elviselhetetlen bűdösséget lehel ki.”

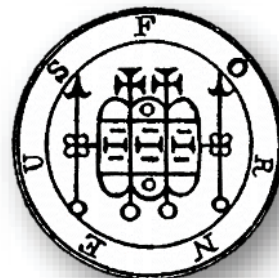
Asmoday (Asmodeus)

„Nagy, erős és hatalmas fejedelem. Három feje van; az egyik bikáé, a másik emberé, a harmadik kosé. Lúdláb és kigyófarok egészíti ki, szájából lángok törnek elő, pokoli sárkányon ül. Bűvös erejű gyűrűt ad;

megtanít a földrajz, mértan, erőműtan és csillagászat tudományára; az embert láthatatlanná teszi, feltárja a rejtett kincseket. Hetvenkét légió tartozik alája.”

Forneus

„Nagy márkí (magnus marchio). Az embernek csodás szónoki képességet ad, nyelvtelhetséggel látja el és kedvelté teszi barát és ellenség előtt egyaránt. Huszonkilenc légió fölött rendelkezik.”



Forneus sigillum

Furnur

„Nagy gróf, szarvas formájában jelenik meg, lángoló farokkal. Mindig hazudik, csak akkor nem, ha az idéző háromszögbe szorítja. Szívesen szerez szerelmet férfi és nő között; parancsra zivatart, villámlást és mennydörgést támaszt. Titkos dolgokról jó felvilágosítást ad. Huszonhat légiónak parancsol.”

Vepar, másként Separ

„Nagy és hatalmas herceg, szirénhez hasonlít. A vizek és hadihajók ura. A mester ellenségeinek testét három nap alatt férgectől nyüzsgő sebekkel borítja el, de a szükséghez képest azokat meg is gyógyítja. Huszonkilenc légió van alája rendelve.” (Ráth-Végh 1991, 6; lásd még: Seligmann 1987, 189–196)



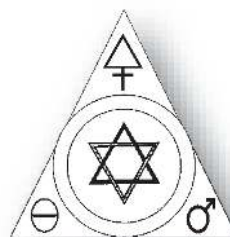
Faust állítólagos arcképe

Amikor a mágus rajtaveszt – Faust története

A fantasztikus históriákban gyakori motívum, hogy az önhitt karakter, aki meg van győződve arról, hogy uralma alá hajtotta a transzcendens erőket, váratlanul rádöbben, hogy a transzcendencia lényege a kiismerhetetlenség, és ezért csúfosan elbukik, gyakran abban a pillanatban, amikor leginkább azt hiszi, hogy már nem érheti meglepetés.

„Egész éjjel rettenetes láрма rázta az Oroszlán fogadó falait. Sikolyok, üvöltés és valami természetfölötti dübörgés rémítette a szomszédokat. A fogadás is csak a hajnal első sugaraiból merített annyi bátorságot, hogy bekopogtasson Faust nevű titokzatos vendége ajtaján. Amikor nem kapott választ, reszketve nyomta le a kilincset. Pozdorjává tört bútorok között ott feküdt a padlón a hírneves mágus felismerhetetlenségig elváltozott és iszonyúan megcsonkított holtteste.

Württemberg polgárai megoldották a haláleset rejtélyét, magyarázatuk ma is olvasható a fogadó falán levő bronz táblán: «A leghatalmasabb ördögök egyike, az életében sógorának nevezett Mephistopheles törte ki a nyakát, amikor 24 évvel korábban kötött szerződésük lejárt,



Ördögcsapda; ilyennel ejti foglyul Faust Mephistót

és lelkét örök kárhozatra magával ragadta.» A gyilkosság valamikor 1540 körül történt.” (Uzonyi 2020)

Bár a Faust-legendakör inkább egyfajta gyűjteménye a 15-16. század sarlatán mágusokról szóló történeteinek, mégis valószínű, hogy a történelmi Faust létező személy volt. *Walter Alison Phillips* szerint első ismert említése *Johannus Trithemius* spanheimi bencés apát (1462–1516.) egy 1507. augusztus 20-án kelt levelében történik, amelyet a hasfurti matematikusnak és asztrológusnak, *Johann Windung*nak írt. Trithemius maga is ismert mágus és alkimista hírében állt, *Steganographica* c. művét máglyán égette el a spanyol inkvizíció. Trithemius rosszállóan beszél Fausról; olyan bizonytalan egzisztenciaként említi, akinek még az egyetemi fokozata is kétséges. „Georgius Sabellicus Faustus Junior, az úgynevezett magister”, aki „inkább volt bolond, mint bölcs” (*fatuum non philosophum*), egy „beképzelt szószátyár, és kókler csavargó” akit „meg kellett volna ostorozni”, s aki „inkább elmenekült a városból, semhogy szembenézzen ezzel a büntetéssel.” Faust több bosszantó állítása mellett azt találja legdühítőbbnek, amely szerint, ha „Platón és Arisztotelész összes műve eltűnne, ő emlékezetből valamennyit rekonstruálni tudná”, „még elegánsabban, mint az eredeti”, továbbá, hogy Krisztus csodatételeiben azóta „nincs semmi csodálatraméltó”, mióta ő, Faust, „bármikor képes hasonlók véghezvitelére”. Bukását az okozta, hogy „természetellenes bűncselekményeinek” (szodómia a gondjaira bízott fiatal fiúkkal) napvilágra kerülése miatt kénytelen volt elmenekülni abból az iskolából, amelynek magiszterévé kinevezték (Phillips 1911). Egy másik közel kortárs említés *Konrad Mudt* (Mutianus Rufus) jogász 1513. október 3-án kelt levelében történik, amelyet *Heinrich Urbanus* nevű barátjának írt. Mudt, akárcsak Trithemius, egyszerűen sarlatánnak tekinti Faustot. *Philippus Begardius Index sanitatis* (Worms 1539) c. művében Faustot *Theophrastus Paracelsussal* együtt „gonosz, csaló, hasznavehetetlen és tanulatlan doktornak” nevezi.

Johann Gast baseli protestáns lelkész állítása szerint szintén kapcsolatba lépett Fausttal. Egyik prédikációjában (Basel, 1543.) – elsőként – valódi természetfeletti tulajdonságokkal ruhazza fel. Többek közt azt állítja, hogy Faust állandóan egy ló és egy kutya kíséretében járt, amelyek minden bizonnyal gonosz szellemek voltak.

Johannus Manlius (II. Miksa császár tanácsosa és történésze) beszámol egy *Melanchtonnal*, az 1550-es évek második felében folytatott beszélgetéséről, amelyben a reformátor Faustot „gyalázatos fenevadnak” és „ördögök szennycsatornájának” nevezi, aki Knudlingenben született, és Krakóban tanulta ki a varázslómesterséget. A többi információ alig tekinthető történelminek, bár Melanchthon, aki Lutherhez hasonlóan nem volt kevésbé babonás, mint bárki a saját korában, nyilvánvalóan úgy gondolta, hogy minden, amit elmondott, igaz. Elbeszéli többek között Faust halálát is, akinek az ördög végül eltörte a nyakcsigolyáját. Amíg élt, mindig egy kutyát hordott magával, amely valójában ördög volt. Hasonló véleményt *Luther* is megfogalmazott Fausról; kijelentette, hogy Isten segítségével képes volt elhárítani azokat a gonosz varázslatokat,



Mephistophiles megjelenési formája és kabbalisztikus jegyei a *Magia naturalis et innaturalis* c. grimoire-ből

amelyeket Faust boszorkányai által küldött rá. A szakasz, Faust nevének kihagyásával, szó szerint megtalálható Luther *Asztali beszélgetések* c. művében.



Végül az általunk már említett Weyer is szóba hozza *De praestigiis daemonum* c. művében. Faustot részeges csavargóként említi, aki Krakkóban tanulta ki a varázslást, és „Némethont keresztül-kasul járva ezt a gyönyörű mesterséget szégyenteljesen, megmondhatatlan számú csalással, sok hazugsággal és óriási hatással gyakorolta.” (Phillips 1911) Bár Faust varázshatalmában aligha hisz, többek között elbeszéli, hogyan állt bosszút a kókler egy jámbor plébánoson, aki nem volt hajlandó tovább itatni őt; olyan szórtelenítőt adva neki, amely nemcsak szakállát, de bőrét is eltávolította; illetve hogyan sértett halálra egy másik szerencsétlen nyomorultat az „ördög unokaöccseként” üdvözölve őt, akinek pedig mindössze az volt a bűne, hogy fekete szakállat hordott. Weyer azt is elmeséli, hogy Faustot gyanús

körülmények között, összezúzott nyakcsigolyával találták holtan szállásán, miután az egész házat rettenetes dőrej rázta meg. (Több későbbi forrás szerint alkímiai kísérlet során történt robbanás volt a felelős a híres sarlatán haláláért.)

Faust története logikus következménye a grimoire-okba vetett hitnek (ezek közül később jó néhányat épp neki tulajdonítottak). A kereszténység győzelme óta létezik az az elképzelés is, hogy az Isteni kinyilatkoztatásokat mellőző emberi tanulás előbb-utóbb a gonosz karjaiba hajt. A 6. század óta ismert pl. *Theophilus* Kilikia-béli archdiakónus legendája, aki azért adta el a lelkét Sátánnak, hogy vissza tudja szerezni hivatalát, amelytől püspöke korábban megfosztotta. Ugyanilyen széles körben elterjedtek voltak azok a legendák, amelyek *Gerbert* (a későbbi *II. Szilveszter* pápa) körül alakultak ki. Hatalmas műveltsége az alvilággal való cimborálás gyanújába keverte nevét (Phillips 1911).

Faust egyik legnépszerűbb irodalmi alakká válása összefügg az újabb korok tudományos forradalmával, és ezzel párhuzamosan az okkultizmus és a fantasztikum iránti érdeklődés növekedésével. Számos varázskönyvet, szépirodalmi művet, operát és filmet ihletett meg alakja, ezeket a *New World Encyclopedia Faust-szócikke* közli részletesen (Kaufmann 2020). Mi a teljesség igénye nélkül most csak néhányat emelünk ki a művek közül.

Ismertebb drámák:

- Christopher Marlowe: *The Tragical History of Doctor Faustus - Doktor Faustus tragikus históriája* (1604)
- Gotthold Ephraim Lessing: *Doktor Faustus* (1759)
- Johann Wolfgang von Goethe: *Faust* (1806-1832)

Ismertebb operák:

- Hector Berlioz: *La Damnation de Faust* (1846)
- Charles Gounod: *Faust* (1859)

Ismertebb regények:

- Washington Irving: *The Devil and Tom Walker* – *Az Ördög és Tom Walker*
- Mihail Bulgakov: *A Mester és Margarita*
- Oscar Wilde: *The Picture of Dorian Gray* – *Dorian Gray arcképe*
- Thomas Mann: *Doktor Faustus*
- Klaus Mann: *Mephisto*
- Philip K. Dick: *Galactic Pot-Heater* – *Galaktikus cserépgyógyász*
- Roger Zelazny and Robert Sheckley: *If at Faust You Don't Succeed*



Faust halála

A 16–17. század mágikus attitűdje

„Tanulj meg mindent megismerni, de magad maradj ismeretlen.”

Gnóosztikus bölcsesség

Változások a korábbi évszázadok mágiafelfogásához képest

A kora újkorban a *liturgiikus*, ill. *paraliturgiikus* jelleggel szemben fölerősödik a mágia *okkult* (titkos) arculata. Képviselői jórészt *nevesülnek* (gyengül az egyházi szigor és üldözés), ugyanakkor a gyakorlat egyre misztifikáltabb (a „titkos szertartásba beavatás” de „csalás” jelentés értelmében is). Erősödik a *filozofikus* háttér is. A hagyományos hit megrendülése, visszaszorulása, az írásbeliség erősödése, a tradicionális mitológiák háttérbe szorulása termeli ki, de ez a korszak a fantasztikus irodalom megindulásának időszaka is egyben.

Paracelsus

„A világot hamarosan megújítják.”
(Seligmann 1987, 204–206)

A 16. században hatalmas változások álltak be azt európai kultúrában. Ebben az évszázadban történt Amerika felfedezése, és ennek hatására hatalmas tömegű arany áramlott az öreg kontinensre, ekkor zajlik a reformáció, ekkor támad föl nagyobb arányú érdeklődés alkímia (a természet mágiája – *magia naturalis*) iránt. Titkos társaságok sora jön létre, mint az Aranykereszt Testvérei, a Keresztvivő Evangélikus Sereg és a Rózsakeresztesek.

Az évszázad nyitánya a mágia történetében egy ismert csillagjós, okkultista, ezoterikus bölcselelő, alkímista és természettudós *Philippus Theophrastus Aureolus Bombastus von Hohenheim* vagyis *Paracelsus* (1493–1541.) nevéhez fűződik.

Paracelsus atyjától ifjúkorában tanulja ki az orvostudomány alapjait, és *Sigmund Fugger* műhelyében a metallurgia (fémművesség), valamint az alkímia tanaiba is bevezetést nyer. 1526-ban már kirurgusként csatlakozik Bázelen az orvosok céhéhez, ugyanitt tanítási jogot is kap az egyetemen. Egyedi módszerei, a galenusi és arab rendszerrel szembeni ellenállása (pl. *Avicenna* kézíratainak nyilvános elégetése a város főterén) a kor szokásai ellenére németül (és nem latin nyelven) tartott kurzusai hamar ellene bősztik egyetemi oktatótársait. Az üldözés elől Colmarba menekül. Ettől kezdve élete szüntelen vándorlás, bujkálás haragosai elől.⁴⁶ Őszintén arra törekedett, hogy valami jobbal helyettesítse azt, ami számára hibásnak tűnt a gyógyászatban, így azon erőszakos reformátorok hibájába esett, akik az újítások során alábecsülik kortársaik munkáját. Nem volt humanista, és – más, reformhajlamú kortársait nem követve – nem mélyedt el az anatómiában sem. A patológiás változások okát nem a *humorokban* (a belső nedvekben), a vérben, a váladékban, a sárga és a fekete epében (*humorális patológia*), hanem a külső és belső entitásokban találta meg (az éghajlattól és az országtól függő kozmikus hatásokban), illetve az *ens veneni* (az élelmiszerekből származó mérgező anyagokban). A fertőző betegségek okai szerinte az *ens naturale et spirituale* (hibás fizikai vagy szellemi alkat) és *ens deale* (a Gondviselés által küldött szenvedés) tényezőiből adódnak. A „borkősav-kórként” (*acidum tartaricum*) ismert betegségek, különösen a köszvény és a kőképződés (*lithiasis*), szerinte a determinált toxinok (borkő) lerakódásából származnak, főként a vizeletvizsgálat eredményei alapján kimutathatók, és lúgok útján gyógyíthatók. Mint Hippokratész követője, a természetes megfigyelést és a diétás étrendet írja elő, de túl nagy értéket tulajdonít a tapasztalatoknak (*empirizmus*). A természetben minden anyaghoz kétféle hatást társít: hasznos (*essentia*) és káros (*venena*), amelyek az alkímia segítségével választhatók szét. Az esszenciák, mint ilyenek felismeréséhez és a megfelelő pillanatban történő alkalmazásához tapasztalat szükséges. Célja egy speciális gyógyszer (*arcanum*) felfedezése volt, amely minden betegséget gyógyít.



Paracelsus

⁴⁶ Hatása felismerhető Rothfuss, Patrick: *A szél neve és A bölcs ember félelme* c. epikus fantáziaregényeinek főhőse, Kvothe alakjában.

Tévedései ellenére tagadhatatlan, hogy új irányokat nyitott az orvostudományban. Ő volt a modern *Materia Medica* egyik alapítója és úttörője, főleg a tudományos kémia területén, hiszen az ő ideje előtt az orvostudomány nem kapott támogatást az alkímiától (a későbbi kémia elődtudományától). Paracelsusnak köszönhető a szifilisz elleni higany és számos más fémes gyógyszer felhasználása. Nagyrészt diktálta írásait, sok esetben a kéziratot barátainak adta, azzal a kéréssel, hogy nyomtassák ki. A nevét, mivel közismertté vált, gyakran jogellenesen használták fel, így később el kellett különíteni az autentikus és a nem hiteles paracelsusi iratokat. Az előbbieket az egyszerű, közvetlen, érthető stílus jellemzi – ellentétben a későbbi, mágikus – különösen az alkímiai tárgyú – szövegekkel. A mágusok közé azért sorolhatjuk, mivel fokozott jelentőséget tulajdonít a transzcendenciának,⁴⁷ gyakorló asztrológus, érdeklődik az okkult tanok és az alkímia iránt. Tudását azonban nem a saját, hanem az egész emberiség javára kívánta fordítani (Senfelder 1911. 04. 28.).



Traiano Boccellini

Rózsakeresztesek

Traiano Boccalini

A 16. század következő meghatározó figurája, *Traiano Boccalini* (1556–1613.) itáliai szatirikus író és mágus egy építész fiaként született. Miután éveket töltött Rómában a pápai nuncius szolgálatában, végül Velencében telepedett le, és valószínűleg diplomáciai feladatokat látott el. A politika terén nyert tapasztalatai különösen a *Ragguagli di Parnaso (Jelentések a Parnasszusról)* című munkájában tükröződnek, amely könnyű és fantasztikus nyelvezettel szól kortársainak cselekedeteiről és írásairól, 201 ironikus hírlevél formájában. Ezekben az elmúlt korok bölcsei, Apolló vezetésével megvitatják a művészetet, irodalom és politika kérdéseit. A szöveg nyilvánvalóan hatott *Miguel Cervantes De Saavedra* és *Jonathan Swift* munkásságára is (Augustyn 2013). A mágia irodalmában és a rózsakeresztes mozgalom kapcsán azért említjük, mert a *Ragguagli* bekerült a *Fama Fraternitatis* c. rózsakeresztes iratba, annak bevezetőjeként.

„Fama Fraternitatis, avagy a felettébb dicső Rózsakeresztes rend testvériségének feltárása”

A *Rózsakeresztesek* az újabb mágikus mozgalmak és társaságok között máig a legvitatottabbak közé tartoznak. Tanításaik lényege, hogy a tudósok összefogásával soha nem látott felfedezéseket lehetne tenni, illetve ki lehetne békíteni az ellenséges politikai és vallási

⁴⁷ Komolyan hisz csodalények, pl. törpék létezésében. „A törpéknek van elméjük, de nincs lelkük, és így képtelenek lelki fejlődésre. Körülbelül két láb magasak, de szükség szerint hatalmas méretűre is megnöveszthetik magukat, és földalatti házakban és palotákban élnek. Elemeikhez igazodva képesek lélegezni, látni és mozogni olyan könnyen a föld alatt, mint a halak a vízben. A törpéknek van teste és vére, beszélnek és érvelnek, esznek és alszanak, szaporítják fajaikat, megbetegednek és meghalnak. Időnként vonzalomra gyűlnak egy ember iránt, és szolgálatba lépnek, ám általában ellenségesek az emberekkel szemben.” Továbbá állította, hogy közel van egy olyan elixír felfedezéséhez, amelynek segítségével a hamuvá égetett növényt ismét „fel lehet építeni” (Faulkner 2012).

entitásokat. Továbbá fontosnak tartják a haladás ellenségeinek észre térítését is. Maga a Rózsakereszteség egy leginkább lutheránus-gnosztikus alapú „evangélikus-keresztény-ezoterikus” társaság. Alapítójukként egy bizonyos C. R. C. (*Christian Rosencreutz*) nevét szokták említeni.

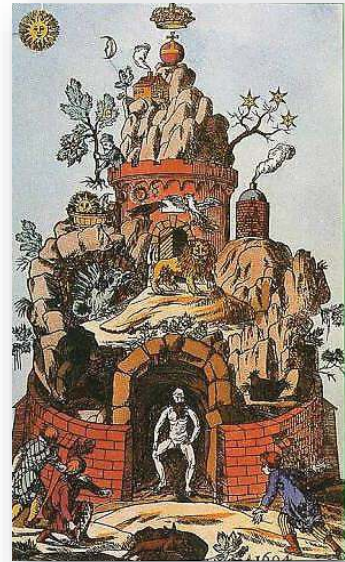
Rosencreutzot német származásúnak mondják. Egy meg nem nevezett szerzetesrendben teljesített szolgálatot, és zarándokként a Szentföldre utazott, ahonnan azonban nem tért haza, hanem továbbment Törökország, Arábia és Marokkó felé, ahol különösen sok időt töltött Fez városában, a titkos tanok elsajátításával. Hazatérve három korábbi rendtestvérével megalapították a *Rózsakereszt Testvériségét*, majd írni kezdték a *Librum Mundit*, azaz a *Világ Nagy Könyvét*. Ehhez a munkához megalkottak egy Mágikus Nyelvet is, hogy a tudatlanok elől elzárják tanításaik lényegét. Ezt követően nyolcfősre bővítették társaságukat, és kirajzottak a világba, hogy rendjük létszámát gyarapítsák, de megegyeztek abban, hogy évente egyszer összegyűlnek, beszámolni eredményeikről. Bár a Rend a legteljesebb titoktartás és titokzatosság keretei között működött, tagjai azzal vigasztalták egymást, hogy hamarosan a legnagyobb nyíltsággal napvilágra léphetnek.

Az alapítók közben egymás után megöregedtek és meghaltak. C. R. C maga 1484-ben, 106 évesen távozott az élők sorából, és rózsakeresztes hagyomány szerint a franciaországi Provence valamely részén temették el.

A *Fama Fraternitatis* közli, hogy mintegy százhusz esztendővel a halála után egyik utóda elhatározta, hogy felújítja síremlékét. A falak javítása közben a munkások egy nagy réztáblára bukkantak, amelyen az alapító testvérek nevei álltak. Mivel a restaurátor alkalmasabb helyre kívánta helyezni a táblát, annak szögét kihúzták a falból, mire az leomlott, s egy ajtót tárt fel, amely fölé a következőket írták: „*Post CXX annos patebo*” (százhusz év múlva megnyílok).

Az ajtón betekintve egy hétoldalú és hétsarkú sírbolt nyílt meg a kutatók előtt, amelyben egy titokzatos gömb alakú tárgy nappali világot árasztott. Belépve megtalálták a sírhelyet, amely henger alakú volt, tetején kerek rézlappal, és a következő felirattal: *C. R. C. Hoc univarsi compendium vivus mihi sepulchrum feci* (Az univerzum eme mását készítettem életem során nyugóhelyemül).

A kriptá belső elrendezése a leírások szerint a háromszintű animisztikus világkép szerinti univerzumra utalt. A mennyezet bonyolult háromszögformákra volt osztva, s benne valószínűleg a mennyei lények ábrázolatai, leírásai és citációi lehettek, de minderről a szöveg nem szolgál bővebb említéssel. A padlót hasonló háromszögek borították, s ezekben a „bukott hercegek”, a pokolbeli démonok képei látszottak, olyan leírásokkal, amelyek hatalmat biztosítanak az alvilág erői felett. Ezeket a szöveg szintén nem részletezi, nehogy az emberi nem „még nagyobb romlást” hozzon a fejére (már ha avatatlanok használnák e tudást). Körben ajtók és szekrények voltak nemkülönben értékes iratokkal, amelyek közül csak néhány van megnevezve. A sírban aztán megtalálták C. R. C. romlatlan porhüvelyét, kezében egy kézírásos



Rosencreutz sírja

könyvecskével, melynek tartalmáról megint csak annyit tudunk meg, hogy fölötte szent és tanulságos. A jámbor restaurátorok és fölfedezők ezt követően gondosan visszazárnak és lepecsételnek mindent, és elhagyják a sírt. Végezetül felhívják Európa koronás főit, hogy támogassák törekvéseiket, illetve kinyilvánítják, hogy a pusztá aranycsinálásra berendezkedett alkímia káros és pusztító. „*Phy. aurum nisi quantum aurum* – a fizikai arany nem több, mint arany. A Sír megtalálása nagyon fontos esemény: ettől számítjuk az európai ezoterika tényleges születését. (Az adatokat a *Fama Fraternitatis, a legmagasztosabb Rózsakeresztes Rend Testvériségének felkutatása* c. kötetéből vettük. Berda, évsz. nélkül)

Rózsakeresztes szimbolika

Ezt a kérdést itt most csak a felhasznált szimbólum szempontjából tartjuk érdekesnek. A szimbolika a középkori jelképhasználathoz képest jóval nagyobb magabiztosságot tükröz (vagy a látszólagos magabiztosság épp a bizonytalanság leplezésére szolgál.) A Rózsakeresztes szimbolika a tudás átadásának aktusához kapcsolódik, amelynek szintjei alapján három fő alapelvüket különítik el.

1. tudásszint: (a legkevésbé avatottak számára átadott) alapelv; a szent Grál keresése.
2. tudásszint: (a szabadkőművesek berendezkedéséhez hasonló társaság) „*a szabadkőművesek szemrehányó pillantása mellett keletkező csoport*”.
3. tudásszint: a *martinizmus*⁴⁸ és az *eulidi*⁴⁹ rendszer; a *charité* [kegyesség] és az *amour* [szeretet] alapelve alapján szerveződő csoport.

Az első csoport jelképe az *erő* és a *tudás*. Az *erő* megfelelője: a pozitívum, emisszió, analógia, élet, létezés, *Jákim* oszlopa. A *tudás* megfelelője negatívum, recepció, ellentétek, halál, nemlét, *Boáz* oszlopa. (Jákim és Boáz oszlopai a jeruzsálemi templom bejáratánál álltak.)

A második csoport jelképe a *szépség, szerelem, egyensúly, termékenység, fény, szintézis*. Az első két alapelv a *relativitás* hermetikus törvényén nyugszik és az *akarat*, valamint a *szerelem* törvényében egyesül.

A harmadik alapelv az előző kettőnek feltétele, mindhárom *szintézise* pedig *absztrakt* formához vezet, mely egyesülve *hexagrammal* szimbolizált létezést nyújt (bővebben lásd: Lasenic 2000, 8–10). A hexagram – szemben a mágia hagyományos jelképével, a pentagrammal (*clavicula Solomonis*) – a tökéletes, „isteni” tudás és hatalom jelképe.



Hexagram: a tökéletes mágia rózsakeresztes jelképe

⁴⁸ A martinizmus a keresztény misztika, illetve az ezoterikus kereszténység egyik megjelenése, mely az első ember bukásával, az isteni társaságtól való – saját anyagisága miatti – megfosztottságával, valamint a visszaegyesülés folyamatával – melyet "megvilágosodásnak" hív – foglalkozik.

⁴⁹ Görögös eredetű, talán a *megváltással* kapcsolatban használt szó. (*Ευλίδη*)

Johann Valentine Andreae

(1586–1654.)

Ha bizonyítottan létező rózsakeresztes mágust keresünk, hamarosan beleütközünk *Valentine Andreae* nevébe. Evangélikus lelkész volt, de a hagyomány neki tulajdonítja több Rózsakeresztes irat, pl. a *Fama Fraternitatis* összeállítását, ám (ha tőle származik) a leghíresebb műve egy 1616-ban megjelenő röpirat, amelyet a közhiedelem szerint maga Rosenkreutz írt 1459-ben. Ez nem más, mint a *Chymische Hochzeit (A hermetikus románc avagy a Kémiai menyegző)* amely egy misztikus és bonyolult esküvői szertartás krónikája, és egyes értelmezések szerint a *homunculus* (más vélemények szerint a *materia prima* – azaz a Bölcsék Köve) létrehozását írja le. Van olyan vélemény is, hogy Andreae szövegeit a protestantizmus népszerűsítése és a katolicizmus kritikája céljából jelentette meg (Guiley 2006, lásd még: Seligmann 1987, 281–283).



Valentine Andreae

Henri de Montfaucon de Villars



Henri de Montfaucon de Villars

Nicolas-Pierre-Henri de Montfaucon, Villars apátja (1635/38–1673.) egy különös vitairat szerzője. Nevét és művét azért tartjuk fontosnak megemlíteni, mivel a későbbi fantáziarodalom⁵⁰ – dacára annak, hogy szövegét az okkultizmus és a rózsakereszteség elleni kritikának szánta – fölhasználja őt és írását is. Az említett mű címe: *Le Comte de Gabalis, ou Entretien sur les sciences secrètes – Gabalis gróf avagy A kabbalisták és a rózsakeresztesek furcsa titkai* (Párizs, 1670). A szöveg nyilvánvalóan szatirikus céllal íródott, de a korszak miszticizmusának és okkultizmusának alapos ismereteiről árulkodik. Gabalis gróf jelöltnek fogadja a szerzőt, és fokozatosan beavatja őt a titkos tudományokba, valamint a csodálatos elementál-lények

(a víz sellői, a levegő szilfidjei, a föld törpéi és a tűz szalamandrái) világába. Bár de Villars maga nem biztos abban, hogy ezek a lények nem démonok, a gróf közelebbi ismeretségre, sőt, az egyikkel még házasságkötésre is biztatja. Noha a munka célja elsődlegesen az volt, hogy a racionalizmus szellemében lerántsa a leplet a „titkos tudományok” képtelenségeiről, valójában sokkal inkább ráirányította a figyelmet a rejtett tanokra. Maga de Villars szomorú véget ért: 1673-ban (egyek történetírói szerint felháborodott Rózsakeresztesek) meggyilkolták (Montfaucon 1913, 11).

⁵⁰ Pl. Ernst Theodor Amadeus Hoffmann *Az arany virágcserep* c. művében.

Szabadkőművesség

Mágiatörténeti áttekintésünk utolsó, ám meglehetősen fontos állomásához érkeztünk el, a szabadkőművességhez. Természetesen sokféle titkos társaságot és irányzatot meg lehetne még említeni, amely a valóságon és a megismerésen túli világot kutatta, mégis talán a szabadkőművesség az, amely a kora újkorban a legnagyobb hatást gyakorolta az okkult gondolkodására, és egyben össze is fogta irányzatait.

A szabadkőművesség egy testvéri szervezet, amely alapelveit és tanításait a filozófiai bölcsesség forrásaira alapozza, és magába foglal egyfajta fokrendszert is, amely az Egyiptom, Izrael és Görögország történelmi aranykorának ősi titkos tanai alapján lett megállapítva. A társaság misztériumai befogadják ezeket az ősi tanokat, ezen felül hagyományaik forrásaként Salamon király templomának építését határozzák meg (innen származik a nevük is), ahogyan azt a Biblia leírja, s amelyet a szabadkőművesség a „Törvény Szent Könyvének” nevez. Az ún. *Yorki Rítus* (amely a *Kék Páholy* néven is ismert) szertartásai tartalmazzák a titkos tudás első három fokát, amelyek allegorikusan Salamon templomának építésén és felszentelésén alapulnak. A szabadkőművességet Testvériségnek vagy Kézművességnek is nevezik, s az utóbbi elnevezés nem feltétlenül szó szerint értendő: azt a folyamatot is jelöli, amely során a beavatott „lelkének templomát” „mesterművé” alakítják át. A szabadkőművesség magasabb fokozatain az is nyilvánvalóvá válik, hogy a szabadkőművesek ezoterikus ismereteket és megvilágosodást kerestek. A mai időkben a szabadkőművesség egy világot behálózó szervezetté vált, amelynek különféle nagyházai, vagy egyéb szervezetei és rendjei ismeretesek.

A szabadkőművesség eredetével kapcsolatban három fő teória létezik:

1. A szabadkőművesség az ókori Egyiptomból származik, ahol a romok közt és a templomokban szabadkőműves szimbólumokra, eszközökre és szerszámokra bukkantak. Az egyik legjobb példa erre a „*Kleopátra Túje*” nevű obeliszk, amely ma New Yorkban, a Central Parkban található. Amikor az USA-ba történő szállítás céljából feltárásokat folytattak az obeliszk körül, a helyszínen az Építőmesterek szimbolikus munkaeszközeit: a négyzetet, az iránytűt, a függőönt, a vízszintezőt és a kötényt is megtalálták.
2. A modern szabadkőművesség a *Templomos Lovagrendtől* származik. Számos szabadkőműves rituálé és fokozat kapcsolódik Krisztus Szegény Lovagjaihoz és rítusaikhoz.
3. A modern (inkább spekulatív) szabadkőművesség esetleg a középkor (inkább operatív) építőitől és kőműves céheiktől származik, vagy ezektől kapott inspirációt, ami abból is látható, hogy a kőműves céhek szervezeti felépítésével rendelkeznek. A céhek működése valóban szolgálhat a spekulatív szabadkőművesség alapjául, ám azok a személyek, akik a modern nagypáholyokat megalkották, általában nagy műveltségű vezető polgárok, értelmiségiek voltak. Sokan közülük alapítói vagy meghatározó tagjai voltak a *Királyi Társaságnak*,⁵¹ amely túlmutatott az egyszerűbb céhek keretein.

Bármilyen legyen is a pontos eredete, a szabadkőművesség szellemi értelemben mindenképpen az építés fogalmával áll kapcsolatban. Az egyiptomi piramisok, valamint Görögország és Róma templomainak építései és építői hagyományosan tiszteletreméltó helyet

⁵¹ Tudományos társaság, amely napjainkig működik és Christopher Wren, a Szent Pál Katedrális építője Gresham College-beli előadását követően alakult meg 1660. november 28-án.

foglaltak el a társadalomban. Egy épület megalkotása magát a teremtést és az istenek dicsőségét szimbolizálta. A középkori keresztény Európa építői számára Salamon király temploma példázta mesterségük minden tudását. A templom építésének legendái és arányai képezik a szabadkőművesség sarokkövét, de, elkerülve a zsidó vagy keresztény felhangokat, a történet a *türoszi Hírámr*a, a jeruzsálemi templom építését elősegítő király személyére koncentrál.



Elias Ashmole

A Biblia (1Kir, 2Krn) szerint Hírárn építőanyagot és mestereket küldött Salamonnak a templom és a királyi palota építéséhez. A zsidó király búzával és olajjal fizetett Hírámnak, s húsz esztendő múltán átengedett neki húsz várost Galileában. A bibliai történet itt véget is ér, de a szabadkőművesség tudni véli annak csattanósabb befejezését is: Hírárn három saját mesterének kezétől halt meg, mivel nem volt hajlandó elárulni nekik Isten titkos nevét, amelyet a templom alapjai alá rejtettek el. Rituális értelemben a mesterek is meghaltak, amikor Hírárn is elhunyt, de spirituálisan mindannyian újjászülettek a szabadkőművességben (Guiley 2006, 107–109).

A középkor folyamán vándorló mesterépítők és szabadkőművesek utaztak keresztül-kasul egész Európán, hogy munkát keressenek. Ezek a gyakran írástudatlan iparosok helyi munkaerőt foglalkoztattak, és nyers rajzokkal, valamint az általánosan elfogadott arányokkal közölték a szükséges utasításokat annak érdekében, hogy a falak és a tetők magassága és hossza megfelelő és biztonságosan alátámasztott legyen. Ez az ismeret különösen fontos volt a katedrálisok építésénél. Az építők tudásának védelme érdekében szigorú szabályokkal kézműves céhek jöttek létre, amelyek szabályozták a szerződésekre, a bérskálára, a munkaidőre és az évszakokra vonatkozó szabályokat, a munkát megrendelők érdekeinek védelmét, és a meseterek előmenetelét és a szakképzését. Ezenkívül a céh tagjainak lelkesnek kellett lenniük. Az építők titkos bölcsességüket gyakran szóban adták át a következő generációnak. Rejtély marad, hogy ezek a kézműves céhek miként fogadtak maguk közé képzetlen vagy csak elméletileg képzett tagokat, ám végül azok kerültek a többségbe, akiket inkább a titkok tanulmányozása, mint az épületek építése érdekelt, a céhek ugyanis jól elfedhették ezoterikusabb törekvéseiket, esetleg radikális politikai vagy vallási hajlandóságukat.

A szabadkőműves történészek úgy vélik, hogy *Elias Ashmole*, egy 19. századi asztrológus, régiségbűvár és II. Károly restaurációs bíróságának tisztje vezette be a szabadkőművességet Angliában. Ashmole tanulmányozta az alkímiát, a rózsakeresztes filozófiát és a kabbalisztikát; ismerte korának több lenyűgöző tudományos kísérletét, és barátai között volt Sir Francis Bacon és a Királyi Társaság többi alapítója. Amikor 1646-ban Ashmole naplójában is rögzíti kezdeményezését, a szabadkőművességben már alig maradtak valódi kőművesek. A szabadkőművesség előbb izgalmas szellemi kalanddá, majd érdekességgé, végül divattá vált.

A szabadkőművesség Nagypáholyai és rendszerei

Angolszász rendszerek:

- Királyi Boltív
- Yorki Rítus (a Királyi Boltív "amerikainak" nevezett ága)
- Mark Masonry (az elnevezés arra a jelre utal, amit a kőfaragók véstek az épület utolsó kövére)
- Kriptikus Rítus
- Chivalric Masonry/Lovagi szabadkőművesség

Latin rendszerek:

- Francia rítus
- Modern francia rítus
- Memphis-Misraim-rítus („Egyiptomi” páholy)

Míndkét irányzatban használatos rendszerek:

- Ősi és Elfogadott Skót Rítus (Seligmann, 1987, 298–300)

Szabadkőműves mágusok, alkimisták, sarlatánok



Emanuel Swedenborg

Emanuel Swedenborg

(1688–1772.)

Az ismertebb szabadkőművesek közül talán ő az egyetlen, akinek tudományos képzettségéhez nem férhet kétség, és későbbi misztikus tevékenységének kapcsán sem lehet a csalás legkisebb gyanúját igazolni vele kapcsolatban. Ráadásul végtelenül szerény ember volt, aki megvetette a vagyont és a világi hírnevet, élete nagyobbik hányadát remetei visszavonultságban töltötte, ami persze nem jelenti azt, hogy elutasította – sőt, igen kedvelte – az emberi társaságot.

Pályája kezdetén kitűnő természettudós: meglátásai az atomokról, a világegyetem és az emberi test működéséről messze megelőzik korát. Számos tudományos társaság meghívta tagja közé, de egyetemi kariert nem vállalt. Nézeteit több tudományos szakkönyvben is kifejtette, állításai jelentős hányadát az utókor igazolta. Életének ezen, első szakaszában alapította meg Upsalában a szabadkőművesség Svéd Nagypáholyát a latin és a skót rítusok összeházasításával, 400 jelölt jelenlétében (Hollós 1873, 67).

A változás életében 1743-1744 között következett be, amelyet *Álomnapló* c. művében örökít meg. Saját bevallása szerint ebben az esztendőben „az Úr fölnyitotta a szemeit, megmutatta neki a spirituális világot, lehetővé tette, hogy lelkekkel és angyalokkal társalogjon, és ez az állapot élete végéig elkísérte.”

Haláláig meg volt győződve arról, hogy az ő küldetése megismerni, hogy mi van a valóságon túl, s ez irányú tapasztalatait meg kell osztania az emberiséggel is. További célja volt

felkutatni és értelmezni a Szentírás szimbolikáját és valódi értelmét, ennek érdekében még héberül is megtanult, hogy eredetiben olvashassa az *Ószövetséget*. Vízióit nem képzelete szüleményeinek tartotta, hanem úgy tekintett rájuk, mint a transzcendens világba tett tanulmányutakra, élményeit tárgyilagos hangú beszámolóiban ismertette olvasóival. Ismeretesek megdöbbentő látomásai, valamint élete alkonyának egyéb számos csodásnak tűnő, megmagyarázhatatlan eseménye. Kora számos kételkedőjét meggyőzte, köztük Immanuel Kantot is, arról, hogy nem csaló, hanem vátesz. 1772-ben halt meg Londonban, miután órányi pontossággal megjövendölte saját halálát. (Swedenborgról lásd még: Swedenborg, 2019. 10. 11. Innen nemcsak életrajza, hanem művei is letölthetők.)

Saint-Germain gróf

(1696?–1784.)

Függetlenül attól, hogy (amint magáról terjesztette) számtalan korábbi évszázad tanúja volt, ő a 18. század egyik legjellegzetesebb és a korszellemet leginkább megtestesítő figurája. Saint-Germain gróf egyes beszámolók szerint (amelyek a rossz nyelvek szerint szintén tőle eredhettek) II. Rákóczi Ferenc erdélyi fejedelem harmadik (természetes) fia volt, és atyja száműzetése után a császár gyámsága alá került Ausztriában, de Itáliában a Medici-család körében kapott kitűnő és választékos neveltetést.

Második származástörténete inkább tűnik valószínűnek: ezek szerint egy igen gazdag bordeaux-i portugál zsidó családban született. Mindenesetre halhatatlanságának legjellegzetesebb bizonyítékai szembevethető szemita jellegzetességei voltak: egyesek szerint ő volt a legendás bolygó zsidó. Vezetéknevéről nincs adat; 1735-én kelt levelét P. M. de St. Germaineként írta alá.

Noha nem volt jóképű, igen választékosan öltözött és drága ékszereket, minden ujján értékes gyűrűket viselt. Kicsi és törékeny alkatú ember volt, többnyire fekete szatén és bársony ruhákat viselt, gyémánt rendjelekkel, valamint a legjobb minőségű hollandi csipkével ékesítve. A haját rizssporral kezelte, és hátul egy fekete szalaggal kötötte össze. A gróf azt állította, hogy a rózsakeresztes misztériumokba való beavatása képessé tette a gyémántok, gyöngyök és egyéb drágakövek megidézésére. Gyakran hordott magával egy drága ékszerekkel tömött kis kosárkát, amelyből bőkezűen osztogatott ajándékokat az otthonába meghívott hölgyeknek.

Horace Walpole (az egyik kortárs szemtanú) azt írja, hogy az üstökös éppen Londonban tartózkodott, amikor 1743-ban *jakobitaként* (a száműzött II. Jakab angol király híveként) letartóztatták, de ugyanebben az időszakban többen látták őt Párizsban étkezni és szórakozni. A gróf nagyon szeretett exkluzív lakomákon vendégeskedni, de nyilvánosan soha nem evett és nem ivott semmit; az étkezést folyamatos társalgással helyettesítette.



Saint-Germaine gróf

1762-ben állítólag segítette Nagy Katalint abban, hogy Oroszország cárnőjévé koronázzák. Előre figyelmeztette XVI. Lajos királyt és Mária Antónia királynét a közelgő forradalomra, de jóslatát tragikus módon nem vették figyelembe.

A gróf jóslatainak egyik leghíresebb alanya *Cagliostro gróf* és felesége voltak, akik 1785-ben személyesen vettek részt az *Illuminátus Rend* ülésén, amelyet Saint-Germain holsteini kastélyában tartottak. Itt Cagliostrot a Rend tagjai közé fogadták. Az ünnepségen, ahol több ezer gyertya fénye tükröződött a teremben szorongó, parfümillatot árasztó acolitusok gyémántjain és ékszerein, beavatása során fölolvasták egy titokzatos könyvből Cagliostro jövőjét: megtudhatta, hogy üldöztetés, megpróbáltatások, becsületvesztés és börtön vár rá, amint az hat évvel később be is következett.

1784-ben Saint-Germain állítólag Karl von Hesse-Cassel gróf kastélyában halt meg Schleswig Hercegségben, miután korábban gyengeségről és rossz közérzetről panaszkodott vendéglátójának. Habár Karl gróf titokzatos vendége összes szabadkőműves feljegyzését és alkímiai útmutatását megőrkölte, nem szolgáltatott részleteket barátja haláláról. Néhány beszámoló szerint Saint-Germain egészségesnek látszott egészen addig, amíg el nem hunyt; más történetek elhúzódó betegségről és a halálát megelőző súlyos melankóliáról szólnak. Egyik esetben sincs végtisztességre vonatkozó utasítás vagy temetkezési nyilvántartás – ami legalábbis figyelemre méltó egy ilyen tisztelt és fontos ember esetében.

De valóban meghalt-e Saint-Germain? 1785-ben, gróf Cagliostro, *Franz Anton Mesmer* és más adeptusok őt választották meg képviselőnek a francia szabadkőművesek éves kongresszusára. Állítólag 1786-ban Oroszországba utazott. D'Adhémar grófnő megesküdt arra, hogy 1789 nyarán a Bastille bevétele után beszélgetett a gróffal Párizsban, a Récollets-templomban. Ugyanő azt állította, hogy 1815-ben és 1821-ben ismét látta ideálját (Guiley 2006, 283–284; lásd még: Seligmann 1987, 301–303).

Leghíresebb műve: a *La Très Sainte Trinosophie*, a *Szent Trinoszófia* vagy a *Legszentebb háromszoros bölcsesség* egy kéziratos könyv, bár akadnak, akik szerzőjének Cagliostrot tartják. A *Trinosophie* egy allegorikus alkímiai és rituális egyiptomi mágikus értekezés, amely szándékosan kódolt szöveget tartalmaz arab, káldeus, héber, ióniai görög, szíriai, és ezoterikus ideogramokkal és hieroglifákkal megírva, amely rejtjelezett a francia nyelvű szöveggel vegyesen található. A gazdagon illusztrált kis kötetet a Francia Nemzeti Könyvtár kéziratgyűjteményében őrzik. (A kötetről bővebben: Peacay, 2006. december 15.)

Cagliostro

(1743 – 1795)

Az olasz okkultista és alkímista korának egyik leghíresebb varázslója volt. Saint-Germain gróf egyik barátja, versenytársa és önjelölt utódja, *Alessandro di Cagliostro* „gróf” (valódi nevén: *Giuseppe Balsamo*) elbűvölő és ismert figura volt az európai királyi udvarokban, ahol a varázslatot, a lélekgyógyászatot, az alkímiát, szellemekkel rémisztgetést és más okkult művészeteket gyakorolt. Kortársai nagyon ellentmondásosan ítélték meg személyét: sokan sarlatánnak, de szintén számosan valódi *adeptus*nak tekintették.



Alessandro Cagliostro

Cagliostro 1743-ban Palermóban, Olaszországban, szegény szicíliai családban látta meg a napvilágot. Függetlenül attól, hogy veleszületett tehetsége volt-e erre, már gyermekként megtanulta, hogyan kell kihasználni az emberi hiszékenységet. 23 éves korában – csalással és egyéb bűncselekményekkel kapcsolatos bünvádi eljárások elől menekülve – Máltára ment, és elhatározta, hogy nevet és vagyont nevez magának. Állítása szerint ott bekerült a Máltai Lovagrendbe, sőt, lovaggá is ütötték. (Ez némileg kétséges a 13. században egy közrendű, vagyontalan ember esetében.) Sohasem igazolt egyiptomi utazása hatására, valamint – nagyobb valószínűséggel – a Lovagrend könyvtárához hozzáférve, máltai évei alatt alaposan elmélyült az alkímia, a kabbalisztika és más okkult tanok tanulmányozásában.

Ekkoriban vette föl önhatalmúlag a grófi címet, és keresztanyja (Vincenza Cagliostro) vezetéknevét elorozva *Alessandro Cagliostro*ra változtatta a nevét. (A Giuseppe is és a Balsamo is alacsony származására utalt. A „Giuseppe” keresztnév teljesen közönséges volt Itáliában, a Balsamo pedig felmenőinek kenőcskészítő múltjára utalt; jelentése kb. „Kenőcsös”, „Kencés”. A kenőcsáros ráadásul az olasz húsvéti passiójátékok visszatérő, komikus népi hőse is volt.)

Ekkor már jelentős vagyont gyűjtött alkímiai csalásokkal és különféle csodaszerekkel kapcsolatos üzemekkel. További gazdagság és összeköttetések szerzésének reményében átkelt Angliába, Később csatlakozott az angliai szabadkőművességhez, amely metafizikai ismeretei bővülését eredményezte. Cagliostro felnőtt élete legnagyobb részét Európa nagyvárosaiban, Angliában és Oroszországban királyi udvarok közelében töltötte. Rómában találkozott és házasodott össze *Lorenza Felicianival*, aki elszegényedett nemesi családból származott, s Cagliostro partnere lett különféle okkult vállalkozásaiban. Gyakorlatilag úgy éltek, mint a mutatványosok (bár főleg arisztokrata körök előtt gyakorolták tevékenységüket), kristálygömbből jósoltak, kézrátétellel gyógyítottak, szellemeket idéztek és nyertes lottószámokat jeleztek előre. Arcanumokat (mindent gyógyító orvosszereket), életelixírt és a Bölcsék Kövét is sikerült több ízben jó pénzért értékesíteniük.

Cagliostro pontos jóslataival⁵² akkora népszerűséget szerzett, hogy az „az Isteni Cagliostro” nevet választotta magának. Népszerűsége csúcspontján, Párizsba utazva kezdi viselni a hangzatos *Marquis di Pellegrini* címet (amely épp annyira volt törvényes és hivatalos, mint egyéb címei). Szintén Párizsban megalapítja az ún. „Egyiptomi Páholyt”, amelynek rituáléja a színes, drámai, és kiüresedett hagyományok vegyüléke volt: alkimia, szabadkőműves rítusok, az egyiptomi halottkultusz, kabbalisztika, késő-római pogány varázslatok és átkok és a görög eleuszi misztériumok ceremoniális mágiája.



**Lorenza Feliciani,
alias *Serpentina***

1775-ben a csaló és sarlatán feleségével együtt maga is csalás áldozatává vált: belekeveredtek a hírhedt „Rohan-féle nyakláncperbe”. Lamotte grófnő Rohan bíborossal megvásároltatta egy 1,6 millió frank értékű gyémánt nyakéket a királyné részére (a pénzt bűntársaival valójában eltulajdonította, a nyaklánc sohasem került Mária Antónia birtokába) – amikor szorulni kezdett körülötte a hurok, Cagliostrót és feleségét azzal vádolta meg, hogy ellopták az ékszert. Az isteni Cagliostrót és Serpentinát szégyenszemre letartóztatták.

Miután kiszabadultak, Cagliostro és Lorenza Angliába menekültek, ahol az adeptus megjósolta a francia forradalmat. Hiába igazolódott a jóslat: egy londoni újság számos kellemetlen tényt tett közzé Cagliostro előéletéről, s ezzel csillogó hírneve megsemmisült.

Megalázva és vagyona nagy részét elveszítve feleségével Rómába menekült, ahol ismét megkísérelte az egyiptomi rítusú páholy létrehozását. Csakhogy ekkorra már a szabadkőműveseket a pápa kiközösítette. Cagliostrót és hitvesét újfent letartóztatták, és 18 hónapra bebörtönözték az Angyalvárban. Az inkvizíció előtt „bujaságban, eretnokségben és az egyház ellen elkövetett bűncselekményekben” bűnösnek találták, és 1791. április 7-én halálra ítélték. Lorenzát egy római kolostorba vitték, ahol állítólag meghalt. VI. Pius pápa Cagliostro ítéletét később kegyelemből életfogytiglani börtönre változtatta. San Leóba küldték, ahol utolsó éveit magánzárkában, egy földalatti cellában töltötte. Négy évvel börtönbüntetése megkezdése után, állítólag apoplexiában, 1795. március 6-án halt meg (Guiley 2006, 52–53).

⁵² Állítólag sikereihez nagyban hozzájárult, hogy azonnal fölvette a kapcsolatot ügyfele cselédségével, és nagyvonalú kenőpénzek fejében pontos ismereteket szerzett a családi titkokról, amelyekkel aztán lenyűgözte megbízóit. Felesége csinos külseje is gyakran hasznosnak bizonyult az információszerzésben.

Összefoglalás

Végére értünk kalandozásainknak a mágia világában. A nagy Sarlatán halálával a mágiába vetett oszdatlan hit maradéka is megrendült (de teljesen el nem enyészett), utat nyitva a fantasztikum hit és kétely közti állandó habozása felé. A fantáziailrodalom korai képviselői maguk is hasonló titkos társaságok tagjai (*Jacques Cazotte* – rózsakeresztes/martinista; *Washington Irving* –szabadvőműves; *E.T.A. Hoffmann* – szabadvőműves; stb.) vagy az okkult tanok ismerői voltak (*Edgar Allan Poe* – tájékozott volt a kabbalizmusban és a kriptográfiában; *Howard Philip Lovecraft* és *C. S. Lewis* a theurgikus mágiában (*Lewis* köztudottan olvasta pl. *René Guénon* könyveit); *J. R. R. Tolkien* a zoroasztrizmus és gnoszticizmus tanaiban, stb.

Aleister Crowley, a modern idők mágusa értékelése szerint „*a mágia oly tudomány és művészet, amely az akarattal összhangban változást idéz elő.*” (Tarr A. 1999)

Alapja az a gondolat, hogy a világon mindent áthat a *transzcendencia*, s a mágusok ebből az energiából próbálnak meríteni. hogy hatást gyakoroljanak olyan eseményekre, amelyeket racionális értelemben nem befolyásolhatnának.

Szellemi erővel hatást gyakorolni a fizikai világra: ez az irodalom célja is.



Aleister Crowley

Bibliográfia

- Aivanhov, Omraam Mikhaël (2016). *Az isteni mágia könyve*. (Hatala Á. ford.) Helikon, Budapest.
- Anderle Ádám – Adriányi Gábor (2003). *Magyar katolikus lexikon VIII*. Szent István társulat, Budapest.
- Apró Annamária (2012). Sopranóék Középföldén. In: *Könyves Magazin*, 2012. 06. 10. https://konyvesmagazin.hu/nagy/sopranoek_kozepfolden.html (2020. 01. 04.)
- Augustyn, Adam (szerk.) (2013). Trajano Boccalini-szócikk. In: *Encyclopædia Britannica* (2013.02.15.) <https://www.britannica.com/biography/Traiano-Boccalini> (2020. 01. 12.)
- Bartal Csaba (szerk.) (2012). Fekete mágiával akarták megölni a római szenátort. In: *Múlt-kor történelmi magazin*, 2012. május 25. https://mult-kor.hu/20120525_fekete_magiaival_akartak_megolni_a_romai_szenatort (2019. 08. 12.)
- Bácskay András (2006). Jóslási és bajelhárító rítusok az ókori Mezopotámiában. In: *Ókor: folyóirat az antik kultúrákról*, 5. évf. 3-4. sz. / 2006. 55–61.
- Bánfalvi András (ford.) (1995). *Egyiptomi Halottaskönyv, Kilépés a fénybe*. CXII-CXC. fejezet. Farkas Lőrinc Imre, Budapest.
- Bárdos József – Galuska László Pál (2013). *Fejezetek a gyermekirodalomból*. Nemzedékek Tudása, Budapest.

- Berda Jenő (ford.). *Fama Fraternitatis, a legmagasztosabb Rózsakeresztes Rend Testvériségének felkutatása*. AMORC, Tata.
- Castor, Marie-José: Plaque for protection against the female demon Lamashtu. In: *Louvre*. <https://www.louvre.fr/en/oeuvre-notices/plaque-protection-against-female-demon-lamashtu> (2020. 03. 12.)
- Clute, John – Langford, David – Nicholls, Peter (edit.) (1997). *Encyclopedia of Science Fiction*. http://sf-encyclopedia.uk/fe.php?nm=posthumous_fantasy (2020. 03. 12.)
- Davies, Owen (2009). *Grimoires a History of Magic Books*. Oxford University Press.
- Emanuel Swedenborg munkái*. <http://emanuelswedenborg.tripod.com/> (2019. 10. 11.)
- Frazer, James G. (2005). *Az aranyág*. Osiris, Budapest.
- Guiley, Rosemary Ellen (2006). *The Encyclopedia of Magic and Alchemy*. Facts On File, New York.
- Hollós László (1873). *A szabadkőművesség története, különös tekintettel a magyar szabadkőművesség fejlődésére*. Magánkiadás, Budapest.
- Kaufmann, Frank (szerk.). *New World Encyclopedia*. <https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Faust> (2020. 02. 15.)
- Lasenic, Pierre de (Kohout, Petr) (2000). *A hermetika univerzális beavatása, Hermész Trismegisztosz tanítása alapján* (Ladányi Z. ford.). Hermit, Miskolc.
- Láng Benedek (2010). *Mágia a középkorban*. Typotex, Budapest.
- Leichty, Erle (1971). Demons and Population Control. In: *Expedition*.
- Lukács Manuéla (2009). *A világ alaptörvény kutatásának kezdetei*. 95–96. <https://mek.oszk.hu/06800/06896> (2019. 08. 12.)
- Maár Judit (2001). *A fantasztikus irodalom*. Osiris, 2001.
- MacGregor Mathers, Samuel Liddell (trans.) (1900). *The Book of the Sacred Magic of Abramelin the Mage*. <https://www.sacred-texts.com/grim/abr/index.htm> (2019. 11. 10.)
- Montfaucon de Villars de, Henry (1913). *Le Comte de Gabalis*, London.
- Peterson, Joseph H. (edit) (2001). *Lemegeton Clavicula Salomonis: The Lesser Key of Solomon, Detailing the Ceremonial Art of Commanding Spirits Both Good and Evil*; Weiser Books, Maine.
- Peacay (2006). *La Très Sainte Trinosophie*. In: *BibliOdyssey*. <http://bibliodyssey.blogspot.com/2006/12/la-trs-sainte-trinosophie.html> (2020. 04. 28.)
- Phillips, Walter Alison (1911). *Encyclopædia Britannica*, X. <http://www.gutenberg.org/files/36452/36452-h/36452-h.htm#ar157> (2020. 01. 06.)
- Rankine, David – Barron, Paul Harry (2013). *The Complete Grimoire of Pope Honorius. Avalonia*, London. <https://freemindtx.net/wp-content/uploads/2018/12/The-Complete-Grimoire-of-Pope-Honorius.pdf> (2019. 08. 04.)
- Ráth-Végh István (1991). *A Sátán és cimborái*. Pannon, Budapest.
- Ritóók Zsigmond (szerk.) (1974). *Görög vallás, görög istenek*, Gondolat, Budapest.
- Seligmann, Kurt (1987). *Mágia és okkultizmus az európai gondolkodásban*, Gondolat, Budapest.
- Senfelder, Leopold (1911). *The Catholic Encyclopedia*. Vol. 11. Robert Appleton Company, New York. <http://www.newadvent.org/cathen/11468a.htm> (2020. 03. 10.)
- Tarr Bence László (1999). Hermetikus mágia és okkultizmus lexikon. In: *Mágia és okkultizmus*. <http://www.tarrdaniel.com/documents/Hermetika/magiadefiniciok.htm> (2020. 04. 05.)

Tarr Dániel (1999). *Mágikus Tudományok*.

<https://www.tarrdaniel.com/documents/Hermetika/magikustudomanyok.htm> (2020. jan. 10.)

Tarnowski, Wolfgang (1991). *Múmiák*. Tessloff és Babilon, Budapest.

Todorov, Tzvetan (2002). *Bevezetés a fantasztikus irodalomba*. Napvilág, Budapest.

Tolnai György (2007). Swedenborg a tudós misztikus. In: *Spiritualitás*.

https://www.spiritualitas.hu/archivum/2007_1_06.php (2015. 06. 10.)

Uzonyi Zsolt. Faust. In: *Legendák?* http://www.erdekessegek.hu/index9_17.htm (2020. 01. 08.)

Bárczi Zsófia

Három szlovákiai magyar meseregény

A szlovákiai magyar gyermekirodalom nem tartozik az irodalom gyakran kutatott területei közé. A frissen kiadott gyermekkönyvekről ugyan jelennek meg ismertetőik és kritikák, átfogó, monografikus jellegű tanulmány azonban mindmáig csak kettő látott napvilágot, elsőként Kozsár Zsuzsanna: *Meseirodalmunk fája. A XX. Század utolsó évtizedének szlovákiai magyar prózai mesetermése* című monográfiája (2002), ezt követően Kocur László *Csipkerózsika – még mindig ébredőfélben* című tanulmánya, egy évvel később. Ez persze nem jelenti azt, hogy más, összefoglaló jellegű kiadványokban ne esne szó a gyermekirodalomról, Fónod Zoltán (*Üzenet*, 1993), Szeberényi Zoltán (*Magyar irodalom Szlovákiában [1945–1999] I.–II.*, 2000, 2001) monográfiái, valamint Bodnár Gyula és Tóth László oktatási segédlete (*Nyomkereső. A második világháború utáni (cseh)szlovákiai magyar irodalom kistükré*, 1994), amelyek időrendben feldolgozott íróportrék mentén szerveződnek egységes, a csehszlovákiai magyar irodalom egyes korszakait áttekintő művekké, szintén kitérnek a régió alkotóinak gyermekirodalmi műveire. Felsőoktatási jegyzetként jelent meg Szeberényi Zoltán *Gyermek- és ifjúsági irodalom* (1988) című tankönyve, ez a kiadvány viszont, jellegéből kifolyólag, nem vált szélesebb körben ismertté.

A felsoroltakon kívül időről időre napvilágot látott egy-egy tanulmány is, amely szintén az összegzés igényével tekintette át a szlovákiai magyar gyermekirodalom egy-egy adott időszakának fejleményeit, mint például Tolvaj Bertalan: *A csehszlovákiai magyar ifjúsági irodalomról* (1968), Szeberényi Zoltán: *Magyar gyermek- és ifjúsági irodalom Csehszlovákiában* (1984), ill. Zalabai Zsigmond *Csipkerózsika – ébredőfélben?* (1997) című áttekintő jellegű írásai. Mindazonáltal a téma kapcsán az alapvető hivatkozási pontot Kozsár Zsuzsanna és Kocur László fentebb említett két tanulmánya jelenti, ezért érdemes bővebben is kitérni azokra a szempontokra, amelyek a szlovákiai magyar gyermekirodalomhoz való viszonyukat meghatározzák.

Kozsár Zsuzsanna összefoglaló munkája már alcímében is jelzi, hogy nagyjából egy évtized mesekönyveit kívánja bemutatni. A monográfia 33 mesekötetet vesz számba, ezek közül 27-et elemez is. A szlovákiai magyar gyermekpróza alkotásainak megközelítésénél műfaji szempontok helyett a fa-metaphora irodalmi kiterjesztésével él, a számba vett köteteket egy képzeletbeli fa terméseiként mutatja be. A „mesefának” a kötet elején, a sorszámossal ellátott gyermekirodalmi művek jegyzéke után megtalálható a grafikus ábrázolása is, a gyermekkönyvek sorszámuk alapján vannak hozzárendelve a jellegüknek Kozsár szerint leginkább megfelelő faághoz. A „mesefa” egyes ágai alulról felfelé haladva a következők: alacsonyabb mesei ág, alacsonyabb népmesei ág, többnyelvű ág, magasabb népmesei ág, magasabb mesei ág, intertextuális utalások ága, reflexív ág, tudományos ismeretterjesztő ág, kamasz ág. A választott szövegekhez való közelítésből hiányzik az egységes szempontrendszer, amit a szerző így magyaráz: „A kategorizálás szempontjául választhatnánk tematikai vagy stilisztikai kritériumokat is, melyekbe belegabalyodva csak összekuszálódna a rendszer maga. Természetesen a fent említett kritériumok nem mellőzhetők teljességgel, de a mesetermés globális feltérképezésének mozgatórugója ezúttal a gyermekcentrikusság.” (Kozsár 2002, 5) A választott módszernek köszönhetően Kozsár „a regiszterkeverő beszédmódnak olyan formáját valósítja meg, mint a XX. sz. első felének esszéista kritikusai, nyelvi modalitásában is közelít az elemzett mesékhez“, s amely összefügg azzal a bizonytalansággal, hogy a szerző nem tudja eldönteni, milyen olvasóközönséghez forduljon írásával (Kocur 2012). Ennek ellenére a kötet megjelenése idején hiánypótló volt.

Kocur László tanulmánya eredetileg a Tiszatájban jelent meg, majd kisebb módosításokkal a Fórum Kisebbségkutató Intézet által kiadott reprezentatív tanulmánykötetben, amely a szlovákiai magyar kultúra rendszerváltás utáni másfél évtizedéről ad számot (Csanda–Tóth 2006). Valószínűleg ez az oka, hogy a tanulmányból kihagyja mind Kovács Magda *Topolya úr csodálatos átváltozása* (2004), mind N. Tót Anikó *Tükörkönyv* (2004), mind pedig Tóth László *A boszorkány porszívója* (2004) című meseregényeit, amelyekkel a továbbiakban foglalkozom.

Kocur tanulmánya az 1990 után megjelent prózai mesekönyvekre fókuszál, a bemutatás és az értékelés szándékával (Kocur 2003, 63). A köteteket Kocur egy közelebbről meg nem határozott mesefogalom vonatkozásában értékeli. Annak ellenére, hogy a „jó mese” kritériumait a tanulmány bevezetésében a szerző nem ismerteti, a szlovákiai magyar

mesekönyvek értékeléseiből az mégis többé-kevésbé kikövetkeztethető. Kocur kritikái azt sugallják, hogy a „jó mese” ismérve a gyermeki nézőpont megléte, a didaktikussá válás buktatóinak elkerülése, a nyelvi humor, az erős kötetkompozíció, a túlidealizálás elkerülése – ezek meglétét vagy hiányát hangsúlyozza ugyanis a szerző a leggyakrabban tanulmányában egy-egy értékelt mesekönyv kapcsán.

A két tanulmányban közös, hogy mindkettő ötvözi a lexikonjellegű és a műelemzés igényével kibővített ismertető funkciót. Azok az előfeltevések azonban, amelyekből a mesével kapcsolatban kiindulnak, egyúttal a preskriptív szemlélet eluralkodását is eredményezik. A szövegek elemzésében így előfordul, hogy nem a szöveg sajátosságainak felfedezésére tett kísérlet dominál, hanem egyfajta számonkérő, didaktikus attitűd.

Tanulmányom további részében egyetlen műfajt, a meseregényt, illetve annak variációit vizsgálom három szlovákiai magyar szerző, N. Tóth Anikó, Kovács Magda és Tóth László egy-egy művén keresztül. Mindhárom meseregény egy évben jelent meg (2004), mindhárom „őstípusú toposzokat mozgat” (Lovász 2007, 7), de felépítésük és a meséhez való viszonyulásuk már merőben eltérő. Lovász Andrea szerint a meseregények felépítésükben a hagyományos mesék szerkezetét követik, és megengedik „a klasszikus mesei motívumok, szerepkörök és eszközök használatát az anakronizmus vádja nélkül, hiszen a megnyíló tér- és idődimenziók elég lehetőséget rejtenek a kritikai közönségtől elvárt eredetiség bizonyítására” (Lovász 2007, 7). Az a három meseregény, amelyekkel a továbbiakban foglalkozom, ugyan különböző módokon és különböző mértékben, de felhasználja és továbbfejleszti a klasszikus mesei motívumokat és szerepköröket, így erősen kapcsolódik a mesei hagyományokhoz. Egyedi megközelítéseikkel azonban ki is tágitják a műfaj határait.

Tóth László: A boszorkány porszívója

Tóth László jelentős költői életműve mellett rendkívül szerteágazó irodalmi tevékenységet mondhat a magáénak, műfordító, szerkesztő, irodalom- és művelődéstörténészként egyaránt ismert. Gyerekeknek szóló verseket és meséket a '80-as évektől ír. *A boszorkány porszívója* c. meseregénye 2004-ben jelent meg először, a Kalligram Kiadó gondozásában Tettamanti Béla illusztrációival, majd 2014-ben a Méry Ratio kiadásában látott újra napvilágot. A meseregény alapszituációja viszonylag egyszerű: Dörzsi Mörzsinek, a

boszorkánynak, ellopják a porszívóját. Visszaszerzéséhez két kislány – egy testvérpár –, Kiskata és Julijul segítségét kéri, akik számos kaland után sikerrel is járnak.

A kötet alcíme pontos műfaji jelölést és a befogadók körére való utalást is tartalmaz („Meseregény – egy híján húsz fejezetben [gyermekeknek – 6-tól 666 éves korig]”), s ezzel egyrészt megnyitja a műmese elváráshorizontját, másrészt a „mesésen-mulattatóan” kitágított gyermekkoron keresztül (N. Tóth 2005, 6) megelőlegezi a szerző műfajhoz való játékos viszonyulását is. A szerző-narrátor ugyanis folyamatosan reflektál a mese különböző elemeire, s ezzel mintegy át is értelmezi azokat.

A hagyományos mesekezdő és mesezáró formula a mese lényeges szerkezeti eleme, mivel megteremti a mese igazságát, jelezve, hogy „szándékolt fikciós világról van szó” (Lovász 2007, 14). Tóth László a mesekezdő és mesezáró formula variálásával nemcsak a hagyományos mesei világtól való eltérés igényét jelenti be, hanem egyúttal megelőlegezi azt az elbeszélői magatartást is, amely a meseregény egészében érvényesül az erőteljesen hallatott elbeszélői hangon keresztül. „Hol volt, hol nem... A mesék általában kétféleképpen kezdődnek: vagy így, vagy nem így. S mivel a miénk éppen elkezdődött, most már semmi sem változtathat azon, hogy így kezdődött el.” – kezdődik a meseregény (Tóth 2004, 9). Tóth László meseregénye a varázsmese hagyományos morfológiáját követi: a cselekmény a hiányállapot megszüntetésére irányul, a szereplők próbatételeken mennek keresztül és vannak segítők, illetve hátráltatóik. A boszorkány porszívójában megképződő racionális idő és tér azonban elkülönül a mesei irracionálistól, amit a szövegben a valóság referenciális elemeire való utalások még inkább kihangsúlyoznak. Az elbeszélő ugyanis szinte minden fejezetben utal a szereplőket körülvevő, az olvasóval azonos földrajzi és társadalmi környezetre, kibillentve így az olvasót a mesei világ időtlen közegéből. A boszorkány háza pl. olyan – olvassuk –, mint bármelyik másik ház. „Ha ilyen lett volna a dédié, akár az ő háza is lehetett volna.” (Tóth 2004, 34) – jegyzi meg az elbeszélő, majd valamivel később így folytatja: „Kiskata és Julijul talán életében nem látott még ennyiféle virágot és fát és növényt. Még Pesten a Fűvészkertben sincs annyi, sőt még a dédinél sem, mint itt.” (Tóth 2004, 35) A meseregény megírtságára, szöveg jellegére való reflektálás szintén felfogható az elidegenítés gesztusaként. A regény tizenegyedik fejezetét („melyben nem történik semmi”) például a szerző-narrátornak ez az egy mondata alkotja: „Mivel az előző fejezet a szokásosnál is hosszabb és

mozgalmasabb volt, ezért ebben a fejezetben nem történik semmi.” (Tóth 2004, 89)

A mese és a valóság kapcsolatának tematizálása Tóth László meseregényének egyik legszembetűnőbb vonása. Kulcsár Ferenc, a kötet egyik méltatója a meseregénynek ezt a sajátosságát emeli be kritikája címébe: *A mese valósága – a valóság meséje* (Kulcsár 2015).

A valóság és a mese, a reális és irreális világ *A boszorkány porszívójában* határozottan elkülönül egymástól, mind a térbeli, mind pedig a különálló világokban uralkodó időviszonyokon keresztül. Petres Csizmadia Gabriella szerint „a meseregény racionális világában nincs helye a csodának és irracionálisnak, ezért ezek egy belső, másodlatos univerzumba számúzetnek. Ebből kifolyólag a meseregény szereplői először idegenkedve állnak a fantasztikus meseregény alapját képező csodás eseményekkel szemben.” (Petres Csizmadia 2014, 175). Dörzsi-Mörzsi, Tóth László jóságos boszorkányának és a két főszereplőnek az első találkozására a valóság racionális világában kerül sor. Dörzsi-Mörzsi ugyanis, aki egy rajzfilmsorozat főszereplője, egyszercsak lelép a TV képernyőjéről, hogy Kiskata és Julijul segítségét kérje. „Kiskata még a körmét is elfelejtette rágni, Julijul még az orrát is elfelejtette piszkálni ámulatában.” (Tóth 2004, 13) A meglepődés, a csodálkozás, az ámulat a csodának a valóság racionális világától való idegenségét hangsúlyozza, s a csoda idegenségét húzza alá a két kislány környezetének hangsúlyosan hétköznapi jellege, a család napi rutinjának (takarítás, lefekvés, fogmosás stb.) bemutatása is a mű első két fejezetében. Petres Csizmadia értelmezésében az „egymásba fonódó, egymásnak felelgető és egymást kiegészítő valóság és fikció viszonyán túl, illetve a valóságba ágyazott fikció egyszeri beburjánzásán kívül“ a meseregényben gyakran alkalmazott megoldás „a fantasztikus tér *túl-világként, másik-világként* való megnyílása, a reális-irreális térvizonyok egymástól elhatárolt, párhuzamos történetként való értelmezése is“, amikor a két világ egymás mellett, egymástól függetlenül létezőként jelenik meg (Petres Csizmadia 2014, 174). A valós és fiktív birodalom egybeolvadása tulajdonképpen a két világ közti átjárás – határsértés – következtében történhet meg, amit a szövegben a metalepszis alakzata érzékeltet (Petres Csizmadia 2014, 170), s a meseregény szereplői a metalepszis segítségével léphetnek át a másik világba, a „lényegrégióba“ (Lovász 2007, 19). A boszorkány porszívójában a két világ közti átjáró egy kétajtós ruhásszekrény, amelyből hosszú lépcsősor vezet le (illetve át) Dörzsi-Mörzsi világába. Ennek a világnak az elkülönülését

szövegszerűen is megerősíti az elbeszélő: „Már Dörzsi-Mörzsi világában vagyunk“ – igazolja a két főszereplő sejtését első segítőjük, a beszélő porszem (Tóth 2017, 28). Ennek a másik világnak a működését nem kötik azok a fizikai törvényszerűségek, amelyek a valóság racionális világát működtetik. Dörzsi-Mörzsi világában mindig fényes nappal van és soha senki sem álmosodik el (Tóth 2004, 28), a házak közelednek a szereplőkhöz, s nem a szereplők a házakhoz (Tóth 2004, 33), vannak egyszínű világok (Tóth 2004, 93–95) stb. A valóság elemei azonban nemcsak a két főszereplőt környező világ társadalmi-földrajzi referenciáira való utalásokon keresztül türemlenek be a mese varázsvilágába, hanem a valós-racionális világ animált tárgyainak szerepeltetésén keresztül is. Így válnak a meseregény szereplőjévé Kiskata és Julijul elveszett dolgai, egy kazettás magnó, Sári, Kiskata kihúzott foga stb.

A meseregényben megjelennek a hagyományos mesei szereplők is – boszorkány, tündér, ördögfióka, sárkány stb. –, meseszereplőként való beazonosításuk azonban nem könnyíti meg a főszereplők tájékozódását a mese világában, mivel „a mesével kapcsolatos elvárásaik rendre nem teljesülnek, ismereteik pontatlannak, hiányosnak vagy tévesnek bizonyulnak“ (N. Tóth 2005, 61). A hagyományos és kevésbé hagyományos mesei szereplők mindegyike eltér a megszokottól: a boszorkány jó, a tündér gonosz, a sárkány jóformán magatehetetlen stb. Ezek az eltérések, illetve az eltérések felismerése nyomatékosítja a főszereplők másik világhoz tartozását, mivel a mesékkel kapcsolatos tudásuk eredője is ez a másik (reális) világ. Tóth László meseregényét éppen ez a vibrálás, az empirikus és a varázsvilág közti határátlépés és az ezekre való reflektálás teszi izgalmas olvasmányá.

N. Tóth Anikó: Tükörkönyv

N. Tóth Anikó pályafutása az Iródia-nemzedék tagjaként indult, az 1980-as években. Első mesekötete *Tamarindusz* címmel jelent meg (Lilium Aurum, 1994), ezt követték az *Alacindruska* (AB-ART, 1999) és a *Tükörkönyv* (Kalligram, 2008) c. meseregényei, majd 2012-ben *Az eszemet tudom* (Cerkabella Könyvkiadó) című mesketéi. N. Tóth Anikó írásmódjának meghatározó eleme a nyelvi játékosság, amire már az első kötetben megjelenő mesék műfaji megnevezésével („meskete”) is ráirányítja a figyelmet, s amely fontos eleme marad további szövegeinek is. N. Tóth Anikó meseregényeinek szereplői általában a gyermeket körülvevő világ megelevenedett, antropomorfizált vagy animalizált tárgyai (pl. a villamos, az

Örgép, a Vezérlő stb.), egy gyermeki nézőpontot tükröző világban léteznek, a mesélő maga is a gyermek nézőpontjába helyezkedik bele. A *Tükörkönyv* szintén meseregény, s ahogy az *Alacindruska*, úgy ez a történet is a vándorlásról és keresésről szól. A *Tükörkönyv* két kislány, Ani és Ina történetét ötvözi, akik mesés kalandokon keresztül végül egymásra találhatnak, s akik „homo duplexként“, egymás inverzeként is felfoghatók (Csizmadia 2018, 22). A kiadvány különlegessége, hogy a két történet vizuálisan is elkülönül, a kötet ugyanis két irányból olvasható, s a két történet közös és hasonló motívumain kívül Csanda Máté és Németh Ilona illusztrációi is erősítik a történetek összetartozását. Uzor, a titokzatos szereplő mindkét mesében jelen van a cselekmény szálait mozgató titokzatos varázslóként, akivel a két főhős majd csak a történetük végén találkozik, az „időhatáridőn“ túli világban, ahol a varázsló az emberi gyarlóságok ellenszerén dolgozik. A két történet közül az egyik, Ináé, a tündérmesék világában kezdődik, ahol boszorkányok és tündérek oktatják a fontos tudnivalókra, például a rökütre, a tükörnyelvre. Ani, az elfoglalt szülők közt reménytelenül unatkozó kislány története hétköznapi színpadok között indul, egy eseménytelen szünidő hetedik napján, de a cselekmény előrehaladtával egyre több csodás elemmel gazdagodik.

A *Tükörkönyv* bravúrosan egyesíti a tündérmesék motívumait és cselekményelemeit a modern mesék hétköznapi világával. Mizser Attila a kötet kapcsán a kalandregény tradíciójának megidézéséről beszél, s ráirányítja a figyelmet a kiadvány szerkesztésmódjára is, melynek vezérlőelve „a tükör megkettőző gesztusa“ (Mizser 2018, 57). A varázsmese tradíciójából kinövő meseregényben a kaland próbatételként jelenik meg, csakhogy a próbatétel több egyszerű kalandnál: mindig tétje van, a próbatételeken való sikeres helytállás az alapszituáció megoldásának záloga.

N. Tóth Anikó *Tükörkönyvében* mindkét szereplőnek – Aninak is, Inának is – számos akadályt kell legyőznie ahhoz, hogy egymásra találjanak. A két szereplő nagyon eltérő világokból indul útnak. Ani alakjának megformálásában a modern mesék hétköznapi környezetének elemei dominálnak: egy lakótelepi lakásban él a határidők szorításában vergődő szüleivel, akiket napestig sem lát. Ina ezel szemben a tündérmesék alakjai között, csodával átitatott környezetben tölti napjait, ideje javarészt „mosolytanórán“, „rémisztgetésórán“, „repüléstanon“ telik. N. Tóth Anikó könyvében a valós és a mesei világ az Anihoz kötődő cselekményszálon belül épp úgy elválík, mint Tóth László meseregényében, s abban is rokona egymásnak a két mese, hogy Ani épp úgy tisztában van reális és irreális

különbségével, s épp úgy rácsodálkozik a valóságába betörő csodákra, mint Kiskata és Julijul, csak hogy Ani nem lép át a két világot elválasztó határon, csupán egyre inkább megközelíti, az egymást követő kalandok során át. Az Inához kötődő cselekményszálban a csoda a világ természetes állapotához tartozik, hozzátartozik a logikájához, ebben a közegben az egyetlen eredetileg „varázsmentes“ tárgy egy mobiltelefon, amely azonban mágikus tulajdonsággal bír, s Inát Ani felé vezeti.

Kovács Magda: Topolya úr csodálatos átváltozása

Kovács Magda az 1970-es években kezdte írói pályafutását, a *Fekete szél* (1972) című prózaantológia címadó novellája szerzőjeként. Első novelláskötete (*Én, a csillagbognár*, 1978) megjelenése után hosszú időn keresztül főleg a gyerekeknek szóló mesésköteteket publikált (*A csodagombóc*, 1981, *A kiskígyó*, 1993, a *Titokzatos tücsökzene*, 1999 – mindhárom kötet a Madách Kiadó gondozásában). A *Topolya úr csodálatos átváltozása* (2004, Méry Rátio) c. meseregénye ezeknek a köteteknek a szerves folytatásaként jelent meg. Ezt követően két gyűjteményes kiadványa látott napvilágot, a *Nagyapóka hintója* (Madách Posonium, 2008) és *A gonosz asszony hagyatéka* (Lilium Aurum, 2006). Ez utóbbi ismét a felnőttekhez szól, a kötetet alkotó három ciklus túlnyomórészt az *Én, a csillagbognár* novelláiból épül fel, ezeket a szövegeket egészítik ki Kovács Magda egy nyomtatásban még meg nem jelent elbeszélésével (*Légy a feleségem*) és azon meséivel, amelyek legalább annyira szólnak a felnőtteknek, mint a gyerekeknek.

Kovács Magda meséiről az utóbbi években N. Tóth Anikó írt értő tanulmányokat (N. Tóth 2008a, 2008b) N. Tóth Kovács Magda meséit több szempontból is vizsgálta, részint a mese műfaja, részint a befogadó, a narráció kérdései és a mesék nyújtotta világmagyarázat felől. N. Tóth felhívja a figyelmet arra, hogy bár Kovács Magda meséi sokat merítenek a népmesékből, tipikus népmesei hősök szerepeltetésével, ill. állandósult mesei szókapcsolatokkal, el is távolodik ezektől bizarr ötleteivel és ironikus kiszólásaival a történetekből (N. Tóth 2008a, 13).

A Topolya úr csodálatos átváltozása c. meseregény a műfaj kereteit „fejezetekre bontott kisregénnyé tágítja” (N. Tóth 2008a, 14). A meseregény cselekménye lényegében két egymással érintkező szálon fut. Az egyik egy család története, amelyik beköltözik egy ősi, almáskerttől övezett, a helybéliek szerint „kísértetjárta” házba, ahol felfedezik a két világ – a hétköznapok és a

mesék, a csodák világa – közti átjárót. A másik történet ennek a világnak a története, s egyben a meseregény színtereként szolgáló város és vidék eredetének mitikus elbeszélése is. A letűnt mesés világ történeteit a ház falában élő két manó – Kék Hangan Kaparászó és Zöld Hangan Kaparászó – mesélik el az új lakóknak, s a mesék nyomán a hétköznapi világban is felismerhetővé válnak a letűnt tündérvilág lenyomatai.

A két világ a különös, régi házon és az almáskerten keresztül érintkezik egymással. A tündérvilág utolsó megmaradt rezervátuma a csodamentesített hétköznapi világban a ház mögött elterülő almáskert, őrzője Topolya úr, a fák csősze. Az almáskertet a család életterétől egy patak választja el, amin egy palló fut keresztül. N. Tóth Anikó értelmezésében felhívja a figyelmet a víz szimbolikus jelentésére, határfunkciójára, amely elsősorban az élet-halál mezsgyéjét jelképezi és a sorsfordulók szimbóluma. A család tagjai és a csodakert lakói így a valós és a tündérvilág mezsgyéjén sétálnak (N. Tóth 2008a, 19). A tündér- és hétköznapi világ derűs összefonódásának háttérében azonban az egyre fenyegetőbbé váló „városrendezés”, a fák kivágására irányuló civilizációs rombolás húzódik meg. A meseregényben Szipirtyu mami, a főbélő, „a vérfarkasok ivadéka” testesíti meg ezt a mindenre árnyékot borító sötét erőt. S bárhogyan igyekezik is a kis család, a tündérvilág utolsó mentsvárát, az almáskertet nem sikerül megmenteni. De a meseregény végén mégis újjáéled a remény.

Ebben az összetett, a jó és a gonosz harcát tematizáló meseregényben számos hagyományos szereplő megjelenik – sárkány, manó, sellő –, de akad jónéhány, a modern mesék világát megidéző teremtmény is: Szesze, az aranyzöld legyeccske, Nefelejcs, a kék színű macska, Kvatty, a zsémbes csóka, akik maguk is a csoda és a hétköznapi ötvözetéből születnek, akárcsak Topolya úr, a mese címadó szereplője.

A főszereplő azonban mégsem ő, hanem a régi, „kísértetjárta” házban élő család, amelynek tagjai maguk is valahol a két világ között léteznek, részben a mesevilághoz tartozva, a nők ugyanis az „Átjárók nemzetségének” leszármazottai. A két világ közt csak ők képesek átkelni, pontosabban ők képesek a két világot egyetlen egészként megélni. Míg az előző két meseregényben a hétköznapi és a mesevilág eleinte élesen elválnak egymástól, addig Kovács Magda könyvében a kettő egymásba olvad, átjárja egymást, bár a történet éppen a mesevilág fokozatos visszaszorulásáról, az elmúlásról szól. A meseregény végkicsengése mégsem tragikus, mert az „Átjárók nemzetsége” legfiatalabb tagjának megszületésével újra feléled a remény a harmónia

helyreállítására. S bár N. Tóth Anikó sorai eredetileg Kovács Magda szövegeire vonatkoztak, úgy vélem, jelentésük hűen fejezi ki a mese és a meséből származó műfajok lényegét: „A mese, a mesenovella, illetve a meseregény műfaja azzal, hogy szabad átjárást biztosít a képzelet és a valóság tartományai között, lehetővé teszi, hogy a befogadó előtt megcsillanjon az idők mélyére süllyedt harmónia, a béke, a tündevilág, melynek fényében élesebbek lesznek a valós világ kontúrjai, pontosabbak a felismerések: a megbontott rendet helyre lehet és helyre kell állítani rendületlen igyekezettel.“ (N. Tóth 2008b, 129)

Bibliográfia

- Bodnár Gyula – Tóth László (1994). *Nyomkereső. A második világháború utáni (cseh)szlovákiai magyar irodalom kistükréje*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.
- Csanda Gábor – Tóth Károly (2006). *Magyarok Szlovákiában III. kötet. Kultúra (1989 – 2006)*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.
- Csizmadia Gabriella (2018). Az együttlátás élménye. *Katedra*, XXV/8, 21–22.
- Csizmadia Gabriella (2014). Metalepszis a meseregényben. In: Csehy Z. – Polgár A. (szerk.) *Trópusok, facebook, költészet*. Media Nova M., Dunaszerdahely. 169–176.
- Fónod Zoltán (1993). *Üzenet. A csehszlovákiai magyar irodalom (1918–1945)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kocur László (2003). Csipkerózsika – még mindig ébredőfélben. *Tiszatáj*, 57. évf. 2. sz.
- Kocur László (2012). Úttörő, de hibrid alkotás. *Új Szó*, 2012. augusztus 19. <https://uj szo.com/kozelet/uttoro-de-hibrid-alkotas> (2020. július 10.)
- Kovács Magda (1981). *A csodagombóc*. Madách Könyvkiadó, Bratislava.
- Kovács Magda (2006). *A gonosz asszony hagyatéka*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.
- Kovács Magda (1993). *A Kiskígyó*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony.
- Kovács Magda (1978). *Én, a csillagbognár*. Madách Könyvkiadó, Bratislava.
- Kovács Magda (2008). *Nagyapóka hintója*. Madách-Pozsonium, Pozsony.
- Kovács Magda (1999). *Titokzatos tücsökgzene*. Méry Ratio, Somorja.

- Kovács Magda (2004). *Topolya úr csodálatos átváltozása*. Méry Ratio, Somorja.
- Kozsár Zsuzsanna (2002). *Meseirodalmunk fája. A XX. Század utolsó évtizedének szlovákiai magyar prózai mesetermése*. AB ART Könyvkiadó, Dunaszerdahely.
- Kulcsár Ferenc (2015). A mese valósága – a valóság meséje. Tóth László: A boszorkány porszívója. *Új Forrás*. 45. évf. 3. sz., 69–71.
- Lovász Andrea (2007). *Jelen idejű holnemvolt. Szeminárium a meséről*. Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Mizser Attila (2018). Kulturális határátlépések és a regionális nyelvhasználat elemei a kortárs magyar prózában (transzfer). In Németh Z. – Roguska, M. (szerk.) *Transzkulturalizmus és bilingvizmus a közép-európai irodalmakban*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra. 53–59.
- N. Tóth Anikó (1999). *Alacindruska. Történetek Palóciából*. AB-ART Könyvkiadó, Bratislava.
- N. Tóth Anikó (2008a). Átjárók, fénykapuk. *Irodalmi Szemle*. LL. évf. 10. sz., 13–21.
- N. Tóth Anikó (2012). *Az eszemet tudom*. Cerkabella Könyvkiadó, Gyula.
- N. Tóth Anikó (2005). Boszorkányok? Márpedig vannak! Tóth László: A Boszorkány porszívója című mesekötetéről. *Irodalmi Szemle*. XLVIII évf. 9. sz., 60–63.
- N. Tóth Anikó (1994). *Tamarindusz*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.
- N. Tóth Anikó (2007). *Tükörkönyv*. Kalligram, Pozsony.
- N. Tóth Anikó (2008b). Tündéri, titokzatos. Kovács Magda prózájáról. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*. X. évf. 2. sz., 127–135.
- Szeberényi Zoltán (1988). *Gyermek és ifjúsági irodalom*. Nitra: Pedagógická fakulta
- Szeberényi Zoltán (2000). *Magyar irodalom Szlovákiában (1945–1999) I*. AB-ART Könyvkiadó, Pozsony.
- Szeberényi Zoltán (2001). *Magyar irodalom Szlovákiában (1945–1999) II*. AB-ART Könyvkiadó, Pozsony.
- Szeberényi Zoltán (1984). Magyar gyermek és ifjúsági irodalom Csehszlovákiában. *Irodalmi Szemle*. XXVII. évf., 6. sz., 552–555.
- Tolvaj Bertalan (1968). A csehszlovákiai magyar ifjúsági irodalomról. *Irodalmi Szemle*. XI. évf. 2. sz., 173–176.

Tóth László (2004). *A boszorkány porszívója*. Ister-Kalligram, Pozsony-Budapest.

Zalabai Zsigmond (1997). Csipkerózsika – ébredőfélben? In: Zalabai Zs. (1997). *Irodalom és „iroda-lom”*. Tanulmányok, cikkek, interjúk. Nap Kiadó, Dunaszerdahely. 57–73.

Petres Csizmadia Gabriella

Az olvasási vágy felébresztése – bevezetés egy meseregény világába¹

Az élményalapú tanulás feltételeinek megteremtése és megvalósítása az intézményes keretek közt zajló gyermekkultúra-közvetítés kiemelt feladatai közé tartozik, hiszen a gyermekkultúra egyik hagyományos elemére, a játéktevékenység strukturált kibontására helyezi a hangsúlyt (Bús 2013, Bús 2019). A játéktevékenységen alapuló tanulás már az alternatív pedagógiák megjelenése óta fontos szereppel bír az oktatásban. A John Dewey által tapasztalati tanuláshoz vezetett edukációs folyamat lényegét a személyes tapasztalathoz vezető, aktív cselekvésen keresztül megvalósuló tanulási folyamat realizálása képezi. A tapasztalati tanulás koncepcióját érzékenyítő, továbbgondoló Kurt Hahn már „élményterápiáról” beszél, aki az outdoor módszer alkalmazásával az elméleti tudás közvetítése helyett az aktív tapasztalatszerzésen, élményen alapuló kompetenciafejlesztést tűzi ki az edukációs folyamat céljaként (Horváth 2009). Ezt a szemléletet teszi magáévá az élményközpontú irodalomtanítás is, amely az irodalomtörténetek reprodukciója helyett „esztétikai találkozás általi produktív (társ)alkotásra” serkent (Bodrogi 2016, 47), és az élmény- és problémaközpontúságra, asszociatív, kreatív és alkotó irodalomtanításra helyezi a hangsúlyt (Fűzfá 2016), ezáltal az irodalmi élményt intellektuális, értelmi és közösségi élménnyé varázsolja (Fenyő 2017). Az élményközpontú irodalomtanítás a „protézisszövegek” (Bodrogi 2016, 47), „szövegmaszkok” (Fenyő 2017, 90), vagyis a szépirodalmi művekről szóló, mások által történő összefoglalások közvetítése helyett a befogadasközpontú szövegtelmezés stratégiáit (Pethőné 2005) mozgósítja, és az olvasóban megszületett személyes értelmezések, valamint a szépirodalom hatására megszületett egyéni produkciók megszületésének kínál teret. Az ilyen szemléletű irodalomtanítás megfelelő alapot teremthet ahhoz, hogy felébressze a befogadókban azt az olvasási

¹ A tanulmány az APVV-17-0071 projekt keretén belül készült.

vágyat, amely az olvasási rutin elsajátításához szükséges (Hansági 2017), és az egyén általános boldogulása feltételeként értelmezett magas fokú literációs ismeretek (Juhász 2018) megszerzésének eszközeként szolgál. Tanulmányomban a kisiskolások olvasóvá nevelésének egyik alapvető feltételére, az olvasási vágy felébresztésére mutatok be egy lehetőséget, melyhez az élményközpontú irodalomtanítás interaktivitásra és szövegprodukcóra ösztönző eszközeit használom fel.

Az olvasási vágy felkeltésének előkészítése

Az olvasóvá neveléssel foglalkozó kutatók szerint a kisiskolások olvasási vágykeltésének egyik legkézenfekvőbb eszköze az ún. beavatóirodalommal való dolgozás (Hansági 2017), amely elsősorban a kortárs gyermekirodalmi műveket foglalja magába. Hansági Ágnes kiemeli, hogy a kortárs gyermekirodalmi műveknek a nyelvezete és világképe áll a legközelebb „a nyelvet és világot egyszerre tanuló” gyermekhez (Hansági 2017, 50). A kortárs gyermekirodalom ugyanis a lehető legkisebb nyelvi, világképi, tematikai távolságot és idegenséget mutatja a befogadót körülvevő valóságtól, ezáltal szinte zökkenőmentesen teszi lehetővé a befogadó azonosulását az alkotással (Komáromi 1998, Petres Csizmadia 2016, Pásztor Csörgei–Pompör 2017).

A korpusz körülhatárolása során lényeges döntésnek számít a műfajválasztás is, hiszen más-más szövegfeldolgozási stratégiákat igényelnek az egyes szövegtípusok. Tanulmányomban egy (elsősorban) kisiskolásokat megszólító kortárs meseregény, M. Kácsor Zoltán *Utazás Dínómdánomba* (M. Kácsor 2017) c. műve kezdő fejezetére esett a választásom. A olvasói akkulturáció folyamatában (Hermann 2017) sajátos szerepet tölt be a regényfeldolgozás, mivel az egy tanórán feldolgozható művek terjedelmétől és struktúrájától eltérően (Fenyő 2017, 74) egy nagyepikai alkotás alaposabb odafigyelést, az összefüggések kifejtése iránti nagyobb érzékenységet kíván meg a befogadóktól. Éppen ezért tartom fontosnak, hogy a kisiskolások körében kiemelt figyelmet szánjunk a nagyepikai művek bevezető órájára, a hosszúpóza olvasói világába történő bevezetésre (Petres Csizmadia 2015), és az első fejezet inspiratív jellegű feldolgozásával minél nagyobb intenzitású olvasási vágyat és kedvet ébresszünk a tanulóknál.

Az ilyen jellegű megvalósítást segítik az élményszerű szövegértést támogató interaktív technikák, melyek közül tanulmányomban a szakaszos szövegfeldolgozás módszerére támaszkodom. Ez a technika az olvasási

folyamat értelmező beszélgetések és interaktív feladatmegoldások általi, több szakaszban végbemenő megszakítását foglalja magába. A szöveg megszakítások egyrészt az érdeklődés fenntartását szolgálják, másrészt az egyes szövegegységek lépésről lépésre történő, intenzívebb kifejtésére kínálnak lehetőséget (Pethőné 2005). G. Gődény Andrea szerint ez a módszer kiváló átmenetet biztosít a hallott és olvasott szövegbefogadás integrálására, ezért különösen hatékony lehet a kisiskolások körében megvalósuló olvasmányfeldolgozás során (G. Gődény 2016). A szakaszos szövegfeldolgozás előkészítése során figyelmet szenteltem az egyes literációs szintek felölelésének is: szándékaim szerint az egyes feladatok nem csupán a felszínes szint (tények, adatok, fogalmak) feltárására koncentrálnak, hanem a mély (önirányított gondolkodás, belső beszéd, kérdések feltevése) és a transzferáló tudást (konstrukciókat) is (Juhász 2018) felszínre kívánják hozni.

A korpusz bemutatása

A Kolibri Kiadó gondozásában megjelent *Utazás Dínómdánomba* (M. Kácsor 2017) című meseregény a kisiskolásokat, akár már másodikos korú kis olvasókat szólítja meg. A választott meseregény a hagyományos dínó-történetekkel szemben békés dinoszauruszok és sárkányok közé, a Zabasauruszok világába kalauzol bennünket. A szerző kellő arányban vegyíti a jól bevált varázsmesei, irodalmi mesei és kalandregénybeli tradíció elemeit saját eredeti ötleteivel, s ezeket remek ízléssel fűszerezi a gyermek és felnőtt befogadók által egyaránt kedvelt játékosággal és a humor eszközeivel. A könnyed, mindenféle erőltetettségtől mentes cselekményvezetésnek éppen ez a kulcsa: a szereplők alapvetően a mesei rend szabályait követve teljesítik be sorsukat, azonban az elbeszélés nyelvhasználata, az irónia, paródia, groteszk, különböző helyzet- és jellemkomikumok ábrázolása bravúros duplafedelű, családi könyvet teremt az egyszerű történetből. Érdekes színfoltja a köteteknek, hogy a számos helyzetkomikum melletti nyelvi humor működtetése nemcsak a gyermekirodalmi művek körében tipikusnak minősülő beszélő nevek révén artikulálódik (pl. a folyton káromgó varjú neve „Káró, a komisz”), hanem a nyelvhasználat tematizálása és parodikus helyzetbe emelése folytán is, hiszen a szereplők többsége valamilyen beszédhibával rendelkezik (selypít, raccsol, pösze). A beszédhibák félreértéseket, játékos-komikus helyzeteket teremtenek, melyek dekódolása fontos sajátossága lesz a mű élményszerű befogadásának.

A meseregény során négy, barátta kovácsoló szereplő kalandokkal fűszerezett útjárását követjük nyomon. Rilex, a tîrex egy vegetáriánus dinoszaurusz, aki annyira jámbor, hogy megengedi Kunyinak, a keselyűnek, hogy a szájában lakjon. E furcsa pároshoz csatlakozik idővel Barmol, a fogszuvasodásban szenvedő raptor, valamint Leiszút Feliszút, a selyp sárkány is. A dinoszauruszokból, keselyűből és sárkányból álló csapat a népmesei sztereotípiák értelmében elsősorban negatív szereplőket ígér, azonban M. Kácsor meséjében szerepkör-átlépést figyelhetünk meg: az ijesztő külső és ragadozó életmód ellenére – Csukás István Sűsű karakteréhez hasonlóan – a szereplők pozitív szerepkört töltenek be. Sőt, a kiemelt pozícióban található Rilex a Lázár Ervin-i szeretetmorál hordozója (éppen ebben emelkedik a társai fölé); hiszen nem csupán végtelenül béketűrő és szeretetteljes, hanem környezetét és ellenfeleit is az elfogadás, békülékenység és szeretet eszközeivel szelídíti meg. A mese etikája, a jutalmazás és büntetés érdem szerinti osztása helyett tehát a kortárs gyermekirodalomra jellemző megbocsátás motívuma lép előtérbe a műben. A megbocsátás és az elfogadás egyébként nemcsak az akadályozókkal szemben gyakorolt eszköz, hanem a főszereplők összekovácsolásának a kulcsa is, hiszen egészen különböző mentalitású, életfelfogású karakterek egymáshoz való csiszolódását figyelhetjük meg a történetben, amely a Százéves Pagony vagy a Négyszögletű Kerek Erdő lakóinak életközösségét juttathatja az olvasó eszébe. Az iskolai közegben történő szövegfeldolgozás során akár erre a közös előismeretre is építhetünk majd.

A regény tétjét a kisiskolások életében kiemelt pozíciót élvező barátságkeresés képezi, melyhez fokozatosan társulnak az egyéb kihívások leküzdései. A szereplőknek eleinte világmegváltó életcél helyett komikusan banális-realista hétköznapi problémákkal kell megküzdeniük (pl. a fogait elvesztő Barmolt hogyan lehetne műfogsorhoz juttatni), azonban az otthoni, biztonságos környezet elhagyását követően, az útjárás megkezdése után egyre súlyosabb és izgalmasabb kalandokba keverednek a furcsa barátok (amik akár életveszélyt is jelentenek). Egy-egy hétköznapi szereplőből így válik hős, akit a mindennapi megpróbáltatások mindent legyőző hőrosszá edzenek. Ezek a hétköznapi hősök rendkívül közvetlen módon tudják megszólítani a kortárs gyermekbefogadókat: a kalandokban, humorban dúskáló elfogadás-történetek ezért ígéretes olvasmányai lehetnek kisiskolásainknak (Petres Csizmadia 2017).

Fogas kérdések egy új történet kezdetén

Az alábbiakban egy módszertani útmutatónak szánt variáció található M. Kácsor Zoltán *Utazás Dínómdánomba* c. meseregénye első fejezetének szakaszos feldolgozására. A feladatsor összeállításához felhasználtam a meseregényben szereplő illusztrációkat is, melyek Kecskés Judit munkái. A meseregény további feldolgozása kisebb egységekre osztva – néhány fejezet összefogásával – történik. Az egyes szakaszok elolvasása otthoni környezetben, napköziben vagy az olvasására keretén belül is megvalósulhat, a szövegfeldolgozások azonban mindenképp közös tanórai tevékenységként ajánlottak. A meseregény bevezetésére, megismertetésére érdemes egy dupla olvasásórát szánni, hogy a gyerekek kíváncsiságát, érdeklődését kellő mértékben fel tudjuk ébreszteni. A bevezető órán a megszokottnál nagyobb teret fordítunk a konstruktív pedagógia szemléletére épülő RJR-modellből (Pethőné 2005, 82) a ráhangolódás fázisára, és külön figyelmet szentelünk a helyszínnel és szereplőkkel kapcsolatos elvárások artikulálására. Ezt követően az első fejezet szakaszokra osztott feldolgozása található, amely során az egyes gyakorlatok folyamatosan reflektálnak egymásra és az előzőekben megfogalmazott olvasói elvárásokra.

1. FEJTÖRŐ (egyéni megoldásra szánt feladatlap)

A keresztrejtvényben különböző állatok bújtak el. A meghatározásokat megfejtve írjátok a vízszintes sorokba a megfelelő állatneveket! Ha jól dolgoztok, a narancssárgával kijelölt függőleges sávban egy különleges helyszínevet találtok. Írjátok a megoldást a rejtvény alá!

A kétjegyű mássalhangzók egy keretbe kerülnek. A számmal jelölt keretekbe ne írjátok!

1. Erdőben élő, dagonyázást kedvelő patás állat
2. Csúszómászó, sziszegő állat
3. Mára már kihalt, óriás méretű őslény
4. Hegyes karmú, legörbülő csőrű, vadászó madár
5. A lónál kisebb méretű igásvonó állat
6. A verébhez hasonló, víz mellett élő énekesmadár
7. A mesékből ismert hullószerű, királylányrabló lény

8. Két lábon ugráló, erszényes állat
9. Eukaliptuszlevéllel táplálkozó, szintén erszényes állat
10. Az emberhez leginkább hasonlító állat

1.									
	2.								
3.									
	4.								
5.									
6.									
	7.								
8.									
	9.								
		10.							

MEGOLDÁS:

.....

 A rejtvény egy „ennivalóan csodás vidék”, vagyis egy mesebeli helyszín nevét tartalmazza, ahová M. Kácsor Zoltán meseregényén keresztül most mi is egy képzeletbeli utazásra indulunk. Felkészültetek? Akkor indulás! (A pedagógus megmutatja és kiosztja a meseregényt a tanulóknak.)

2. JÓSLÁS CÍM ALAPJÁN (frontális megbeszélés)

Vizsgáljuk meg közösen a meseregény címét! Milyen szavak bújtak el ebben a furcsa helyszínnévben? Ha jól megfigyelitek, egy mesebeli lény neve is elbújt benne. Melyik lehet ez? Milyen köze lehet a címadó helyszínhez? A megnevezése alapján vajon milyen vidéknek ígérkezik ez a helyszín? Tippjeiteket beszéljétek meg közösen!

3. TÉRKÉPVIZSGÁLAT (kiscsoportos térképfeldolgozás)

Nézzétek át a meseregény helyszínének a térképét!



Forrás: M. Kácsor Zoltán – Kecskés Judit: Utazás Dínómdánomba. Kolibri, Budapest, 2017, 2. Kecskés Judit illusztrációja, saját feldolgozás

A térkép „dínónyelven” tartalmazza azokat a helyszíneket, amiket az előttünk álló történetben fokozatosan meglátogatunk majd. Alakítsatok csoportokat, és minden csoport vegyen magához egy térképet! „Fordítsátok le” a térképek neveit, majd ragasszátok a dínóírásra a magyar fordítást!

Segítség a dínónyelv fordításához:

◆	#	♠	◇	▲	&	▼	♪	%	/	♥	†	❄	✱	♣	...
A	Á	B	C	D	E	É	F	G	H	I	Í	J	K	L	M
+	☺	☀	♪	.	!	?	:	\$	^	@	[]	\	{	}
N	O	Ó	Ö	Ő	P	R	S	T	U	Ú	Ü	Ű	V	Z	

4. JÓSLÁS A SZEREPLŐKRŐL (egyéni, kreatív írásos gyakorlat és frontális megbeszélés)

- a) Az előttünk álló történetben két szereplő, *Rilex, a tîrex* és *Kunyi, a keselyű* utazik Dínómdánomba. Mielőtt pontosan bemutatnánk őket, képzeljétek el, milyen személyiségek lehetnek! Fejezzétek be a mondatokat!

Rilex szerintem

.....
.....
.....
.....
.....

Kunyi szerintem

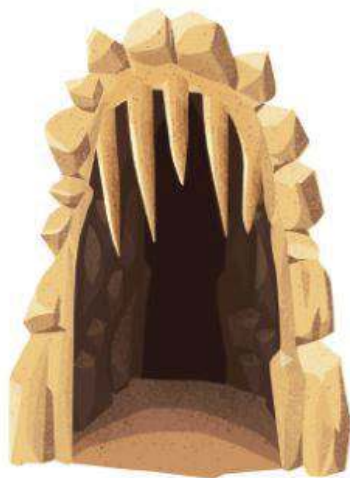
.....
.....
.....
.....
.....

- b) Mit gondoltok, milyen kapcsolat lehet közöttük? Írjátok le egy mondatban a jóslásotokat, majd azt is fogalmazzátok meg, miért gondoljátok ezt!

.....
.....
.....
.....
.....
.....

c) A képek alapján próbáljátok kitalálni, hol lakik Rilex és hol él Kunyi!

Itt él Rilex:



Forrás: M. Kácsor Zoltán – Kecskés Judit: Utazás Dínómdánomba. Kolibri, Budapest, 2017, 65. Kecskés Judit illusztrációja.

Rilex

lakik.

..... szerintem
(hol?)

Itt lakik Kunyi:



Forrás: M. Kácsor Zoltán – Kecskés Judit: Utazás Dínómdánomba. Kolibri, Budapest, 2017, 164. Kecskés Judit illusztrációja.

Kunyi szerintem
..... (hol?) lakik.

Beszéljétek meg, mi lehet a közös a két helyszínben!

5. OLVASÁS – 1. szakasz (tanári bemutató olvasás, amit a tanulók követő olvasással kísérek)

Olvassátok el a regény 1. fejezetének kezdetét!

Rilex, a tirex a Dínódombok egyik távoli barlangjában élt, a Szaurusz-szigetek egyik eldugott kis zugában. Rettenetes méretű fogaival és vérszomjas ábrázatával olyan ijesztőnek tűnt, hogy senki sem mert a közelébe menni. Egyedül Kunyi, a keselyű barátkozott vele, aki Rilex szájában lakott. Az apró madár azért költözött oda, mert úgy hallotta, hogy egy átlagos tirannosaurusz rex megállás nélkül húst zabál, és a fogairól mindig ínycsiklandó kolbász-, szalámi- és sonka falatkák csüngenek. Rilex azonban nem tartozott az átlagos tirexek közé.

– Már megint oszladozó békakomb az ebéd! – zsörtölődött legtöbbször a kis keselyű, mert Rilex bizony igen kevés húst evett, így aztán Kunyi is sokszor éhen maradt.

– Igazán leteríthetnél végre egy megtermett triceratopszot, mint a többi normális tirex! – unszolta ilyenkor Rilexet.

De a tirex hajthatatlan volt. Ő inkább hatalmas kertet épített, ahová zöldségeket, gyümölcsfákat és szőlőt ültetett.

– Már megmondtam neked, Kunyi – oktatta a kis keselyűt –, hogy ha nálam laksz, be kell érned döghússal vagy szőlővel, almával megogyoróval. Mert én még egy légynek sem szeretnék ártani.

Kunyinak rá kellett döbbsennie, hogy pechére a világ talán egyetlen békés tirannosaurusz rexének a szájába költözött. Ahhoz azonban már túl lusta volt, hogy kiköltözzön onnan.

Keressétek vissza a 2. feladatban megfogalmazott, cím alapján történt jóslásokat, és hasonlítsátok össze az ötleteiteket a meseregényben leírtakkal! Kinek a jóslása vált leginkább valóra?

6. RAJZ (egyéni munkában zajló kreatív rajz és kreatív írás)
Az olvasottak alapján rajzoljátok le Rilexet és Kunyit!

Rilex:

Kunyi:

Ki az erősebb egyéniség szerintetek? Válaszotokat indokoljátok!

.....
.....
.....

7. OLVASÁS ÉS JÓSLÁS – 2. szakasz (hangos csoportos olvasás, apasztó-dagasztó technikával; kreatív írás; frontális megbeszélés)
Folytassátok a történet olvasását!

Pedig Rilexszel, a tirexszel más gond is akadt: mindennap legalább kétszer elsírta magát bánatában.

– Miért nem barátokozik velem a többi dinoszaurusz?– búslakodott ilyenkor.

– A hatalmas és félelmetes fogaid miatt! – jött Kunyitól a válasz.

– De hát mit csináljak, ha egyszer ekkorára nőttek?

– Olyan keveset eszel, hogy akár ki is húzhatod őket! – jelentette ki a kis keselyű. – Ha nem lenne fogad, biztos nem félne tőled senki. – Azzal bevágta maga mögött az ajtót, pontosabban Rilex száját.

Kunyi persze mérges volt a tirexre, de csak viccből mondta az egészet. Rilexnek azonban szöveget ütött a fejébe a gondolat. A hatalmas tirex egy nap aztán nekiveselkedett, és tényleg kihúzott párat a félelmetes fogai közül. Ezután a közeli Tirexláb nevű tavacskába pillantott, amit olykor-olykor mosdótálnak és tükörnek is használt, a tó tükréből pedig egy sokkal barátságosabb tirannoszaurusz rex mosolygott vissza rá. Rilex örömeiben azonnal útnak akart indulni, hogy kevesebb foggal végre barátokat szerezzen. Mindjárt el is kezdett csomagolni: elővette hatalmas, krokodilbőr táskáját, és több napra elegendő zöldséget, gyümölcsöt, no meg oszladozó békacombot pakolt bele. Reggel azonban...

Írjátok le, szerintetek hogyan folytatódik a mondat!

Reggel

azonban

.....
.....
.....
.....

Olvassátok fel a megoldásaitokat! Hasonlítsátok össze a regényben található folytatással!

A regényben így folytatódik a félbemaradt mondat: *Reggel azonban meglepetten tapasztalta, hogy a kihúzott fogai helyébe újak nőttek.*

Beszélgjétek meg, miért nőhettek új fogai Rilexnek! Nektek is újranoő a fogatok?

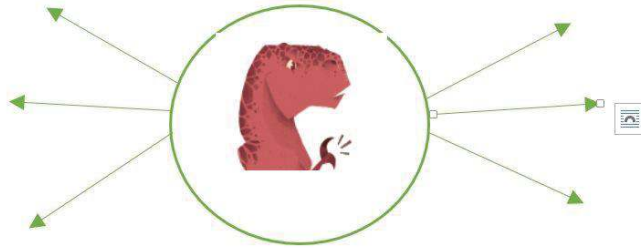
8. ÖTLETELÉS ÉS DRAMATIZÁLÁS (kiscsoportos munka, grafikus szervező készítése; dramatizálás; frontális megbeszélés)

- a) Milyen két gonddal küzd Rilex? Melyik gond a súlyosabb? Egy plakátra gyűjtsetek közösen ötleteket, milyen tanácsot adnátok Rilexnek, hogy megoldódjon a fő gondolja!

Rilex

gondjai:

.....



- b) Minden kiscsoport válassza ki a legjobbnak tartott ötletét, és készítsen egy jelenetet arról, hogyan fogadja Rilex a felkínált ötletet! A jelenet megfigyelői vitassák meg, szerintük hasznosítani tudná-e Rilex a tanácsot!
- c) Olvassátok el, Kunyi milyen tanáccsal látta el Rilexet!

– Akkor talán csiszold le őket (a fogaidat) – adott újabb tanácsot Kunyi, akinek már kezdett megfájdulni a füle a sok sírás-rívástól. – Ekkora melák létedre ennyit bömbölni...

Hasonlítsátok össze Kunyi tanácsát a saját tanácsaitokkal! Beszéljétek meg, vajon hogyan folytatódhat ezután a történet!

9. OLVASÁS – 3. szakasz (hangos csoportos olvasás a csillagolvasás technikájával)

Folytassátok az 1. fejezet közös olvasását!

A következő hetekben Rilex szinte mindent megtanult a fogásmesterségről. Robusztus tirexfogai azonban mindennek ellenálltak: nem fogott rajtuk a fúrás, a faragás, a csiszolás, a törés, de

még a rádiózás sem. Végül feladta a küzdelmet, bánatában kiült a Tírex láb-tó partjára, és újra sírva fakadt.

– Soha nem lesznek barátaim!

– Hát én már senki vagyok? – kérdezte felháborodva Kunyi.

– Ne haragudj, kedves Kunyi, de én dinoszaurusz barátokat is szeretnék!

Kunyi éppen valami olyasmit akart válaszolni, hogy „Én is sok mindent szeretnék, de hát...”, de hát egyszerre a torkán akadt a szó. Néhány méterre tőlük ugyanis egy idegen dinoszauruszt pillantott meg. Márpedig idegen dinoszauruszok évek óta nem tették be a lábukat a kertjükbe. Sőt az igazat megvallva, ismerős dinoszauruszok sem. Kunyi önfeledten kiáltott oda Rilexnek:

– Tessék, itt egy dínó, akivel barátkozhatsz!

10. JÓSLÁS (kreatív írás, egyéni munka)

Vajon mit gondol most magában Rilex és mit gondol Kunyi? Mindenki válasszon magának egyet a két szereplő közül, és az ő nevében írja meg, mi járhat a fejében az új dínó betoppanásakor!

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

11. HÁZI FELADAT (egyéni olvasási feladat)

Olvassátok el otthon a meseregény 2–5. fejezetét! A következő tanóra elején megbeszéljük, vajon a regényben mit gondolt és tett Rilex és Kunyi a folytatásban, és mindezt összevetjük a tanulók alkotta kreatív írásos megoldásokkal.

Bibliográfia

- Bodrogi Ferenc Máté (2016). A Fesztivalizáció paradigmája: reflektált élményközpontúság (elméleti alapvetés). In: Bodrogi F. M. – Czimer Gy. – Fűzfa B. – Szakály Sz. (szerk.) *Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban*. Savaria University Press, Szombathely. 45–81.
- Bús Imre (2013). A gyermekkultúra vázlata. In: Bús I. (szerk.) *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Szekszárd.
- Bús Imre (2019). Gyermekkultúra és pedagógia. *Katedra*, 26 (5), 9–11.
- Fenyő D. György (2017). A kötelező olvasmányok problémaköre. In: Hansági Á. – Hermann Z. – Mészáros M. – Szekeres N. (szerk.) *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. Fialat Írók Szövetsége, Budapest. 73–97.
- Fűzfa Balázs (2016). Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben. In Bodrogi F. M. – Czimer Gy. – Fűzfa B. – Szakály Sz. (szerk.) *Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban*. Savaria University Press, Szombathely. 9–43.
- G. Gődény Andrea (2016). *Olvasáspedagógiai tanulmányok*. ELTE TÓK, Budapest.
- Hansági Ágnes (2017). Kánonon innen és kánonon túl. Megjegyzések a „gyerekirodalmi kánon” és a „gyerekirodalmi klasszikusok” kérdéséhez. In Hansági Á. – Hermann Z. – Mészáros M. – Szekeres N. (szerk.) *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. Budapest: Fialat Írók Szövetsége, Budapest. 33–52.
- Hermann Zoltán (2017). Vázlat a magyar gyerekirodalom történetéhez. In Hansági Á. – Hermann Z. – Mészáros M. – Szekeres N. (szerk.) *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. Budapest: Fialat Írók Szövetsége, Budapest. 15–31.
- Horváth András (2009). Alternatív élménypedagógia. *Tudásmenedzsment*, 10 (2), 90–94.
- Juhász Valéria (2018). A szövegértés-fejlesztési stratégiák hatékonyságáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 68 (3–4), 73–88.

- Komáromi Gabriella (1998). Mi a helyzet a kortárs magyar gyermek- és ifjúsági irodalomban? Könyv, Könyvtár, Könyvtáros, 7 (1), 16.
- M. Kácsor Zoltán (2017). *Utazás Dínómdánomba*. Illusztrálta: Kecskés Judit. Kolibri Kiadó, Budapest.
- Pásztor Csörgei Andrea – Pompor Zoltán (2017). Az olvasóvá nevelés hazai és nemzetközi jó gyakorlatai. In Hansági Á. – Hermann Z. – Mészáros M. – Szekeres N. (szerk.) *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. Budapest: Fiatal Írók Szövetsége, Budapest. 53–71.
- Pethőné Nagy Csilla (2005). *Módszertani kézikönyv. Befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás*. Korona Kiadó, Budapest.
- Petres Csizmadia Gabriella (2015). Házi olvasmány – az iskolapadban. In N. Tóth A. – Petres Cs. G. (szerk.) *Módszertani szöveggyűjtemény az irodalom oktatásához*. KFE, Nyitra. 267–295.
- Petres Csizmadia Gabriella (2016). A kortárs gyermeklíra tanításának kérdései. In Lőrincz I. (szerk.) *Gondolkodási struktúrák és kreativitás*. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr. 308–314.
- Petres Csizmadia Gabriella (2017). Ha unod a banánt... *Ambroozia*, 8 (4). <http://www.ambroozia.hu/index.php/szerzoink/527-m-kacsor-zoltan> (2020. március 20.)

Brutovszky Gabriella

Egy kortárs ifjúsági projekt margójára: „Tiéd a gyűjtemény!”¹

A jelen írás arra tesz kísérletet, hogy bemutassa egy digitális irodalmi projekt megvalósulását. A Tiéd a gyűjtemény! (pilot) projekt (Kép 1) célja egy virtuális irodalmi tárlat készítése, mely a továbbiakban hasznos segédanyagként szolgálhat a kortárs irodalom iránt érdeklődők számára. További célja a Digitális Irodalmi Akadémia szerzőinek megismertetése a diákok körében, az önálló kreatív projektmunka alkalmazása, különböző kompetenciák tudatos fejlesztése, és nem utolsósorban a tehetségek felkarolása mind az informatika, mind az irodalom terén.

A projekt a Petőfi Irodalmi Múzeum égisze alatt jött létre. A középiskolai diákok folyamatos kapcsolatban voltak a múzeum dolgozóival, továbbá, mivel digitális felületről van szó, egy informatikai céggel (Integral Vision, <https://integralvision.hu/hu>) is tartották a kapcsolatot, s így bepillanthattak a programozó-fejlesztő cég mindennapjaiba. A projekt során a diákok workshopokon mutatták be az elkészült feladatokat, melyeket a heti rendszerességgel történő találkozásokon dolgoztak ki.



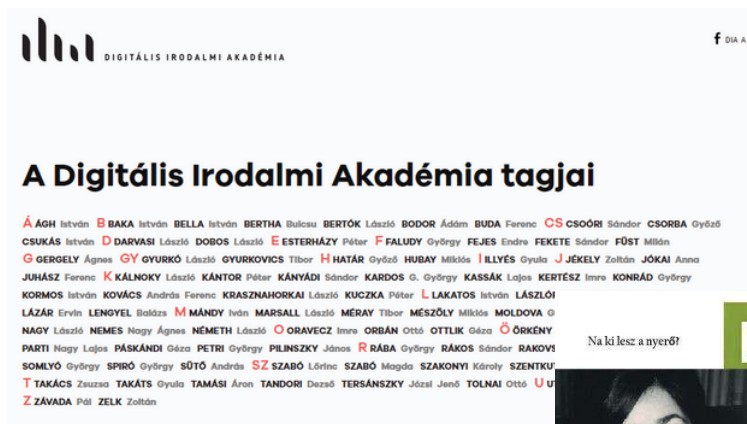
Kép 1

¹ A projekt a „Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” EFOP-3.3.3.-VEKOP-16-2016-0001 pályázat keretében 2017. szept – 2018. március között valósult meg, melyen a budapesti Jedlik Ányos Gimnázium diákjai vettek részt.

A projekt lépései

Kezdetek

A diákok először szabadon kutakodhattak a Digitális Irodalmi Akadémia (<https://pim.hu/hu/dia>) szerzői között (Kép 2), ismerkedtek a felülettel. 4-5 fős csoportban dolgoztak, minden csoport végül kiválasztott egy szerzőt, akiről információkat gyűjtött, majd elsajátítva a Prezi internetes prezentációkészítő szoftver felületét, egy előadás formájában az egyes csapatok bemutatták 'kedvencüket' a többieknek. A kiválasztás kritériuma csupán az volt, hogy ne fénykép alapján döntsenek. Remek indokok születtek az egyes szerzők kapcsán: „én az Abigélből énekeltem egy részletet tíz éves koromban, és máig megragadt bennem”, „erdélyi származásúak vagyunk, nagyim nagyon sokat mesélt Tamási Áronról, amikor kicsi voltam”, „imádom Örkény feketehumorát”, egy blogon olvastam egy idézetet a minap Krasznahorkaitól, olyan bonyolult volt, hogy az már tetszett” stb. A bemutatás után a csoportok szavazhattak, s végül a két azonos pontszámot kapó Szabó Magda és Krasznahorkai László között (Kép 3) másnap egy újabb szavazás keretében a projektgyőztes Krasznahorkai lett. A továbbiakban az ő életművét, tevékenységeit dolgozták fel a diákok.



The image shows a screenshot of the Digitális Irodalmi Akadémia website. At the top left is the logo, a stylized 'iu' with vertical bars, and the text 'DIGITÁLIS IRODALMI AKADÉMIA'. At the top right is a Facebook icon and the text 'f DIA A F'. Below this is the title 'A Digitális Irodalmi Akadémia tagjai'. Underneath is a long list of names, each with a letter above it, representing the members of the academy. The list includes: Á ÁGH István, B BAKA István, B BELLA István, B BERTHA Bulcsu, B BERTÓK László, B BODOR Ádám, B BUDA Ferenc, C CS CSÓÓRI Sándor, C CSORBA Győző, C CSUKÁS István, D DARVASI László, D DOBOS László, E ESTERHÁZY Péter, F FALUDY György, F FEJES Endre, F FEKETE Sándor, F FÜST Milán, G GERGELY Ágnes, G GYURKÓ László, G GYURKOVICS Tibor, H HATÁR Győző, H HUBAY Miklós, I ILLYÉS Gyula, J JÉKELY Zoltán, J JOKAI Anna, J JUHÁSZ Ferenc, K KÁLNOKY László, K KÁNTOR Péter, K KÁNYADI Sándor, K KARDOS G. György, K KASSÁK Lajos, K KERTÉSZ Imre, K KONRÁD György, K KORMOS István, K KOVÁCS András, K KRASZNAHORKAI László, K KUCZKA Péter, L LAKATOS István, L LÁSZLÓ LÁZÁR Ervin, L LENGYEL Balázs, M MÁNDY Iván, M MARSALL László, M MÉRAY Tibor, M MÉSZÖLY Miklós, M MOLDOVA G. NAGY László, N NEMES Nagy Ágnes, N NÉMETH László, O ORAVECZ Imre, O ORBÁN Ottó, O OTTLIK Géza, Ö ÖRKÉNY PARTI Nagy Lajos, P PÁSKÁNDI Géza, P PETRI György, P PILINSZKY János, R RÁBA György, R RÁKOS Sándor, R RAKOVI SOMLYÓ György, S SPIRÓ György, S SÜTŐ András, SZ SZABÓ Lőrinc, SZ SZABÓ Magda, SZ SZAKONYI Károly, SZ SZENTKUTYI TAKÁCS Zsuzsa, TAKÁTS Gyula, TAMÁSI Áron, T TANDORI Dező, T TERSÁNSZKY Józsi Jenő, T TOLNAI Ottó, U U Z ZÁVADA Pál, Z ZELK Zoltán.

Kép 2



Kép 3

A projekt folytatása

A diákok a szavazás után két nagy csoportban dolgoztak tovább. Az osztály informatikus fele az online felülettel ismerkedett, ellátogatott a fejlesztő céghez. A diákok ötletbörzéken vettek részt, megismerkedtek a világ különböző múzeumainak virtuális tárlataival, majd saját meglátásaikat, ötleteiket fórum keretében megosztották a többiekkel.

A másik csoport Krasznahorkai műveivel, életútjával, tevékenységeivel ismerkedett. Többek között elbeszélések, elemzéseinek keretében (pl. Borbélykézen) tették magukévá a Krasznahorkai-szövegvilágot. Online s könyvtári kutakodás keretében pedig további Krasznahorkai-művekkel ismerkedtek, s nem utolsó sorban az író eddigi életútjával.

Egy író-olvasó találkozó keretében (Kép, 4, Kép 5) a diákok élőben is találkozhattak a szerzővel, amiről személyes beszámolót készítettek.



Kép 4



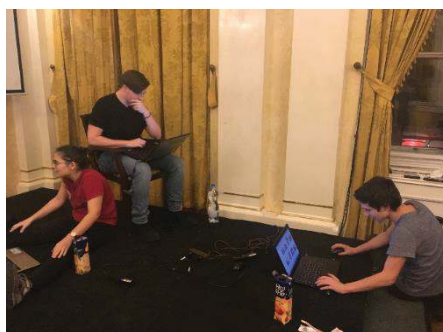
Kép 5

A továbbiakban a diákok kreatív feladatokat dolgoztak ki, melyek között voltak szövegközpontú és intermedialis, interdiszciplináris jellegű feladatok is (Kép 6, Kép 7, Kép 8, Kép 9):

- könyvtrailerok készítése a Krasznahorkai-művekhez
- kérdőív a kortárs irodalomról és Krasznahorkairól a diákok körében
- elképzelt interjú készítése (milyen kérdéseket tennének fel a szerzőnek)
- GIF-ek készítése idézetekkel (Krasznahorkai idézetek GIF-ek formájában)
- Krasznahorkai-mondatok írása – kreatív szövegalkotás
- Krasznahorkai a Föld körül – Google-térkép készítése
- egy elbeszélés kapcsán (Borbélykézen): szövegelemzés és feldolgozás, alternatív befejezés, trailer, forgatókönyv, poszter, stop motion



Kép 6



Kép 7



Kép 8



Kép 9

A projekt lezárása

Az elkészült munkákat egy 5-6 fős kisebb diákcsoport töltötte fel, s kezelte a digitális felületen. Az elkészült virtuális tárlatot pedig nagy publikum előtt, a Petőfi Irodalmi Múzeum dísztermében mutatták be (Kép 10) a diákok. A prezentáció után nyílt fórum következett, ahol a diákok kérdésekre válaszoltak, s a jelenlévő publikummal lehetőségük nyílt további beszélgetésre. A tárlat továbbra is elérhető (<http://pim-virtual.i0.hu>, <https://pim.hu/hu//tanulas/iskolaknak/palyazat/mintaprojektek/tiedagyujtemeny>), és azóta már számos más diákcsoport bekapcsolódott a virtuális irodalmi kiállítás projektjébe.



Kép 10

A projekt hozománya

A projekt során jól működött a *hatékony, önálló tanulás*, hiszen a diákok maguk kutakodtak a Digitális Irodalmi Akadémia és a virtuális tárlatok felületén, hoztak önálló döntéseket (pl. az időmenedzsment kapcsán), vállaltak egyéni felelősséget stb. Mindvégig kisebb-nagyobb csoportokban dolgoztak, volt differenciált csoportbontás is (irodalomkedvelő és informatikus), valamint véletlenszerű és tematikus is. Így a *társas munkakapcsolat* különböző formái is érvényesülni tudtak a projekt során. A projekt nagyban hozzájárult a *kezdemenyezőkészség és vállalkozói kompetencia* fejlesztéséhez is, hiszen számos esetben a diákok maguk hoztak innovatív döntéseket, kezdeményeztek

újfajta irányvonalat (pl. virtuális tárlat felülete). Az egymás közötti folyamatos kommunikáción kívül előadásokat is tartottak az iskolában, a workshopokon, a projekt lezárásánál, a médiában – ez remek módja *a hatékony kommunikáció és nyelvi kompetencia* fejlesztésének.

A projekt nagy hangsúlyt fektetett az *esztétikai-művészeti tudatosság, kifejezőképesség* fejlesztésére. A diákok megismerkedtek a 20. századi és kortárs irodalommal, interpretációs technikákat sajátítottak el, részt vettek irodalmi találkozókban, mindeközben szókincsük is bővült. A diákok elsajátították a Prezi internetes prezentációkészítő szoftver használatát, amelyet fő prezentációs eszközként használtak a projekt során, továbbá weblapot szerkesztettek, betekintettek egy informatikai cég mindennapi munkájába, ami által a digitális kompetenciájuk is fejlődött.

Továbbá nagy hangsúlyt kapott a projektben a *médiatudatosságra való nevelés*. A diákok különböző honlapokon orientálódtak, szelektáltak az információk között, elsajátították a hivatkozás szabályait. S végezetül az önismeret és társas kultúra fejlesztése is teret kapott a projektben, hiszen az elolvasott irodalmi szövegek hozzájárultak az *egyén önfejlesztéséhez, önmegismeréséhez*. A projekt további hozományai tetten érhetők az integrálás, az önkénteskedés és a pályaaorientáció terén is.

Bibliográfia

Digitális Irodalmi Akadémia, <https://pim.hu/hu/dia>, megtekintve: 2020.03.30., 10:00 (Kép 2)

Integral Vision, <https://integralvision.hu/hu>, megtekintve: 2020.03.29., 15:35
#tiedagyujtemeny, <http://pim-virtual.i0.hu/>, megtekintve: 2020.03.30., 10:30
(Kép 1)

A jelen írásban található fotók (Kép 4-10) szerző által készített képek, a Kép 3 pedig a szerző saját prezentációból származik.

Bordás Andrea

A gyermekkultúra kutatásának lehetőségei drámapedagógiai foglalkozások során

A gyermekkultúrának mint „harmadlagos szocializációs közegnek” (Trencsényi 2016) meghatározó szerepe van a gyermek és a majdani kultúra-, valamint társadalomalakító felnőtt fejlődésében. A gyermekkultúra kutatásával foglalkozó kutatók (Trencsényi 2016, Kolosai 2016) a 21. század elején jogosan teszik fel a kérdést, amikor a gyermekkultúra értékközvetítő szerepével foglalkoznak, hogy átmenthető, tovább éltethető-e modern világunkban mindaz, ami gyermekkultúráként főként az életreformmozgalmak és az azokkal együtt megjelenő művészeti és társadalmi irányzatok hatására (Técsabó 2011) az elmúlt évszázadban létrejött, felhalmozódott, vagy elkerülhetetlen a kultúraváltás, és a gyerekkultúra helyén megjelenik a tömegkultúra. A gazdasági-piaci érdekek valószínűleg sokkal hatalmasabbak annál, minthogy ennek a tömegkultúrának a térhódítását megállítani vagy csak meggátolni, lelassítani is tudnánk. Nem zárhatjuk ki a gyermekkultúrából a modern, digitális világot, a kereskedelmi és gyerekszatórnák által közvetített műsorokat, a számítógépes játékokat, hiszen akarva-akaratlan ezekkel találkozunk a 21. század gyermeke. Érdekes azonban arra figyelni, hogy a ma gyermekének ugyanúgy megvan az igénye az őt körülvevő világ értelmezésére, mint évtizedekkel ezelőtt, s ennek egyik legalkalmasabb terepe a játék, ami minden aspektusában tükrözi az adott kor társadalmi-politikai-gazdasági folyamatait (Técsabó 2011). A közös tevékenységekben, játékban megvalósuló világértelmezés segítése lehetőséget ad a felelős felnőtt – legyen az pedagógus, gyermekanimátor vagy szülő – kezébe. Meg kell tehát tanulnunk alkalmazkodni ehhez a helyzethez.

Bruner (2004) gondolatait alkalmazva a gyermekkultúra tanulmányozása során azt mondhatjuk, hogy a gyermek, kultúra, felnőtt viszonyában nemcsak a kultúra (legyen az akár gyerekkultúra) reprodukálása, asszimilálása, illetve ennek segítése fontos, hanem a változó világhoz, kultúrához való alkalmazkodás, akkomodáció képességének fejlesztése, az

adott kultúrán belül az identitás megtalálásának, felépítésének képessége is. A gyerekekkel foglalkozó szakembereknek minden eddiginél jobban kell törekedniük arra, hogy otthon legyenek a gyermekkultúrában, ismerjék azt, és tudatában legyenek sokféleségének. Ahogy Trencsényi írja, „hamis a dichotómia az értékelvőség – piac között” (2016, 40), a divatos is lehet értékes. Gyerekekkel foglalkozó szakemberként pedig az a felelősségünk, hogy kiválogassuk, ráirányítsuk a figyelmet az értékesre, olyan tevékenységeket biztosítsunk, amelyek során lehetőség van a gyermekkultúra értékes műveivel, szerzőivel való találkozásra, a kulturális tartalmak elsajátítására. Ugyanakkor olyan tevékenységeket is biztosítani kell a gyerekek számára, amelyek során fejlődik kritikai gondolkodásuk, a valóságról és a tudásról alkotott elképzeléseik, vagy amelyek során maguk hozhatnak létre kulturális értékeket, maguk konstruálhatják tudásukat, identitásukat.

Tanulmányomban a gyermekkultúra azon tágabb értelmezését használom, mely a mindennapi élet kultúráját hangsúlyozza (Bús 2013), s ezáltal lehetőséget ad arra, hogy betekintsünk a gyermekek életvilágába, feltárjuk világképüket, gondolkodásmódjukat. Olyan jelenségeket, folyamatokat vizsgálhatunk, amelyek szellemi értéként meghatározzák és irányítják a gyermekkor történéseit, de kialakításukban a gyermekek éppúgy részt vesznek, mint a velük kapcsolatba lépő felnőttek és a körülöttük létező társadalom. Tanulmányom középpontjába azok a drámapedagógiai tevékenységek kerültek, melyek során szakember felnőttek segítségével, facilitálásával egy gyerekcsoport a mintha-helyzet és a szereptávolság nyújtotta védelemben közösen értelmezi a körülötte lévő világot, és hoz létre különböző színházi eszközök segítségével narratívákat, a világ működésére vonatkozó értelmezéseket.

A narratív gondolkodás szerepe a kultúrában

Bruner (2004) megkülönbözteti a logikai-tudományos (paradigmatikus) és a narratív gondolkodást. Míg az első fogalmakkal, oksági összefüggésekkel operál, és inkább a fizikai-természeti valóság vizsgálatára alkalmas, addig a második történetekkel dolgozik, és az emberi, kulturális-társadalmi valóság vizsgálatát teszi lehetővé. Nem kérdéses tehát, hogy a gyermekkultúra vizsgálatában is hasznos a narratív gondolkodást előtérbe állítani, tudatosítani magunkban, hogy a gyermekkultúra ugyanúgy narratív valóság, mint a

társadalmi szerepeink, és megalkotásukban nagy szerepet tölt be a közmegegyezés, az intencionalitás.

Bruner szerint „történetek tengerében élünk” (2004, 134), észre sem vesszük őket, mert annyira természetesekek, annyira hozzátartoznak emberi létünkhöz. Narratív valóságunk megalkotásában „túlságosan is szakértők vagyunk. A problémánk pedig az, hogy tudatossá tegyük, amit automatikusan könnyedén megteszünk” (Bruner 2004, 134). A gyermekkultúra kutatására vonatkoztatva mindezeket észre kell vennünk, hogy arról is különböző narratívák léteznek, hogy mit tekintünk gyermekkultúrának, ugyanakkor ezeket a narratívákat nem minden esetben ismerjük fel. Bruner három lehetőséget ajánl a tudatosítás megerősítése érdekében az automatizmus ellenszereként: a kontrasztot, a konfrontációt és a metakogníciót. A kontraszt és a konfrontáció a tudás relativitásáról való tudatosságunkat növeli, vagyis segít belátnunk azt, hogy a gyermekkultúrára vonatkozóan sincs egyetlen érvényes végső igazság, tudásunk mindig relatív, függ előzetes tapasztalatainktól, társadalmi szerepeinktől, intencióinktól. Ugyanazt a helyzetet, jelenséget, művet két ember, embercsoport másképp látja, másképp meséli el, s mindkettő igaz, amennyiben valószerű. A metakogníció pedig azzal segít, hogy a valóság megalkotását, megalkotottságát helyezi gondolkodásunk középpontjába.

Bruner szerint a történetek „univerzálisak és elengedhetetlenek a kultúrában való létehez” (2004, 121). A narratívumnak mind a kultúra, mind az egyéni élet összetartásában, strukturálásában fontos szerepe van. „Csakis a narratív mód révén tudjuk felépíteni identitásunkat és megtalálni a helyünket a kultúrában” (Bruner 2004, 51): az ember történetek által reprezentálja mindennapi életét, így építve fel identitását, és ugyancsak a történetmesélés szükséges ahhoz, hogy a gyermekek, emberek saját maguk számára olyan élhető világot teremtsenek, amelyben otthonosan érzik magukat.

Mind a felnőttek, mind a gyermekek életüket egy olyan világban élik, „amely a narratív eszközöknek és szabályoknak megfelelően épül fel”. Éppen ezért mondja Bruner (2004), hogy a narratívumok alkotásának és megértésének készsége döntő fontosságú ahhoz, hogy az egyén integrálódni tudjon a társadalomba, s annak hasznos, építő tagjává váljék. Ehhez képest az intézményes oktatásban még mindig viszonylag kevés szerepet szánunk a narratív tudásnak, a narratív gondolkodásnak. Épp ezért fontos megragadni minden olyan lehetőséget, amely a narratív készség, a metakognitív érzékenység fejlesztését célozza, hiszen ezekre lesz később szükség a narratív

valóság világában való boldoguláshoz, és a világ egymásnak ellentmondó elvárásaival való megbirkózáshoz (Bruner 2004, 136). A narratív készség, habár mint potenciál minden ember számára adott, más készségekhez hasonlóan nem magától alakul ki, hanem gondozni, fejleszteni kell. Ehhez Bruner szerint két biztos lehetőség áll rendelkezésünkre: az gyermeket körülvevő társadalom kultúrájának, mítoszainak, történelmének, népmeséinek és hagyományos történeteinek megismerése, valamint új történetek kitalálása, elképzelése. A felvázolt lehetőségek megvalósulásának ideális terepei lehetnek a drámapedagógiai foglalkozások akár iskolai, akár iskolán kívüli tevékenységek formájában.

A narratív gondolkodás fejlődésének lehetőségei drámapedagógiai foglalkozásokon

A narratív gondolkodás fejlődése szempontjából Bruner (2004) a „kölcsonös tanulási kultúrát” látja a legideálisabbnak az oktatás számára. Ebben a kultúrában a tudás és a gondolatok kölcsönös megosztása zajlik, kölcsönösen segítő és oktató anyagokkal dolgoznak a résztvevők, megosztják a munkát, a szerepek felcserélhetők, lehetőség van a csoport tevékenységére reflektálni. Ha végignézzük iskolarendszerünket, ez a kölcsönös tanulási kultúra nehezen valósítható meg, van viszont néhány olyan tárgy, terület, módszer, ami eleve ilyen kölcsönös tanulási kultúrára épül. A drámapedagógiára ilyen lehetőségként tekintek, ami azáltal, hogy bevonja a résztvevőket egy lehetséges világ felépítésébe, folyamatosan lehetőséget ad a tanító-tanuló, irányító-irányított, facilitáló-facilitált szerepek felcserélésére. A drámapedagógiai foglalkozások (főként a tanítási dráma) során szerzett tudás alapja az, hogy a résztvevők gondolataikat kölcsönösen megosztják, egyeztetik a jelentéseket, majd pedig reflektálnak a csoport tevékenységére. A dráma azáltal hat a tanulásra, hogy aktiválja azt a közösséget, aminek tagjai vagyunk, motiválja az egyéni tanulást és lehetőséget ad egy-egy téma mélyebb vizsgálatára, megértésére (Andreason–Dunn 2015). A dráma *cselekvésbe ágyazott gondolkodás*, ahol a történetek, történések megértését az átélés segíti, ez hozza létre a változást a gondolkodásban (Bolton 1993). „A tanítási dráma lényege a *problémaközpontúság*, azaz a résztvevők gondjaira, történeteire épülő, de mégiscsak fiktív történet kibontása, amely a játzókat kerettávolsággal védi.” (Tölgyessy 2018, 173)

Az emberi kapcsolatok olyan a narratívumok formáit veszik fel, amelyekben beszélünk róluk, mondja Bruner (2004). Vagyis elmesélt, eljátszott történeteink egyúttal kapcsolataink alakulását, formáit, minőségét is befolyásolják. Épp ezért fontos olyan történeteket mesélni, játszani, élni meg a gyerekekkel, amelyekben az önértékesítés és a proszociális magatartás összhangban van, amelyek az egyén és a szűkebb-tágabb társadalom számára is értékes, hasznos társas kapcsolatokról, a konfliktusok, problémahelyzetek megoldásának konstruktív módjairól szólnak. Gavin Bolton szerint a „gyomorszáj szintjén megjelenő valódi dráma azzal foglalkozik, amit az ember énje legmélyére leásva arról szeretne megtudni: mit is jelent embernek lenni” (Bolton 1993, 64).

A gyerekek által eljátszott történetekben, jelenetekben megjelenik az, ahogyan ők látják, értelmezik társas kapcsolataikat, világukat, saját magukat. Ezeknek a megnyilvánulásoknak a vizsgálatával, értelmezésével közelebb kerülhetünk annak a megértéséhez, miről és hogyan gondolkodnak azok a gyerekek, akikkel dolgozunk. Ha elég figyelmesek vagyunk egy-egy drámaórán, megérthetjük naiv elképzeléseiket. Ha a drámapedagógiai foglalkozás teret enged a spontán játéknak, a spontán reakcióknak, közelebb kerülhetünk mindahhoz, ami valódi lényük. Ezekben a helyzetekben a gyermekek játékában – ugyanúgy, mint az óvodáskori szerepjátékokban (Bakonyi 2016) – meg fognak ugyan jelenni a gyermekek tapasztalatai, de nem a maguk tényszerűségében, hanem a gyermekek személyiségén átszűrve, átértelmezve.

„A történetmondás egy mód – és egyúttal lehetőség is – arra, hogy a tapasztalat szilánkjait, cserépdarabjait összerakjuk azzal a céllal, hogy újraépítsük az identitásunkat, a közösséget és a hagyományt, *ahova tartozunk.*” (Casey 1995, 215) Egy drámapedagógiai foglalkozás, főleg egy tanítási dráma, értelmezhető a történetmondás egy sajátos módjaként, amely során a résztvevők tapasztalataik alapján közösen felépítenek egy lehetséges világot, de abban valós problémákkal találkozhatnak, valós érzelmeket élnek át. A történetek igazságértékét valószerűségük adja, tehát minél valószerűbb a drámapedagógiai foglalkozás során felépített világ, minél inkább a társadalmi valóság mintái szerint működik, annál inkább bevonódunk, annál inkább igaznak érezzük mindazt, ami ott történik.

A dráma mint kutatás

A kvalitatív szemlélet megerősödésével az oktatáskutatásban változatos formában találkozunk a művészetek kutatási folyamatba történő integrálásával. Többen (Eisner 2006; Barone–Eisner 2006; Cahnmann–Taylor 2008; Norris 2010) hangsúlyozzák, hogy a művészetalapú oktatáskutatás révén az oktatáskutatás olyan területei, dimenziói, újabb kérdései kerülnek felszínre, amelyek addig láthatatlanok voltak, vagy egyszerűen csak nem vettek róluk tudomást a hagyományos módszerekkel dolgozó oktatáskutatók.

A dráma társadalomkutatásként való használata többszörös hagyományokkal rendelkezik. Joe Norris (2010) a drámát komplex kutatómódszertani lehetőségként értelmezi, mások a kritikai pedagógia elvei alapján felépülő társadalmi színházi mozgalmat követik (Conrad 2010; Horváth 2012), vagy a szociológia etnográfiai performanszkutatásainak módszertanát (Takács 2009). A cselekvésen, a részvételi kutatáson, a közös cselekvésben megnyilvánuló jelentésképzésen alapuló kutatások közös célja megegyezik a dráma céljával: megérteni az ember társadalmi létét.

Amikor Norris (2010) a kollektív alkotásnak vagy színdarabépítésnek nevezett munkamódszerének lényegét fejti ki, Bolton nyomán amellettt érvel, hogy drámaórákon a társadalomtudományi kutatáshoz hasonló „komplex jelentésteremtő tevékenység” folyik. A résztvevők egy-egy drámafoglalkozás során maguk is társadalomkutatókká válnak, hiszen az általuk létrehozott lehetséges világban, a mintha-szituáció segítségével folyamatosan tesztelik az emberi viselkedésre, gondolkodásra, érzésekre, a társadalom működésére vonatkozó hipotéziseiket. A művészeti módszereknek, s köztük a különböző drámaformáknak Norris elképzelésében az adatgyűjtésben, az elemzésben és a kutatás eredményeinek bemutatásában is helyük van.

Tanulmányomban Norris (2010) munkamódszerének egy szegmensét gondolom tovább. Ebben a szemléletben a közösen létrehozott lehetséges világok működési mechanizmusai, szabályai és szabálytalanságai gondolatokat, érzelmeket tükröző, *értelmezésre váró jelek*, vagyis *kutatási adatok*, ugyanúgy, mint a drámaóra „produktumai”, a jelenetek, az állóképek, az elhangzó szövegek. Vagyis a drámafoglalkozásra adatgyűjtési folyamatként tekintek, az így gyűjtött adatok segítenek jelen esetben a gyermekkultúra értelmezésében.

Egy nyári tábor drámapedagógiai foglalkozásainak tanulságai

A következőkben egy már megtervezett és megvalósított drámapedagógiai foglalkozást mutatok be, és utólag reflektálok azokra a történésekre, helyzetekre, amiket a játék hozott, valamint azokra a drámai konvenciókra, amelyek lehetőséget adnak a gyermekkultúra megnyilvánulására. Maga a foglalkozás nem kutatási, hanem terápiás céllal készült, ezért a megvalósulásról szóló feljegyzéseimet csak részben használtam, inkább irányadó jellegűek voltak a téma továbbgondolásához. Egyfajta résztvevő megfigyelőként irányítottam is a folyamatokat, de azt is figyeltem, mi történik: milyen témák, jelentéstartalmak kerülnek előtérbe, mi az, ami teljesen kimarad a játékos látóteréből.

A tábori körülmények

A foglalkozás a Yuppi Tábor ún. kölyök turnusának lakói számára készült, ahol önkéntes programtartóként vettem részt. A Yuppi egy olyan élményterápiával (egészen pontosan a terápiás rekreáció módszerével) dolgozó tábor, mely a magyarországi Bátor-táborhoz hasonlóan krónikus betegséggel élő gyerekek és fiatalok számára szervez táborokat Romániában, biztosítva az élménydús programok mellett a folyamatos orvosi felügyeletet, ellátást is. Jelen kölyök turnusban 6-11 év közötti cukorbeteg gyerekeket táboroztattunk. A gyerekek 10-12 fős csoportokban érkeztek a színjátszás foglalkozásokra 2-3 olyan önkéntessel, akik csapatvezetőként a programokon és a szabadidőben is támogatták a gyerekeket. Minden csoportban arányosan oszlottak meg a lányok és a fiúk, valamint a románul és magyarul beszélők, életkor szerint pedig többé-kevésbé homogének voltak a csoportok. Nagyon heterogének voltak viszont a csoportok a színjátszáshoz való hozzáállásuk, dramatikus készségeik, tudásuk szempontjából. A színjátszó program szempontjából külön kihívást jelentett a táborra jellemző kétnyelvűség, a gyermekkultúra vizsgálata szempontjából viszont kifejezetten érdekes helyzetet teremtettek az adott körülmények. Minden mondat, utasítás, játékszabály elhangzott magyarul és románul is, amiben programtartó társam és a többi önkéntes is segített, sőt olykor a mindkét nyelvet jól beszélő gyerekek is beszálltak a fordításba. A foglalkozást a tábor ideje alatt összesen

négyszer tartottuk meg a különböző csoportoknak, minden alkalommal másfél óra állt rendelkezésünkre.

Legfontosabb célként a szabad önkifejezést, a kommunikációs képességek fejlesztését, az együttműködést, közös alkotást, az empátiát, mások és önmaguk megismerését, valamint a gátlásoldást jelöltük ki. Mindez a színház és a dráma eszközeivel elérhető, és a krónikus betegséggel élő gyerekek számára kiemelt jelentőséggel bírnak a felsorolt készségek, képességek. Ugyanakkor, mivel a tábor első napjaiban találkoztunk velük, még nem összeszokott csoportokról, és egészen más háttérrel rendelkező gyerekekről volt szó, akiknél a csoportkohézió alakítására, a társas kapcsolatok elmélyítésére is figyeltünk.

A rendelkezésünkre álló teret jelzésszerűen színes kendőkkel díszítettük, így amikor a gyerekek megérkeztek, már egyfajta mesevilágba léptek. A maradék színes kendőt, anyagdarabot pedig eszközként használtuk a játék során. Mivel olyan szerencsés helyzetben voltam, hogy programtartó társam egy bábszínész volt, én főként játékirányító, facilitátor szerepet töltöttem be, társam bújt bele a történet által kínált szereplő bőrébe ugyancsak egy kendő segítségével.

Fantáziamadarak az erdőben – a drámapedagógiai foglalkozás leírása

A foglalkozás kontextusépítéssel kezdődött. Rövid fizikai bemelegítésként elképzeltük, hogy egy erdőben sétálunk, szaladunk, mászunk fel a domboldalon, sziklákon, patakon ugrunk át, mocsaras területen cuppogunk, s közben utánoztuk a megnevezett, bemutatott mozgásokat. Természetesen itt mindenkinek lehetősége volt saját mászási technikát kitalálni, voltak, akik fel is másztak a körben lévő székekre, asztalokra. Ezután a hangunk bemelegítéséhez hangaláfestéses játékot játszottunk. A csoport egyik fele egy kellemes, később a csoport másik fele egy félelmetes erdő hangjait kellett improvizálva megszólaltassa, míg az épp hallgatóság szerepben lévő csoport kitalálta, vajon milyen erdőben járunk. A bemelegítő részt egy szoborjátékkal zártuk, melyben a játékvezető leírása, elbeszélése nyomán erdőrészletek, későbbi helyszínek (odvas fa, sziklás tető, patakpart) jelentek meg a szemünk előtt. A gyerekeknek itt lehetőségük volt a színes kendők közül válogatva úgy beállni egy-egy tablóba, hogy közben a kívül maradók számára esztétikai

élményt nyújtottak. Habár ez egy irányított képalkotás volt, a gyerekeknek szabadságot adott, könnyen bekapcsolódtak még a visszahúzódóbb, a színjátás iránt kevésbé nyitott gyerekek is. Amikor játékvezetőként már nem tettem hozzá újabb részletet (bokor, piros kalapú gomba, kék virág, stb.) a leíráshoz, és elkészült az alkotás, egy pillanatra mindenki szoborrá merevedett, majd „leradíroztuk” a képet. Amikor elhangzott a „radír-radír-radír” utasítás, mindenki a helyére ment, azaz kiült a kör szélére. Ezután 3-4 fős kiscsoportokban, csomagolópapírra filcekkkel elkészült az erdő három részletének rajza. A rajzokat a terem három különböző pontján kifüggesztettük.

A foglalkozás következő részében a szerepépítésen volt a hangsúly. A kendőket most jelmezként vagy bábként használhatták a gyerekek. Miután kiválasztották a nekik legszimpatikusabb kendőt, madárbábot formáltak belőle, vagy magukra terítették szárnyként, és kipróbálták, hogyan mozog, repül a madaruk. Ez volt a foglalkozás egyik legfelszabadítóbb mozzanata, ahol mindenki kiélhette kreativitását, és az anyagokkal való munka egyrészt érdekes volt, másrészt még azoknak is beindította a fantáziáját, akik már elszoktak a szerepjáték örömétől. Játékvezetőként mutattam ugyan egy lehetséges mintát, de mindenki a maga képére formálta saját madarát. A kisebbek inkább jelmezként használták a kendőket, a nagyobbak jellemzően bábként. Ezt követően a gyerekeknek fantázianeveket kellett kitalálniuk madaruk számára. A legtöbb fantázianevet a kendő színe sugallta, de voltak a madár mozgására, szokásaira utaló nevek is. Körben állva a madarak bemutatkoztak, megmutatták, hogy repülnek, üdvözölték és megdicsérték egymást, így ránézhattünk arra a színekavalkádra, ami néhány perc alatt létrejött, és a madarak is láthatták, kik élnek még velük együtt az erdőben.

A szerep mélyítéseként hasonló társakat kerestek, majd mindenki kiválasztotta, hogy a három helyszín közül hol szeretne lakni, az így kialakult 3-4 fős gyerekcsoportokhoz pedig segítőként (pl. esetleges nyelvi akadályok elhárítása) csatlakozott egy-egy önkéntes. Az egy fészekben vagy egymás közelében lakó madarak reggeli rutinjának, rítusának kigondolása és bemutatása volt a következő feladat, ahol az ötletgyűjtés után egyezsége kellett jutni, majd kitalálni és begyakorolni azt, hogyan mutatható be mindez. Egymás bemutatóit egyenként megnéztük és visszajeleztünk rá.

Programtartó társam ekkor lépett be elesett kis veréb szerepébe, és szipogva megjelent a színen, és bebújt egy képzeletbeli odúba. A gyerekek egyből érdeklődéssel figyelték, de mivel látták, hogy nagyon félénk, úgy

döntöttünk, hogy minden csoportból csak egy szóvivőt küldünk az erdő új madarához, megtudakolni, mi a baja, miért sír. Mielőtt a küldöttek elindultak, kiscsoportban mindenhol összegyűjtötték, mi okozhatta a madár szomorúságát, javaslatokat, ötleteket fogalmaztak meg a szóvivő számára arra vonatkozóan, hogy közeledjen a kis jövevényhez, mit mondjon, milyen kérdéseket tegyen fel.

Kis csoportos improvizáció volt a szóvivő madarak találkozása a verébbel, ahol programtartó társam a tanár a szerepben konvenció alkalmazásához azt az utasítást kapta, hogy a lehető leghosszabb ideig ne szólaljon meg, vagy ne adjon egyértelmű választ a gyerekek kérdéseire, hogy legyen alkalmuk kipróbálni közeledési stratégiáikat, kérdéseiket. Ezután a gyerekek által hozott ötletekből válogatva röviden elmondta, mi a problémája, amit viszont vezérfonalként megtartott minden csoportnál, az a másság problémája volt: különbözött az erdő madaraitól, mert ő a városban élt, így az erdei világról kevesebbet tudott, de voltak olyan dolgok is, amiket ő ismert, az erdei madaraink pedig nem. A felmerült problémára már a kis csoportos improvizáció során is elkezdtek megoldásokat keresni a gyerekek, de miután minden madár visszatért saját fészkéhez, kiscsoportban kellett kitalálniuk, mit tesznek, hogyan segítenek a kis verébnak. Egy rövid felkészülés után a veréb minden fészkekhez ellátogatott, s ott általában tanult-tanított valamit, felvidították, befogadták. A jelenetek végén a gyerekek által hozott ötletek továbbgondolásaként, folytatásaként minden alkalommal egy kis zenés-táncos ünnepelés kerekedett, aminek a végén búcsút vettünk a verébtől, és jókívánságainkkal láttuk el.

A foglalkozás zárása során kiléptünk a szerepeinkből, mindenki letette a szerepjelzésként használt kendőt, majd változatos módon visszajelzéseket adtunk egymásnak, reflektáltunk a játékban megélt történésekre, érzelmekre.

Milyen lehetőségeket adott a foglalkozás a gyermekkultúra vizsgálatára?

Magát az egész leírt folyamatot értelmezhetjük úgy, mint a gyermekkultúra egyik megjelenési formáját, ami a gyermekek egy igen speciális csoportja számára biztosítja „aznapi örömeiket”, fejlődésüket, vagyis a gyermekek érdekeit szolgálja (Bús 2013). Azáltal, hogy szakértő felnőtt irányításával, facilitálásával hozták létre a gyerekek közös játékukat, elképzelt világukat,

szerepeiket, s ezekben a szerepekben ismerős vagy eddig ismeretlen élethelyzeteket élhettek át, megtalálhatták és kipróbálhatták a probléma megoldásának módját, tulajdonképpen egy narratívát építettek fel közösen arról, hogyan bánunk elesett, bajban lévő embertársainkkal. Mind a négy megtartott foglalkozás során a gyerekek döntése alapján a veréb sorra látogatta a fészkeket, vagyis egyenlő mértékben és együtt vállaltak felelősséget a bajba jutott megsegítésében. Megtapasztalták, milyen felemelő érzés segítséget adni, befogadni a kitaszítottat, milyen termékeny dolog, mennyi jó meglepetéssel jár félretenni az előítéleteinket, megismerni a másságot. A foglalkozások végén az önreflexiókban ezek a témák jelentek meg leggyakrabban. A veréb szerepet vállaló programtartó pedig rá tudott erősíteni arra, hogy milyen fontos volt neki szereplőként a pozitív viszonyulás, az elfogadás megtapasztalása, mennyi erőt, önbizalmat kapott ezektől a helyzetektől. Ennek vagy egy ehhez hasonló történetnek a feldolgozása a narratív gondolkodás fejlődéséhez járul hozzá, segítheti ezeket a gyerekeket identitásuk felépítésében és saját helyük megtalálásában a kultúrában.

A nemzeti identitás kérdése egy kétnyelvű táborban elkerülhetetlenül megjelenik. A kétnyelvűség okozta kihívást a madárszerepbe bújó gyerekek könnyedén vették, hiszen madárként pl. a verebet befogadó kis jelenetekben nem is nagyon volt szükségük a román vagy a magyar nyelv használatára, metakommunikációval, hangsúllyal, hangszínnel, érintésekkel mindent meg tudtak oldani. A jelenetek egyeztetése során akadtak inkább a kétnyelvűségből fakadó problémák, de ott is inkább azért, mert néhányan annyira beleélték magukat a játékba, hogy elfeledkeztek a kétnyelvűségről, nem volt türelmük megvárni a fordítást. A játékot segítő önkéntesek egyik feladata viszont éppen az volt, hogy kezeljék a kétnyelvűségből adódó problémákat, amiket a gyerekek egyedül esetleg nem tudtak megoldani. Voltak viszont olyan helyzetek is, amikor épp a jelenetek megbeszélése közben élték meg a gyerekek azt, hogy a másik nyelv ismeretének hiányában is tökéletesen megértették, mit mondott a társuk, hiszen ismerték a kontextust, látták a beszélő gesztusait, mimikáját, hallották hanghordozását. Amikor ezeket az élményeket a foglalkozás végén megfogalmazták és megosztották egymással, egyúttal az együttélés egyik lehetséges narratíváját fogalmazták meg. Ez az élmény nemcsak a színjátékos foglalkozás alatt, de ez egész tábor idején többször megjelent, így csak remélni tudjuk, hogy ezek a gyerekek felnőttként is tudnak majd táplálkozni belőle és továbbviszik a békés együttélés narratíváját.

Ugyanakkor volt néhány olyan helyzet a foglalkozás során, amelyik nem annyira egy-egy képesség fejlődésére, fejlesztésére koncentrált, hanem a keresztmetszetét adta annak, mit is gondolnak a gyerekek: emberről, társadalomról, szokásokról, szabályokról, kultúráról. Vegyük górcső alá ezeket a helyzeteket.

Az egy fészekben vagy egymás közelében lakó madarak reggeli rutinjának, rítusának kigondolása és bemutatása volt az egyik első olyan feladathelyzet, ahol a gyerekek hozott tudásuk, szokásaik, valamint a táborban tapasztalt napirend alapján hozták létre a képzeletbeli erdő kultúrájának egy alapvető elemét: az egymáshoz való viszonyulás mintáit, a közös cselekvések szokásrendszerét. Miközben mindenki hozta a saját ötletét, folyamatos egyeztetésben jött létre a rítust bemutató jelenet. A jelenetek többségében volt egy kiemelt szereplő, aki gondoskodásból, vagy mert ő volt a vezető (de nem az önkéntes felnőtt), felébresztette a többi madarat. Ezután mindig közös cselekvések következtek, amelyeket együtt, lehetőleg egyszerre és legtöbbször hasonló mozdulatokkal próbáltak elvégezni: pl. mosakodás, evés. Viszonylag ritkán voltak aszinkron cselekvések. Általában a jelenet zárásaként (ritkábban az ébresztés után) megjelent egy üdvözlési forma. Az üdvözlések szerkezetileg vagy láncszerűen épültek fel, vagyis egyik szereplőtől elindult és végigért az utolsó résztvevőig, vagy egyszerre vettek részt benne a szereplők. A kör, a nagy közös ölelés ezekben a helyzetekben szinte mindenhol megjelent. Itt hozták be legtöbbször a tábori kultúrát is a gyerekek: sok esetben a tábori színcsoport csapatkiállítását használták üdvözlésként egy az egyben átvéve azt, esetleg kisebb módosításokkal.

Egy másik helyzet, amely megint a gyermeki világról árulkodik, az a kiscsoportos feladat volt, amelyikben össze kellett gyűjteniük, mi okozhatta a madár szomorúságát, javaslatokat, ötleteket fogalmaztak meg a szóvivő számára. Sehol nem „madár-gondok” jelentek meg, mindenhol társas, társadalmi problémák. Leggyakrabban a kiközösítés, valamilyen agresszió elszívása, esetleg betegség jelent meg lehetséges problémaként. Szinte alig jelent meg témaként az eltévedés, a szülők keresése, vagy a szökés valamilyen rossz cselekedet, szégyen miatt, amire mi kezdetben még számítottunk. Habár tudjuk, hogy az adott életkor, az egyéni tapasztalatok és a fantázia is befolyásolja, mi jelenik meg egy ilyen helyzetben, gondoljunk Bruner (2004) szavaira, aki azt írja, hogy az adott kultúra narratívákba gyűjtött tapasztalatai mentén értelmezzük saját tapasztalatainkat, ezek a már létező narratívák határozzák meg gondolkodásunkat. Valószínű tehát, hogy az adott témáról

voltak ezeknek a gyerekeknek hozzáférhető narratíváik, és ezek a témák foglalkoztatták őket. Mindhárom téma kiemelt jelentőséget kap akkor, amikor azt is figyelembe vesszük, hogy egy nagyon speciális gyerekcsoporttal dolgoztunk, hiszen a csoportok minden tagját hosszabb ideje cukorbetegséggel diagnosztizálták.

A harmadik, egyben legérdekesebb helyzet a problémamegoldás volt, vagyis azok a minták, amiket a gyerekek a felnőtt világból vagy a mesevilágból hoztak, és alkalmasnak vélték az adott probléma megoldására. Ha az előző helyzetekben nem, vagy alig jelent meg a mese világa, itt már talákoztunk varázseszközökkel, varázsmondókákkal, varázsdalokkal is. De megjelent a két világ (ember és madarak világa) teljes összemosása is, pl. amikor az egyik madárcsapat mentőautóval száguldott az erdőn keresztül a kórházba, hogy segítsen a beteg madárkának. Magának a foglalkozásnak a felépítése nem zárta ki annak a lehetőségét, hogy a résztvevők negatívan viszonyuljanak a bajba jutotthoz, vagy passzívan elforduljanak tőle, ez azonban sehol nem fordult elő. Az elesett szereplő kívülállósága és idegensége ellenére sem váltott ki félelmet, ijedséget a gyerekekből, sokkal inkább empátiát, együttérzést keltett. A gyerekeknek rengeteg narratívájuk volt arra, hogyan lehet a kiközösített, bajba jutott egyénen segíteni, ami részben megint a tábori kultúra visszatükröződése volt, hiszen néhány napja már azt élték meg a Yuppi Tábor lakójaként, hogy egy elfogadó, támogató közösségben mindenkit befogadunk, jó szavakkal, tettekkel támogatunk, biztatunk. Személyes élettörténetükben is ismerős lehet a segítség narratívája még akkor is, ha ők ezt sokszor még a másik oldalról élték meg. Egyik foglalkozás során sem született olyan megoldás, amely végleg az erdőben tartotta volna a verebet. Miután minden fészket végigjárt, a madár minden alkalommal megerősödött, vagy megtanult magáról annyi mindent, hogy bátran és boldogan tudott visszatérni a városba, saját életterébe. Ez a megoldás, amit minden alkalommal a gyerekek javasoltak, megint a Yuppi Tábor üzenetére rímelt: a tábor ideje alatt annyi pozitív gondolkodással, erővel, önbizalommal feltölteni a krónikusan beteg gyerekek képzeletbeli tarisznyáját, amivel aztán a mindennapi életben is boldogulhatnak.

Mint minden drámapedagógiai foglalkozás során, itt is többszörösen megjelent az, amit a gyerekek az adott kultúráról, társadalomról tudnak. Ennek a tudásuknak a segítségével építették fel képzeletbeli világukat, amely kitalált, színes fantáziamadarakról szólt ugyan, mégis minden jellemzőjében, történéseiben az emberi világot utánozta, az emberi világot építette újjá úgy, ahogyan azt az adott gyerekcsoport lehetségesnek, valóságosnak látta.

Összefoglalás

Tanulmányomban a gyermekkultúra egy szegmensének művészetalapú vizsgálatára tettem kísérletet. Bruner (2004) nyomán arra hívtam fel a figyelmet, hogy a mindennapi életben mekkora szerepe van a narratív gondolkodásnak az emberi világ megértésében. A narratív gondolkodás fejlesztése segít bennünket eligazodni a társadalomban, megtalálni és megalkotni saját identitásunkat. Rámutattam arra, hogy a drámapedagógiai foglalkozások immanens jellemzőik révén képesek a narratív készségek fejlesztésére. A drámát a művészetalapú kutatás adatgyűjtő módszereként használva egy nyári tábor gyermekcsoportjaiban vizsgáltam a gyermekkultúrát. Az előzetes tudás, a tapasztalatok és a tábori szokások mind együttesen hatottak a gyerekek jelentésteremtő tevékenységére. A drámafoglalkozás megbeszélései, jelenetei, a reflexiók mind arról árulkodnak, hogyan élnek abban a kultúrában, ami körülveszi őket és hogyan építik fel a saját kultúrájukat.

Bibliográfia

- Andreason, Michael – Dunn, Julie (2015). Drama and Learning: Landscapes of an Aspirational Pedagogy. In Andreason, M. – Dunn, J. (szerk.) *How Drama Activates Learning*. Bloomsbury Academic, London–New York. 3–14.
- Bakonyi Anna (2016). A játék az élet sója - a játék hatása a kisgyermek fejlődésére. In: Kolosai N. – Pintér T. M., *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Mikonya György, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar dékánja, Budapest. 106–117.
- Barone, Tom – Eisner, Elliot W. (2006). Arts-Based Educational Research. In: J. L. Green – G. Camilli – P. B. Elmore (szerk.) *The Handbook of Complementary Methods in Education Research*. 3rd Edition. Routledge, New York. 95–109.
- Bolton, Gavin (1993). *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Bruner, Jerome (2004). *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Bús Imre (2013). A gyermekkultúra vázlata. In: Bús I. (szerk.) *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Pécsi Tduományegyetem Illyés Gyula Kar Gyermekkultúra munkacsoport, Szekszárd.
- Cahnmann-Taylor, M. (2008). Arts-based research: Histories and new directions. In: M. Cahnmann-Taylor – R. S. Cahnmann-Taylor (szerk.) *Arts-based research in education: Foundations for practice*. Routledge, New York. 3–15.
- Casey, Kathleen (1995). The narrative research in education. In: *Review of Research in Education*, 21(1), 211–253.
- Conrad, Diane (2010). A veszélyeztetettség fiatalkori tapasztalatai: a társadalmi színház, mint participatív és performatív kutatási módszer. In Horváth K., *A dráma mint társadalomkutatás* (old.: 64–80). Budapest: L'Harmattan.
- Eisner, Elliot W. (2006). Do Arts-Based Research Have a Future? Inaugural Lecture for the First European Conference on Arts-Based Research. In: *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 48(1), 9–18.
- Horváth Kata (2012). *Új néző. Társadalmi színházi kísérletek Magyarországon*. L'Harmattan, Budapest.
- Kolosai Nedda (2016). A gyermekkultúra jelene. In: Kolosai N. – Pintér T. M., *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Mikonya György, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar dékánja, Budapest. 9–27.
- Norris, Joe (2010). Dráma mint kutatás. A tanítási dráma mint kutatómódszertani lehetőség. In: Horváth K. (szerk.) *A dráma mint társadalomkutatás*. L'Harmattan, Budapest. 12–26.
- Takács Gábor (2009). *Kiútkeresők. Cigányok iskolai reményei*. Osiris, Budapest.
- Técsabó Júlia (2011). *Játék – pedagógia, gyermek – kultúra. Tanulmányok – Neveléstudomány-történeti tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Tölgyessy Zsuzsanna (2018). A játékon túl – azaz mire alkalmazható a drámapedagógia? In: Szőke-Milinte E. (szerk.) *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája. Tanulmányok a katolikus pedagógusképzésről és pedagógiáról*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 173–182.
- Trencsényi László (2016). A gyermekkultúra dilemmái – kutatói kihívások. In: Kolosai N. – Pintér T. M., *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Mikonya György, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar dékánja, Budapest. 37–41.

Kazinczy Viktória Renáta

Színjátszás, drámajáték általános iskola alsó tagozatán

Bevezetés

Hagyományosan a családhoz köthető a gyermekkultúra közvetítése, de már az intézményes nevelés, oktatás is részt vesz benne. Olyan intézményeket képzeljünk el, amelyek valamilyen kultúrát közvetítenek. Ilyen intézmények lehetnek iskolák, óvodák, bölcsődék, kollégiumok stb. Ezek segítségével kiegészül a családból hozott kultúra. Ezt segítik elő a pedagógia új módszerei: zoopedagógia, múzeumpedagógia, és ilyen a drámapedagógia is (Bús 2013).

A drámapedagógia segítségével megismerkedhetnek a színház kultúrájával a gyermekek. Olyan játékos alkotó tevékenységben vehetnek részt, amely segíti őket a személyiségük fejlődésében, és lehetőség nyílik számukra, hogy nyitottabbak legyenek a körülöttük lévő világ megismerésére, amely a kultúrára is kiterjed. A korosztály meghatározása tág. A drámapedagógia segíti a gyermekek között egymás kultúráinak megismerését (Bús 2013).

A drámapedagógia, drámajáték mindig is fontos szerepet töltött be a pedagógiai munkám folyamatában. Osztálytanítóként a magyar nyelv és irodalom, illetve a testnevelés tantárgyak tanításakor alkalmaztam drámajátékokat. Az iskolánkban, a Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium, Kollégium, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskolában a művészetek is nagy hangsúlyt kapnak a sport mellett. Szakkör keretein belül működött felső, illetve gimnáziumi tagozaton színjátszás. A gimnáziumban tanórai kereteken belül is tanulnak a tanulók drámát. A 2018/2019- es tanévben állt össze iskolánkban egy alsós színjátszó szakkör is. Ahogy fentebb említettem, az általános iskolában csak felsőben működött, de engem ért a megtiszteltetés, hogy alsó tagozaton szervezzek egy kis csapatot. Akkoriban 15 fővel indultunk neki a tanévnek. Ebben a tanévben az akkori negyedik

osztályos diákjaim átmentek az általam vezetett felsős városi színjátszó csapatomba. Helyettük 4 új tag érkezett az alsósba. Jelenleg 10 gyermek jár a szakkörbe, 1 fiú és 10 lány. Korosztályukat illetően a következőképp alakult: három első osztályos, hat második osztályos és egy harmadikos tanuló jár a csoportba. Az előző tanévhez hasonlóan az első pár foglalkozást kimondottan a csoport összehangolására terveztem meg. Sok olyan játékot játszottam velük, amelynek csapatépítő jellege volt, hiszen a gyermekek nem ismerték egymást. Ebben a tanévben úgy érzem, hogy több időt kell fordítanom a konkrét képességfejlesztésre, hiszen vannak olyan elsős gyermekek, akik nem szólalnak meg és nagyon bátortalanok. A másodikosok között sokan nem tudnak figyelni, összpontosítani. A harmadikos kislányom pedig beszédhibás. Úgy gondoltam, hogy nem külön fejlesztem őket, hanem a csoport összességét, így senkinek nem lesz kellemetlen érzése.

Az alsós színjátszó szakkör célja

Elvem, hogy itt a gyermekek érezzék jól magukat, és a felgyülemlett stresszes napjaikat a színjátszó körben elfelejtsék, és újra gyermekek legyenek. Heti egy alkalommal 1,5 órát találkozom a gyermekekkel. Ez nem túl sok idő, de elegendő ahhoz, hogy a gyermekek sokat fejlődjenek játszva. A drámajáték örömet okoz a gyermekek számára, és egyúttal segít nekik a stresszoldási folyamatban. Szituációs játékok segítségével újra átélhetnek konfliktushelyzeteket, amelyeket saját maguk oldhatnak meg. Természetesen nem csak konfliktushelyzeteket, hanem bármilyen életszerű helyzetet újraélhetnek a játékokon keresztül. Fontos, hogy biztosítsuk számukra a nyugodt teret és több pozitív visszajelzést kapjanak. A drámajáték olyan módszer, amely segíti a gyermekek szociális tevékenységeit, mivel a drámajáték mint komplex pedagógiai módszer több területet is fejleszt. Ezáltal a gyermekek önbizalma is megnő, nyitottá válnak a körülöttük lévő világhoz, társaikhoz, pedagógusaikhoz, szüleikhez.

Drámajáték az iskolában

„A játék az egyik alapvető tevékenységi formája a gyermekeknek. A játékot is tanulás útján érheti el. Egy egész életen át tart a tanulás. Ezeken a megszerzett tudásokon múlik a személyiségünk és a közösségi életben való sorsunk is. Ezek

akkor lesznek pozitívak egy ember életében, ha alaposan végig gondoljuk, hogy milyen módon és milyen módszerekkel tanulunk.” (Zalay 2008)

„A gyermekek a játékokban tanulják meg és próbálják meg újratereíteni maguknak a világot. Játékokkal sajátítják el a különböző mozdulatokat, szokásokat, és ami nagyon fontos a szabályokat is.” (Bús 2013)

Mit jelent a drámajáték? A drámajáték a drámapedagógia legfontosabb eszköze. A szereplők közreműködőként és cselekvőként élnek meg a különböző élethelyzeteket. Egyrészt képzeletben, másrészt tevékenyen élhetik át. A szereplők egymást váratlan helyzetek elé állítják, spontán reakciókra készítik egymást. Folyamatos játék- és gyakorlótér, amely viselkedési biztonságot nyújt a gyermekeknek számára. Előbb-utóbb kialakul a gyermekekben, hogy önmagukat és társaikat kívülről is megfigyeljék (Palásthy 2009). A játéknak és a drámajátéknak fontos szerepe van az oktatási-nevelési folyamatban. A gyermekek életét elsősorban a játék tölti be. A nevelés leghatékonyabb eszközévé válhat. Motiváló hatását érdemes lenne többet alkalmazni a tanórákon. Mivel a játék tevékenykedtet, így a gyermeket megtanítja a tevékenységre és az öntevékenységre is. Saját tapasztalatok alapján tanulják meg a gyermekek a tevékenység nehézségi fokait. A szabályjátékok mellett a drámajáték az a módszer, amelyet egyre többször alkalmaznak a nevelési-oktatási folyamatban. A gyermekek sokkal aktívabbak lesznek a tanórákon, ha számukra is érdekes. Megkönnyíti a gyermekek tanulási szokásait, és a tanórákat érthetőbbé és kellemessé teszi. Sok tantárgyban, tanórán alkalmazzák, így például az irodalomban és történelemben. A drámajáték módszerével könnyebben értelmezhető egy adott mű, illetve egy történelmi korszak. A gyermekek megtapasztalják a „van hozzá közöm” érzést és így könnyebben sajátítják el a tananyagot. Megszűnik a monoton tankönyvközpontúság és sokkal lendületesebb lesz a tanóra (Bús 2008).

Fontos megemlíteni azt is, hogy hol alkalmazzák a drámajátékot. Vannak drámatagozatos iskolák, ahol kimondottan erre a módszerre specializálódnak a tanórák és a pedagógusok munkája, és így sokkal magasabb szinten foglalkoznak a drámapedagógia elméletével és gyakorlatával. Azonban más formában is lehet alkalmazni ezt a módszert, mint például szakkörben, hiszen ott is kifejtheti hatását. A mi iskolánkban is elmondható, hogy nem csak szakkör keretein belül alkalmazzák a pedagógusok a drámajátékokat, hanem tanórán is. Saját tapasztalatom és véleményem az, hogy ezt a pedagógiai módszert egyre többször kellene alkalmazni az oktatási folyamatban.

Változatosabbá tenné a munkát, örömet okozna és megszüntetné a feszült hangulatot körülöttünk (Kazinczy 2015).

Alsós színjátészó szakkör a Kis Petőfiseknek

Ebben a részben szeretném bemutatni az alsós színjátészó szakkör tevékenységét, saját pedagógiai gyakorlatomat és különböző játékokat.

Eleinte csapatépítő játékokat játszottunk, hiszen kisebb korosztályról van szó és nem mindenki ismerte a társait. Csapatépítésre a következő játékokat alkalmaztam: névjátékok, gyufás játék, bemutatkozás kézfogással, tükörjáték párosával. Ezt az utóbbi játékot többféleképpen is lehet játszani. Mi a következőképpen csináltuk a gyermekekkel. A tanulók körbesétáltak a teremben, ez arra is jó, hogy a teret tudják használni majd a későbbiekben. Különböző utasításokat kaptak tőlem, mint például Állj meg!, Ugorj egyet! Öleld meg, aki éppen melletted van! stb. És a végén az lett a tükrös játékban a párja, akit megölelt. Az elején elmondtam nekik, hogy ne az osztálytársakat keressék majd, hanem olyanokat, akiket nem ismernek. Így alakulhattak ki olyan párosok, ahol nem ismerték egymást a gyermekek. A páralakítás után kezdődött a tükrös játék. Mivel kicsik, ezért eleinte tőlem kaptak instrukciókat, hogy miket csináljanak a testükkel. Nagy nevetések voltak az elején, mert az is nehézséget okozott, hogy egymás szemébe nézzenek huzamosabb ideig, majd idővel szépen összpontosítottak a feladatra és egymásra. A következő lépés volt, hogy kijelöltek maguk közül egy vezetőt, aki irányítja tovább az együttmozgást. Nagyon szépen, fegyelmezetten történt a játékuk. Finom mozdulatokat kellett egymásnak mutatniuk, amiket a társuk tudott tükörképpen végezni. Majd csere történt. Minden játék végén megbeszéljük gyorsan, hogy kinek milyen élménye volt az aktuális drámajáték során. Ez szerintem kisebbeknél nagyon fontos. Ha nagy a csoportlétszám, akkor sajnos erre nem mindig marad idő, de a foglalkozás végén beszélgető kör formájában visszacsatolást adunk egymásnak.

Miután a csoport összeszokott, a foglalkozásokat felépítettem úgy, hogy különböző készségfejlesztési játékokat játszottunk. Kígyójáték, láthatatlan kiséger, hangjátékok, hangfelismerés, zipp-zapp-boing, kacsintós gyilkos, wc-pumpás játék stb. A gyerekek nagy kedvence a láthatatlan kiséger volt. A játékot körbe ülve kell játszani. Fontos, hogy a gyerekek lába a földön legyen. A játékmester előveszi a ruhája zsebéből a láthatatlan kiségeret. Hogy milyen történetet mondunk hozzá, azt a pedagógus találja ki. A történet véget

ért, a kisegér a gyerekek lába között, alatt elindul. A gyerekeknek oda kell figyelni arra, hogy először a jobb lábukat emeljék, majd a bal lábukat és mindig egymás után kell ezt a mozdulatot végezniük. Tehát nem csak saját magukra kell figyelni, hanem a társukra is, mert a kisegér csak akkor megy tovább, ha a gyerekek betartják a szabályokat. Ez a drámajáték főleg a figyelmi és koncentrációs képességeket fejleszti. Lehet nehezíteni is a játékot, hogy a másik irányba is indítunk egy kisegeret, de azt nagyobbaknál javaslom.

Egy-két hasonló játék után mozgásos bemelegítő játékokat szoktunk játszani, ilyenek a Medveadászat, Lóverseny, Helló Béla vagyok drámajátékok. A játék alatt a pedagógus mondja a szöveget és mutatja, a mozdulatot, a gyermekek pedig leutánozzák. A gyerekekkel, ha ilyeneket játszottunk, akkor sokkal felszabadultabbak és motiváltabbak voltak a foglalkozások során.

Ezután jöttek a térkitöltős játékok, szoborjátékok és a gyermekek nagy kedvence, a Helyzet hiányzó kulcsa című élőképes szoborjáték. Egy tanuló kimegy a teremből, addig a többiek kitalálnak egy történetet, majd szoborként megalkotják. Kicsiknél a pedagógus segít a történetben, hogy ne legyen nehéz kitalálni a hiányzó kulcsot a termen kívüli gyermeknek. Ha elkészült a kép, akkor jön be a terembe a tanuló és megpróbálja kitalálni, hogy ki hiányzik a képről. Beszélhet hangosan, de a többi gyermek nem szólalhat meg. A játéknak akkor van vége, ha a kitaláló beáll a képbe a jó helyre és ő is szoborrá változik. A figyelem, a fantázia sokat fejlődik a játék során és természetesen a gyerekeknek a közös munkájuk is sokkal érzékenyebb lesz.

A foglalkozás végére jutunk el a különböző szituációs játékokhoz. A stoppos játékot nagyon szeretik játszani a kicsik, mert ebben a játékban mindent ők találnak ki. Az elején letisztázzuk a már ismert szabályokat. Két tanuló játszik, fél perc után lehet stoppolni, ha valaki stoppol akkor a játékosok szoborrá merevednek, majd aki stoppolt, leváltja a „színpadon” lévő közül az egyiket és beáll a helyére ugyanabba a pozícióba, de egy új szituációt kezd el játszani. Kicsiknél a tapasztalatom az, hogy főleg a tanár-diák, szülő- gyerek, barátok, háziállat témakörök fordulnak elő többször. Instrukciókkal lehet őket ebben is segíteni, de itt a lényeg, hogy a spontaneitásuk fejlődjön. Természetesen sok más játék is van, ami szituációs. Hotelportás, helyzetgyakorlatok, Zsebszöveg, 1,2,3... stb.

A játékok végén áttérünk a színdarabra és annak a próbájára. Minden évben a korosztályuknak megfelelő színdarabokat választom ki és azokat valósítjuk meg a képzeletbeli színpadunkon, amelyet tanév végén bemutattunk

a szülőknek, kollégáknak és a diáktársaknak. A jelmezek és díszletek elkészítésében a szülők segítenek a legtöbbet, így ők is beleláthatnak egy ilyen folyamat elkészítésébe, és így a szülőkkel való kapcsolattartás is elmélyülhet.

Általánosságban véve egy drámás foglalkozás menete minden pedagógusnál más, hiszen figyelembe kell venni a csoport életkorát, képességeit. Én az elmúlt évekből építkeztem és nekem ez a foglalkozásmenet, ami eredményességet hoz a gyermekeknél és a saját pedagógiai gyakorlatomban. A fent említett játékokat Kaposi László és Körömi Gábor drámapedagógusoktól tanultam és a Dr. Bús Imre által szerkesztett *Játékok a személyiség- és közösségfejlesztés szolgálatában* című könyvből vettem át és sajátosítottam. Rengeteg játékleírás és drámajáték található és érhető el a Magyar Drámapedagógiai Társaság honlapján is.

Összegzés

A drámajáték a drámapedagógia legfontosabb eszköze. Olyan alkotótevékenység, amelyben a gyermekek és a pedagógusok játéka közösen és egészet alkot. A drámajáték kiemelten fejleszti a gyermekek kreatív gondolkodását, fantáziájukat, kommunikációjukat. Ugyanakkor fejlődik a szocializációs képességük is. Magabiztosabb lesz a megjelenésük és erőteljesebb az önbizalmuk, könnyebben tudnak beilleszkedni a közösségekbe. A drámajáték sokat segít a gyermekeknek abban, hogy közösségben tudjanak együttműködni a társaikkal. Játékon keresztül megtanulhatják a szabályok szerinti viselkedést. Továbbá újra átélnek az adott konfliktushelyzeteket és azok megoldásával csökken a körülöttük lévő és a bennük lévő stressz, illetve feszültség. A játéknak és a drámajátéknak fontos szerepe van az oktatási-nevelési folyamatban. Teljesen mindegy, hogy tanórán alkalmazzuk vagy szakkör keretein belül. A nevelés leghatékonyabb eszközévé válhat. Motiváló, aktivizáló, szabályozó hatását érdemes lenne többet alkalmazni a tanórákon. A fejlesztő hatásai miatt azonban fontos lenne, hogy minél több oktatási intézményben megismerjék és használják. Saját tapasztalatom és véleményem az, hogy ezt a pedagógiai módszert egyre többször kellene alkalmazni az oktatási folyamatban. Változatosabbá tenné a munkát, örömet okozna és megszüntetné a feszült hangulatot körülöttünk.

A gyermekek a legfontosabbak, és a mai feszített világban szükségük van arra, hogy felszabadultan játszanak az iskola falain belül is. Intézményünk ezért is engedélyezi a különböző pedagógiai módszerek alkalmazását, hiszen

iskolánk gyermekközpontú. A gyermekek egyenként kincsek, nekünk kell felfedezni őket, hogy ki miben nyílik meg a világ felé.

Bibliográfia

- Bús Imre (2013). *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar Gyermekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd.
- Bús Imre (2008). A játék alkalmazása az iskolai nevelésben és oktatásban. In: Bábosik I. (szerk.) *Az iskola korszerű funkciói*. OKKER Kiadó, Budapest. 277–285.
- Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó (2009). A drámapedagógia produkciófelülete és hatásmechanizmusa. *Mediárium*, 3. évf. 1-2. szám (2009. tavasz–nyár)
- Kazinczy Viktória Renáta (2015). *Drámajáték a gyakorlatban* (BA szakdolgozat). Szekszárd.
- Zalay Szabolcs (2008). *Konstruktív drámapedagógia* (Doktori értekezés). Veszprém. Elérés: http://konyvtar.unipannon.hu/doktori/2008/Zalay_Szabolcs_dissertation.pdf

Józsa Éva

**Hagyomány, költészet, humor.
Hagyományörzés, érzékenyítés és
kreativitásfejlesztés a pedagógiai bábjátékban**

Előszóként

A bábjáték a pedagógiai gyakorlatban kifáradni látszik. Sok a bizonytalanság. Bábelőadások, dramatizálások alapvető dramaturgiai ismeretek nélkül, didaktikus, gyakran örömtelen „letudomjátékok” sora, fejpántos állatmesék, repülni sem tudó pillangók, síkbáb madarak, bumfordi királylányok világa... Elveszett a költészet és a humor a játékokból, így elveszett az öröm is. Féltő, hogy ez a gazdag, sok lehetőséget kínáló ősi művészet erejét és hatását veszíti a mindennapok pedagógiai gyakorlatában... Szükség van a megújulásra!

Az ősi varázs-báboktól a gyerekszobáig (bölcődétől az iskoláig)

Babák és bábok

A báb mint kultikus tárgy a világ minden táján megjelent. Őseink hittek a teremtés erejében. Az előttünk járók, akik saját képükre babát (embert) készítettek és eljátszották az esendőségében is fenséges emberi lét küzdelmeit.

A szakrális, az élet örök körforgását megjelenítő játékok élni segítették és élni tanították őket. A Fent megidézése igazodási pontként volt jelen életükben. A közösségben megélt szertartások, rítusok elviselhetővé tették a létezés szigorú törvényeit.

A bábjáték alkotó emberi tevékenység, amellyel a magunk hasonlatosságára formált élettelen tárgynak, mozgatás és cselekedtetés által életet adunk. A legegyszerűbb eszközökkel is erős drámai hatás érhető el. Egy

szétszakított kendő, egy leejtett és összetört pohár is megrendítő erővel hat, ha előtte emberi karaktert adunk neki. A baba-báb elődeink életében mágikus erővel bírt. A bábok jó és rossz üzenetek közvetítői is lehettek. Őseink hittek a bábu mágikus erejében. Védtek és gyógyítottak, vagy rossz szándékú erőt továbbítottak. A báb mint mágikus tárgy a jónak és a rossznak is megidézője lehetett. Aztán, idővel, a kicsi emberi és állati formák (babák) a gyerekek játékaivá szelídültek és segítő erejüket megőrizve váltak a legkisebbek mindennapjainak kísérvivé.

Édesanyák, nagymamák által kötött, varrt, horgolt babák és apák, nagyapák faragta állatfigurák őrizték alkotójuk szeretetét, gondolatait, álmait. Rég megkopott, de a szeretett személy illatát őrző bábok „átmeneti tárgyként” az anyától való leválást, az elszakadás elviselését segítették és segítik a mai napig is.

Bábjátékok

Az emberi történelem kezdetétől létezik a báb és a bábjáték, függetlenül attól, hogy mely részén vagyunk a világnak. A legrégebbi nyomokat Kínában és Indiában találjuk az i. e. 11. században. Különböző formákban öltött alakot a báb. Találkozhattunk vele temetési rítusokban, mágikus rontásokban, jóslásban, jóvendőlátásban. A vallási ceremóniák gyakori résztvevője volt.

A szobor tekinthető a bábu ősi formájának. Isteneket jelképeztek, Indiában, Indonéziában, Egyiptomban és Kínában – ahogy az előzőekben is említettem – már évezredekkel ezelőtt mozgathatók voltak ezek a bábuk. Az első írott, bábozásról szóló szöveg az i. e. 1000. előtti időből való, a hindu mitológia legrégebbi eposzában, a Mahábháratában lelhető fel. Számos régészeti lelet arra hívja fel a figyelmünket, hogy a Szíria, Egyiptom, Babilon, Görögország, Római Birodalom területén talált tárgyak egyrészt játékokhoz, másrészt a bábuk kategóriájába sorolhatók. Az is bebizonyosodott, hogy ezek olyan kultikus szobrok voltak, amelyeket mindenképp emberi kéz formált. Kr. e. 500-ból származó terrakotta szobrocskákat találtak Krétán és Athénban, melyek érdekessége az, hogy karjaikat, lábaikat zsineggel erősítették fel. *„Ezekről a figurákról senki sem állítja, hogy valakik mások szórakoztatására mozdították volna meg őket. Lehet, hogy gyermekjátékok voltak. Az azonban tény, hogy jóval a középkor előtt készültek olyan szobrok, amelyek eltérően az összes korabeli, igen gazdag szobrászati anyagtól, magukban hordozzák a mozgathatóság lehetőségét.”* (Szentirmai 1998, 19)

A Távol-Kelet bábtörténete színes és sokoldalú. Különleges játékkformák, míves készítésű bábok jellemezték. A japán buburaku báb, melynek mozgatását akár 25 éven keresztül is tanulták a bábosok, olyan tökéletes mozdulatokra volt képes, hogy nézője nem tudta eldönteni, hogy most ki mozgat, kit? A bábosok a bábót, vagy a báb a bábosokat? A vietnámi vízi színház ritka formája a bábjátéknak. A bábok és bábosok a vízből kelnek életre. A víz, mint alapelem, őselem, olyan erővel bír, hogy megsokszorozza a történet erejét, hatását. A kínai árnyfigurák olyanok, mint a képzőművészeti alkotások. Mozgatásuk, vizuális megjelenítésük a művészet legmagasabb rangjára emelik a játékot.

Európában a profánabb bábos formák terjedtek el. A vásári bábjátékok népi hősei. Nagy orrú, vaskos figurák. Kiváló kritikusok és kiváló nevetetőök voltak. Ilyen volt a mi népi hősünk is, Vitéz László. Igaz, nem magyar eredetű, cseh-morva közvetítéssel jutott el hozzánk. Nálunk is megtalálta hazáját. Kemény Henrik tolmácsolásában évtizedekig nevetette és gondolkodtatta el játékaival a nagyérdeműt. A vásári bábjátékoknak mindenütt megtalálható a maga jellegzetes figurája. Az olaszoknál ott volt Pulcinella, a franciák kedvence volt a sokat fecsegő, kissé iszákos bohóc, Polichinelle, az angolok népvédő figurája, Punch volt népszerű, a németek Kasperlje volt a kedvenc, az oroszok Petruskának hívták népi hőüket. A profán világ furfangos népi hős alakja, aki eszével, bátorságával az ördögöt is képes legyőzni. Ennek az egyszerű, hétköznapi figurának a szókimondása, az emberekből kifakadó felszabadult nevetés gyogyító erővel bírt.

A magyar néphagyományban nincsenek gazdag források, bábjátékos emlékek. Talán csak a bábtáncoltató betlehemes játék. A báb mégis jelen volt népi kultúránkban. „Az évkör rendjébe sok bábos elem illeszkedett.” (Láposi: Báb és lélek)

A magyar lélek keleti lélek, a nyugatias bábos játékok nem találtak otthonra a népszórakoztatásában. A magyarosított Vitéz László alakja csak a polgárosodó Magyarországon vált igazán népszerűvé. A polgárosodó világ új utakat keresett és megjelent az intellektuális bábjáték. Előzményei voltak hazánkban ennek a folyamatnak az úri szalonok papír színházai, valamint a fertődi kastély marionett színháza.

A 20. század színházi forradalmi, útkeresései bebizonyították, hogy a bábjáték a magas művészetek között is megállja a helyét, hogy különleges szerepe és feladata van. A legkiválóbb irodalmárok, zenészek, festők figyelmét keltette fel a bábok világa. A bábu szereplője lehetett a színházi előadásoknak

is. Technika és bábművészet szövetséget kötött, lehetővé téve az egyre különlegesebb színpadi effekteket és az egyre lenyűgözőbb előadásokat.

Gondolatok a pedagógiai bábjátékról

A 20. század elején a figyelem egyre inkább a gyermekek felé fordult. Megérett az idő, hogy szerepe lehessen a nevelésben és az oktatásban is. A pedagógiai bábjáték viszonylag rövid múltra tekint vissza. A 19. század pedagógiai eszméi – melyek jelentős képviselői Rousseau, Besedow, Pestalozzi voltak – hazánkba is elértek. Ezeknek az ideáknak köszönhetően gyermeklapok, könyvek kerültek kiadásra. A figyelem a gyerekek és a bábjáték sokszínűsége felé fordult. Kiváló művészek és pedagógusok éreztek rá arra, hogy a bábjátékban hatalmas lehetőségek vannak. Olyan lehetőségek, melyek jó irányba formálhatják és gazdagíthatják a felnövő nemzedéket. Új szint vihetnek az oktatásba és hatékonyabbá tehetnék a nevelőmunkát.

A pedagógiai bábjáték hazai megteremtői

A Gyermektanulmányi Társaság elnöke, Nagy László felismerve a bábjáték komplexitását, népmesékből, igényes irodalmi művekből darabokat írt. Tóth Sándor festő és bábművész tanár, cserkész parancsnokként árny és marionett bábokat készített. A diákélet humoros témáit dolgozta fel. Munkája nyomán bábcsoportok alakultak. Tóth Sándor alkotó évei szinte egybeestek Büky Béla munkásságával.

Büky Béla 1899-ben Jután látta meg a napvilágot. Kézügyessége és érzéke az alkotáshoz már kisgyermekkorban megmutatkozott. Szinte minden pillanatot kihasználta, hogy gyermeki gondolatait lerajzolja, olvasott élményeit, a könyvekből elképzelt figurákat elkészítette: papírlemezből kivágta, kifestette, majd eljátszotta a történeteket. Talán ez volt az alapja későbbi művészi tevékenységének is. Ősei közel kétszáz évre visszamenőleg a gyermekek nevelésével foglalkoztak, családjában szinte mindenki pedagógus volt. Vérében volt a tanítás. Ez az őseiktől öröklött szemléletmód volt az oka annak, hogy báb- és árnyjátékait mindig magasabb nevelési cél érdekében is készítette – természetesen a művészi hatáskeltés szándéka mellett. Igényes irodalmi és zenei művek adaptálódtak a bábszínpadra. A szerző a Magyar Játék című művében így fogalmaz: *„Képzőművész lévén elsősorban képzőművészeti hatásokra törekedtem. Mint mozgó szönyegetek, mozgó freskókat, úgy fogtam*

fel az árny és bábjátékot, amelyeket mindig eredeti népi zenével, kóruossal, vagy énekkel kevert prózával kísértem. Ebben a szellemben készítettem el a székelly népballadákat.” (Büky 1936)

A bábjátékot a magyar nyelv és a népi kultúra szolgálatába állította. Az általános emberi értékeket minden nép, csak a nemzeti sajátosságainak ismeretében, élheti meg igazán. Büky Béla egész munkásságával ezt a Kodályi gondolatot szolgálta. Legfőbb hivatásának a tanítást érezte. Az árnyjátékok tervezésében lelte legnagyobb örömét és találta meg egyéni hangját. Egyik legkiemelkedőbb bábos munkája is erre a technikára épült (Cantáta Profána). *„Előszóval dolgoztam fel a lét nagy kérdéseivel, az élet és a halál rejtelmével kapcsolatos témákat.”* Lelkiismeretes és kitartó munkájának köszönhető, hogy a bábjáték, mint művészeti ág bekerült a pedagógiai köztudatba.

A bábjáték az óvodákban és az óvodapedagógusok képzésében Mészáros Vinczéné nevéhez kapcsolódik. A pedagógiai bábjátékszás jeles képviselője volt Mészáros Vinczéné Lukács Erzsébet, aki 1912-ben született. Mese-, bábdarab-író, óvodapedagógus. Óvónői diplomáját 1932-ben Hódmezővásárhelyen szerezte. 1940-től mintaóvónő lett, tanított a Rózsák Téri óvóképzőben. 1947-től a Somogy Megyei Szabadművelődési Felügyelőség előadója lett, közben vezette a kaposvári bábstanfolyamot. 1948-tól a Huba utcai óvóképző tanára lett, itt kezdte el felsőoktatási keretek között oktatni az óvodai bábjátékot. 1954–59-ig a népművészeti intézet oktatója és szakfelügyelője volt. 1967-ig működött aktív óvónőként.

Megjelent szakirodalmi könyvei, tanulmányai segítették az oktatómunkát: „Bábjáték az óvodában és az iskolában”, „Bábjáték módszertana az óvónőképző intézetek számára” címmel.

Jól használható bábtervekkel, igényes irodalmianyag-választással és dramaturgiai ismeretek alapjaival segíteni tudta a hétköznapi pedagógiai munkáját. Jó ismerője volt a gyermeki léleknek, az igényeknek és a lehetőségeknek.

A pedagógiai bábjáték nemes törekvései a mindennapokban elvesztették erejüket. A műfaj iránt elkötelezett elődeink, akik elindították népszerűsítését és vallották, hogy a gyermekek jellemének, szellemének formálásában a bábjátéknak komoly szerepe lehet, már rég nincsenek közöttünk, és utódaik, követőik munkájában a bábjáték elvesztette erejét. Formálissá, didaktikussá és ezáltal élettelené vált. Az óvodákban inkább a szerepeltetés felé mozdult el a jelenléte. A gyerekek az „egy-az egyben”

betanított szövegű meséket játszották, legtöbbször a legkevésbé életteli síkbábokkal. A játékot sokszor irányítja, uralja a megfelelési kényszer. Az évvizóra hónapokig gyakorolt muszáj és „letudom” játékok.

Mi lenne hát a járható út? Mi lenne az az út, ami szervesen kötődik a bábok, bábjátékok archaikus világához, kötődik a gyermeki lélekhez? Mi lenne az a forma, ami könnyen megvalósítható, jól eljátszható és nem állítja lehetetlen feladat elé a kisgyermeknevelőt, óvodapedagógust?

Hatalmas mese-, mondóka- és dalkincsünk van. Főhajtásos tisztelet elődeinknek, akik megőrizték, összegyűjtötték, és azoknak is, akik mindezen értékeket az oktatás és nevelés folyamatába beépítették. Értéket őrizni és értéket átadni. Van mit ellensúlyoznunk gyermekeink életében, legfőképpen akkor, ha az egyre nagyobb szerepet játszó butító, ostoba filmek, reklámok világára gondolunk. A sötét szobákban egyedül játszott videojátékok korában behozni a jelenlét erejét, a közösségben való játékot, az együtt nevetést...

Mert miben is rejlik a bábjáték, a bábos játék ereje?

- A báb az emberi tevékenység által tudatosan előállított, készített és felhasznált tárgy. Lélekadó, lélekidéző és teremtő rituális eszköz...
- Képszerű – ez megfelel a gyermek vizuális beállítottságának.
- Dramatikus – az ősi átélési forma dramatikus... A dramatikus előadás sajátosan megfelel a gyermeki pszichének...
- Mozgásra épül a cselekmény... A mozgásos élmény hatalmas örömet jelent...
- Művészi erejével hat... az egész személyiséget szólítja meg és teszi érzékenyebbé.
- Jelképes – a gyermek analógiás, jelképes gondolkodásának a bábjáték szimbolikus, mesei nyelve felel meg.
- Csodálatos – az élettelen bábu megelevenedik. Ez a csoda újból és újból átélhető valóság. A varázslat nyílt színen, a gyermek előtt történik meg. Nagyon érdekes, hogy ezt a csodát még akkor is élvezi, ha ő maga mozgatja a bábut. Ilyenkor a gyermek egy személyben alkotó – varázsló.
- Gyógyító erő – az érzelmek kivetítését, azok reakcióját biztosítják a jó bábdarabok. Elfojtásokat, vágyakat, indulatokat lehet rajta keresztül kiélni, erősnek, hatalmasnak, csodálatosnak, hősnek

lehet lenni... Büntetni és jutalmazni lehet, s mindezt úgy, hogy a valóságban nincsenek következményei. A negatív indulatok feloldhatók, elakadásnál pedig megoldási lehetőségeket nyújthatunk a bábjátékon keresztül...

A bábjáték otthonra talált a bölcsődékben és az óvodákban. Otthonra talált, de nem talált igazán magára. A pedagógiai bábjáték nemes törekvései a mindennapokban elvesztették erejüket. Formálissá, didaktikussá és ezáltal élettelené lettek. Hová lett a költészet, hová lett a humor a pedagógiai bábjátékból? A pedagógiai bábjátéknak szüksége van a megújulásra. Ehhez a megújuláshoz kell megkeresni a kapaszkodási pontokat, a továbblépés és a fejlődés lehetőségét.

A pedagógiai bábjáték megújulásának lehetősége a művészi bábszínházak új programja, a csecsemőszínház. *„A kisgyermek számára nem a mese, hanem a jól megfigyelhető elemekből álló cselekvések fűzése jelenti a színházi előadást”* (Novák János).

A Glitterbird-program

Színházi és bábos csodák a legkisebbeknek. A professzionális színházak talán legsikeresebb programja. Olyan művészeti program, ami egyaránt figyelembe veszi a gyerek életkorát, lelki, mentális sajátosságait. Olyan program, ami úgy született, hogy összefogtak a bábművészek a kisgyermeknevelőkkel és a pszichológusokkal. Közösén próbáltak az alábbi kérdésekre felelni: Mi a legjobb a gyerekeknek? Miben adhatnak a legtöbbet, legjobban és a leghitelesebben? Művészet a kicsiknek! A szó legnemesebb értelmében az. A program a professzionális színházak legsikerültebb vállalkozása lett. A professzionális bábszínházak legsikeresebb (mindig teltházás) előadásai lettek a csecsemőszínházak. A csecsemőszínházi program sikerének titka, hogy a művészek „lehajoltak” a gyerekekhez. Meghallgatták a szakemberek (pszichológus, pedagógus) véleményét és figyelembe vették a kisgyermekkor életkori sajátosságait. Művészi munkájukat szolgálatnak tekintették.

A Glitterbird születése

A program gondolata Norvégiában született és Ivar Selmes Olsen nevéhez köthető, aki gyermekkultúra kutató, egyetemi tanár. *„A legkisebbeket ugyanaz*

a minőség illeti meg, mint a felnőtteket. Legyen hát külön nekik való színház is” – fogalmazta meg ars poeticáját a professzor. A kezdeményezéshez több európai ország csatlakozott (Dánia, Franciaország, Olaszország, Magyarország (Kolibri Színház) és megszületett a csoda (Toda).

A Kolibri Színház igazgatója így írt a nehézségekről, kétségekről, útkeresésekről:

„Mikor az oslói egyetem munkatársai felkértek, hogy vegyünk részt a Glitterbird – művészet a legkisebbeknek pályázatban, mindent megpróbáltunk, hogy a 0-3-éves korig meghatározott célközönség életkorát legalább négy éves korig feltornázzuk. Az első saját tapasztalatok megváltoztatták a véleményünket. Szerencsénkre tevékeny részesei lehettünk annak az időszaknak, amikor formálódott, divatba jött Európa szerte a legkisebbeknek szóló színház. A csecsemőszínház kifejezés abban segített, hogy mindenki számára nyilvánvalóvá tette: mi a legkisebbekre gondolunk, ez pedig egy új színházi műfaj.”

„Két éves próbafolyamat során, egymás munkáját segítve, kísérletezve, ki-ki a saját művészi világának eszközeiből építette föl első csecsemőszínházi előadását. A nézőkkel való első találkozások után volt még lehetőségünk a változtatásokra. Az átlagosnál hosszabb, kísérletező próbafolyamat alapozta meg előadásaink máig ható érvényességét.” (Novák 2015)

A Glitterbird-projekt különleges lehetősége, sajátossága éppen az, hogy előítélet nélküli közönség számára kell művészi értéket közvetíteni. A 0 és 3 év közötti közönségnél nem támaszkodhat az alkotóművész nézőinek előzetes tudására, hisz a nyelv a csecsemők számára még új, és nagyrészt ismeretlen közeg. A legkisebbek – hasonlóan a felnőttekhez – két dolgot keresnek a színházban: fontos, hogy találkozzanak ismerős, megnyugtató elemekkel, de igénylik, hogy meglepetésekkel is szolgáljon a játék. Ha csak ismerős dolgokat látnak, unalmas, ha csak ismeretlen elemekből áll a cselekmény, riasztó lehet számukra az előadás. Színház a legkisebbeknek! Meghatározó az életkori sajátosságok és a sajátosságokra való fókuszálás a csecsemőszínházi előadásoknál.

Kutatások, tapasztalatok összegzése

Az első három év során mind az értelmi, érzelmi és a mozgásfejlődés terén rendkívüli mértékű változások zajlanak le, így az 1 és 3 év közötti korosztály minden szempontból nagyon sokszínű, heterogén. Sokkal inkább, mint a 3 évesnél idősebb korcsoportok, akiknek a hagyományos gyerekszínházi produkciók készülnek. Az élet első éveiben zajló fejlődési változások, korai tapasztalatok nagy horderejűek és rendkívüli változást hoznak a kisgyermek életébe. A kisgyermek az első év végére önállóan jár, a második évben egyre több szót sajátít el, s a beszéd válik a kommunikáció elsődleges eszközévé. A színházi előadás megalkotása a kicsik számára kihívást jelentő feladat, hiszen nem támaszkodhat a felnőtt alkotó saját sémarendszerére, hanem el kell képzelnie, milyen hatások azok, melyek felkeltik a gyermek érdeklődését, ugyanakkor nem terhelik túl a kicsik képességeit. A számukra készülő színházban a mozgásnak, mozdulatoknak nagyobb szerepet kell kapniuk, hiszen ebben az időszakban a jelek és jelentések ily módon könnyebben befogadhatók. A csecsemő már a születése utáni első másodpercekben képes emberi kommunikációra, ez kezdetben a sírás. Amikor egy felnőtt vigasztal egy kisgyereket, vagy mesét olvas neki, akkor megjelenik a jellegzetes hanglejtés és a hozzá tartozó mimika. Ezek a kicsit eltúlzott gesztusok segítik a csecsemőket, hogy könnyebben olvassanak a felnőttek arc kifejezéseiből. Körülbelül 2 éves kor táján a gyerekek elkezdnek szimbolikus mintajátékokat játszani, ebben a játékban, akár csak a felnőttek mesélésakor, ők is dajka nyelvet használnak.

A csecsemőknek szóló színházi előadásban nagyon fontos a pantomimszerűen eltúlzott mimika. Sokat segíthet a csecsemőknek, ha a bábozó színészek arcáról és hanghordozásából is tudnak olvasni. A szülők érzelmi megnyilvánulásai és értékítéletei, azon túl, hogy befolyást gyakorolnak a gyermekek viselkedésére, már az első év végétől kezdve hatással vannak arra is, ahogyan a csecsemők értékelik a világban tapasztaltakat. Nagy fordulat az életükben, mikor a csecsemők kezdik magukat másoktól elkülönülten létezőnek tekinteni. Csak 3 éves korban válnak képessé a gyerekek, hogy az eseményeket mások szemszögéből is értékeljék. Ekkor már értik, hogy mások érzelmei esetleg különbözhetnek is az általuk átélt érzelmektől. 3 éves kor után a gyerekek már képesek lesznek saját érzéseikről is beszámolni. Ez nemcsak az élmények közös megélését erősíti, de az

emlékezést és az átélt élmények feldolgozását is. Egyéves korra a csecsemő képessé válik környezetének nézéssel, mozgással és manipulációval való felderítésére. Ezért fontos, hogy a színházban a csecsemők ne csak vizuális információkhoz jussanak, hanem manipuláció és mozgás útján is részeseülhessenek élményekben. A színpadon látott tárgyakat ők is megtapinthatják, esetleg a látott mozdulatokat, mozgásokat ők is kipróbálhatják. Jó ötlet, hogy a nézőtéren elhelyeznek olyan tárgyakat, melyeket a gyerekek előadás közben is manipulálhatnak. A gyermek 18-24 hónapos korában megjelennek a szimbolikus játékok. Az e típusú játékok megértésének elengedhetetlen feltétele az a tudás, hogy a valóság és az arról alkotott leképezések nem mindig egyeznek. E nélkül a tudás nélkül a gyerekek nem lennének képesek a játékok során behelyettesített tárgyakat használni. Az, hogy a gyerekek már képesek saját fantáziájukat mozgósítva szimbolikus behelyettesítésekre játékaik során, még nem azt jelenti, hogy könnyen mozognak a szimbólumok világában és bármilyen „készen kapott” behelyettesítést ugyanolyan könnyedén megértenének. Az emberi arc látványa, bármilyen sematikus formában is jelenik meg, nagyban segíti a szimbólumok megértését.

A kisgyermekeknek szánt játékoknál mindig szükség van a kiszámíthatóságra, mert ez nyújtja a biztonságérzetet. A színházi előadásban megjelenő párbeszédés mondókák, ismétlések, egyszerű kukucs-játékok ennek a képességnek a kibontását erősítik. Elmélyítik a kiszámíthatóság érzését és apró változtatások révén fenn tudják tartani az érdeklődést. Az utánzás a kulturális átörökítés egyik legfontosabb eszköze. Az utánzás megjelenésével a színház tanulható elemeket közvetít, melyhez az is hozzá- tartozik, hogy a gyerekek (akár az előadás alatt, akár azt követően) közvetlen kapcsolatba kerülhessenek a szereplőkkel és az őket körülvevő tárgyakkal. Saját tapasztalataikat újraélik, amikor saját maguk is lemásolnak egy-egy elemet a látottakból.

Együtt a színházban!

- A közös élmények által anya és gyermek sokat tanulhat egymásról és egymástól.
- A közös élmény a kapcsolatokat erősíti, és az egymásról alkotott ismereteket gazdagítja.
- A gyermek, a biztonságot jelentő felnőtt reakciójának segítségével könnyebben és bátrabban tud kapcsolódni a környezetéhez.

A csecsemőszínházi előadások legjellemzőbb sajátosságai:

- Képzőművészeti elemek, a fények, színek és anyagok gondos kiválasztása, a gyerekléptékű ülések, párnák, kispadok, jól variálható nézőtér.
- A megfelelő téralakítás segíti, hogy a gyerekek figyelme a játékra, a törtézésre irányuljon, az ismétlések barátságosabbá, ismerőssé, ezáltal megragadhatóbbá és átélhetőbbé teszik az előadást.
- A játékidőt rövid és interaktív játékok keretezik.
- Közös élmények teszik még gazdagabbá az előadást.

Anya (apa, nagyszülők) és a csecsemő közös élménye segítség a szociális kapcsolatok fejlődésében. Novák János bővebben így fogalmaz: *„A színpadi törtézeseknek a felnőttekre is hatniuk kell. Nem mellékesen, soha annyi boldog mama nem ült még színházban a nézőtéren, mint ezeken az előadásokon. Mindegyikre átragad az a felismerés, hogy a kicsikre igenis jótékony hatást gyakorol a színház. Miközben a mamák azt sorolják, hogyan hatott gyermekükre a játék, mit vettek észre, mikor, hogyan reagáltak a kicsik, felismeréseik saját élménnyé lényegülnek. Együttérzésük saját érzéssé válik, a gyerekek öröme a mamát is felszabadítja.”* (Novák 2007)

Művészet és pedagógia

A művészi bábjáték érzékenyítő és kreativitást fejlesztő hatása. A csecsemőszínházi programok, előadások legfőbb jellemzői:

- kitűnően gazdálkodnak térrel és idővel;
- kreatív, színes, játékos;
- ismerős és új dolgok izgalmas váltakozása jellemzi;
- a történetek, a cselekmények természetesen és jól kapcsolódnak a gyermeki világhoz, a nyelvezet játékos, jó ritmusú és humorral teli.

Kultúránk nagyon gazdag értékes irodalmi anyagokban, nyelvi játékokban. Népi mondókák és kiváló költőink gyerekeket és felnőtteket egyaránt elvarázsoló versei gazdag forrásai a játékoknak.

A csecsemőszínházi programok hatása a pedagógiai bábjátékra: lendületet, bátorságot adhat a pedagógiai bábjátéknak, mert könnyen

megtanulható. A bábok mozgatási technikája könnyen elsajátítható. Zenei anyagában jól kapcsolódik a pedagógiai gyakorlathoz, játékokhoz.

„Fontos, hogy felhívtuk a többiek figyelmét a nyugati zenekultúrából kiszorult, a gyermeki lélekhez legközelebb álló pentaton hangsorok jelentőségére – melyek bőségesen megtalálhatóak még a magyar népzene ősi rétegében –, és az anyanyelv fontosságára, a mondókák, varázsszövegek világára, Weöres Sándor, Orbán Ottó, Marék Veronika munkásságára.”
(Novák 2014.)

Bábjáték a felsőoktatásban

A kreativitás az elmúlt két évtizedben világszerte az érdeklődés középpontjába került. Fejlesztése az élet minden területén megkerülhetetlen feladat. A felsőoktatásban megszerezhető ismeretek segítik a pedagógusokat abban, hogy a mindennapok gyakorlatában kreatív módon tudjanak bábozni. A tanultak árnyaltabbá és érzékenyebbé teszik a kifejező- és feladatmegoldó képességüket.

Módszerek, munkaformák

A hallgatók megismerkednek a kreativitás és a dramatikus eszközök kapcsolatával, egymást kiegészítő és gazdagító lehetőségével, annak korszerű szemléletével.

A bábos játékok és gyakorlatok segítik a dramatikus feladatokra történő teljesebb rálátást.

Képesek lesznek mondókás és mesés, bábos játékok tervezésére, szerkesztésére és előadására. Új technikák és játékformák befogadására és a játékformák beépítésére a pedagógiai munkájukba. Az egyéni feladatmegoldás mellett az oktatásban központi szerepet kapnak a páros- és csoportmunkák – a témakörhöz kapcsolódó, a gyakorlatban alkalmazható jártasságok, készségek, képességek kialakításának feladatával.

A művészi bábjátékon keresztül új, kreatív technikákat ismerhetnek meg. Képet kapnak a jelenlét erejéről, a művészi hatás megteremtésének hátteréről, a színpadi technikák sajátosságairól. Segítséget kapnak a résztvevők abban is, hogy az így tanultakat hogyan tudják a leghasznosabban beépíteni a mindennapok pedagógiai gyakorlatába.

A művészetpedagógiai program elsődleges célja és feladata segíteni a pedagógusokat abban, hogy jobb önismerettel és nagyobb önbecsüléssel tudják végezni munkájukat, felhasználva a művészi bábszínház kreativitást fejlesztő és ösztönző tanításait.

1. Értékkörzés, hagyományápolás, történelmi tájékozottság

A báb, bábjáték ősi formáinak megismerése, valamint különböző kultúrák bábjátékaiban való tájékozottság.

2. Kreativitásfejlesztés és érzékenyítés a művészi bábjáték érték közvetítő erejével.

Kiemelt témakörök:

- Szakrális bábok: „mikor a bábok még Istenek voltak”
- Értékkörzés, hagyományápolás, történelmi tájékozottság (a báb, bábjáték ősi formáinak megismerése)
- Bábos formák a magyar néphagyományban
- Kelet és Nyugat bábos világa
- A pedagógiai bábjáték története
- Művészi bábjáték a mai Magyarországon
- Kreativitásfejlesztés és érzékenyítés a művészi bábjáték érték közvetítő erejével
- A művészi bábjáték kreativitást fejlesztő tanításainak beépítése a pedagógiai
- gyakorlatba (a Glitterbird program születése, tapasztalatai)

A bábjáték mint ősi művészet hatalmas erővel bír. Az oktatásban ezeket az erőforrásokat, kulturális értékeket kívánjuk megőrizni, valamint új, művészi, kreatív lehetőségek bemutatásával élővé is tenni a mindennapok pedagógiai gyakorlatában, a játék, a humor, a költészet nyelvén és erejével.

Bibliográfia

- Bajzátth Mária (2014). *Itt vagyok, ragyogok!* Kolibri Kiadó, Budapest.
- Büky Béla (1936). *Magyar játék.* Magyar Játék, Budapest.
- Galántai Csaba (2012). *A Vitéz László Színházról a Nemzeti Bábszínházjáig. Magyar Bábművészeti antológia.* Országos Színház-történeti Múzeum és Intézet, Budapest.
- Józsa Éva (2013). *Bábos Játékok.* Új Széchenyi Terv
- Király Ildikó – Koós Orsolya (2007). Csöppségek színháza. *Fordulópont* 9. évf. 1. (35.) sz. / 2007. 33–46.
- Novák János (2007). A világ újrafelfedezésének öröme. *Fordulópont* 9. évf. 1. (35.) sz. / 2007. 20–32.
- Novák János (2015). Új világot teremteni – Novák János írása a csecsemőszínházról. <https://kolibriszinhaz.hu/uj-vilagot-teremteni-novak-janos-irasa-a-csecsemoszinhazrol/> (Letöltés: 2021. 07. 23.)
- Novák János (2014). Varázserő van a kezünkben! – Novák János írása a csecsemőszínházról. <https://kolibriszinhaz.hu/varazsero%CC%8B-van-a-kezunkben-novak-janos-irasa-a-csecsemoszinhazrol/> (Letöltés: 2021. 07. 23.)
- Sándor Ildikó (2005). *Tücsökringató. Ölbeli játékok.* Hagyományok Háza, Budapest.
- Szentirmai László. (1988) *Nevelés kézzel-bábbal.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Színház a legkisebbeknek. Nemzetközi Csecsemőszínházi Találkozó. Vaskakas Bábszínház, Győr (2015)
- Tömöry Márta (2012). *Mikor a bábok még istenek voltak.* Kráter Kiadó, Pomáz.

Gyermekcultúra és pedagógia

RÁCZ BARBARA

Gyermek kultúra a pedagógiai gyakorlatban

A gyermek kultúra még önmaga definícióját keresi, írja Kolosai (2016), idézve Trencsényit (2013). Az öndefiníálásban pedig segíthet a cselekvés, a tapasztalatok gyűjtése, célok meg- és átfogalmazása. Így ez a jelenlegi tanulmány nem is definiálni próbálja a gyermek kultúrát, hanem bemutatja annak egy értelmezését és alkalmazási lehetőségét, egyetemi-felsőoktatási kurzus formájában. A gyermek kultúra alapvetően öt területet is magában foglal: oktatás és nevelés kultúrája, a gyermeki játék és játékszerek, a gyermekért vagy a gyermek által művelt művészetek, a gyermek által működtetett vagy létrehozott tevékenységek és a gyermek kultúra történelmi vonatkozásai. Szerettem volna elérni, hogy az oktatás és nevelés kultúrája tekintetében a hallgatók egy olyanfajta nézőpontot is elsajátítsanak, mely nyitott és befogadó a gyermek kultúra fennmaradó négy területére is. Tehát merik vállalni saját ötleteiket, alkalmazzák az élménypedagógia eszközeit, elsajátítják a gyermek kultúra szemléletű projektek szervezésének lépéseit, illetve együttműködések révén, kis csoportokban valósítják meg azokat.

Ebben a tekintetben természetesen felmerül Kolosai (2016) aggodalma is, aki arra keresi a választ, hogyan is tudjuk a mai jelek, jelentésstruktúrák összességében minőségi kultúraátadásban részesíteni a felnövekvő nemzedéket. Értelmezésében a tömegkultúra magasodik a minőségi kultúra fölé, és felmerül a kérdés, hogy melyik a megfelelő irány: a hagyomány őrzése, vagy más kultúrák beengedése.

Jelen tanulmány célja, hogy a fenti kérdés kapcsán – saját nézőpontom megvilágításával – eloszlassam az esetlegesen felmerülő aggodalmakat. Véleményem szerint a választás nem vagy-vagy, hanem inkább is-is. Klein Sándorral (2012) egyetértve úgy gondolom, az a “rendszer” működőképes, ami sokszínű palettán kínál széleskörű lehetőségeket annak érdekében, hogy minél változatosabb módon elégíthesse ki az emberek, gyermekek nagyon is különböző igényeit. Az itt bemutatásra kerülő projektek elsődlegesen a gyermekekre fókuszálnak és leírják, hogy a hallgatók milyen módon nyújtottak

számukra minőségi élményszerzési lehetőséget. Azonban ezeket a gondolatokat szerettem volna a hallgatók körében is átadni. Fontos volt, hogy hidat képezzünk az egyetem, az oktatási intézmények és a gyermekek között. Egy olyan együttműködést (vagy többet) szerettem volna kialakítani, amelyben a hallgatók a legfőbb cselekvők, személyem pedig inkább segítő legyen, ahol a projektfelépítés lépéseit és a gyermekeknek szóló programok lebonyolítását is a saját bőrükön tapasztalják, valamint még több gyakorlathoz jutnak. Fontos volt továbbá az is, hogy lehetőleg több korcsoportot is elérjünk, így akár mozgósítva az egyetem és az oktatási társintézmények minden szintjét.

Céljaimat több különböző szemlélet is táplálta, melyeknek az üzenete eléggé egybecseng. Gardner többszörös (1983) intelligencia elmélete felhívja a figyelmet egy olyan látásmódra, melyben a gyermekeket nem címkézve tekintjük, hanem csupán az alapvető különbségek mentén. Ezt a nézőpontot szerettem volna átadni és alkalmazni is a hallgatókkal való kommunikációban. A másik fontos aspektus a fejlődési fülke modell (Super and Harkens) üzenete, miszerint a gyermekek fejlődési hatásainak értelmezése csakis a környezet, a bevett szokások és a szülő, illetve pedagógus pszichológiai jellemzőinek kölcsönhatásai mentén érhetőek tetten. Vagyis nemcsak a saját kulturális környezetét, hanem a tágabb kulturális rendszert is figyelembe kell venni. E tekintetben még nehezebb megválaszolni, hogy mi is képvisel kulturális értéket. Az, amiben örömet leli a gyermek, vagy amiben mi örömléltünk. Az, ami egyébként is beáramlik a bármilyen formátumú képernyőn, vagy a szűkebb-tágabb környezetének hagyományain alapuló program. Komplex helyzet, melyben a legfontosabb üzenet a hallgatók felé az volt, hogy igyekezzenek magukat a gyermek(ek) helyébe képzelni, mi veszi őket ma körül, mit ismerhetnek, mi az, ami nem iskolához kötődő, de alkalmazható. Tapasztalataim szerint értéket közvetítünk folyamatosan, melynek fokozatai nem állandóak, viszont mindaz, ami autentikus, örömmel végzett, a gyermekek számára is értéké válik.

A hídképzés utolsó alapja pedig a dikotómiák felszámolása volt. A dikotómia több szinten megjelenik a nevelési-oktatási közegben: test és elme szintje, szervezési forma (tantárgy alapú-tantárgyközi), kulturális (esszenciahasznosság), szektorális (közoktatás-alternatív), motivációs (munka vagy élményszerzés) (Kanizsa 2007; Parente 2010; Chao et al 2017 nyomán RácZ 2018). Test és elme vonatkozásában ez azt jelenti, hogy a közvélemény szintjén még mindig él bennünk az az elképzelés, miszerint a tanulás csak az

elme dolga, csak csendben végezhető, és a test (a mozgás) csupán feszültség levezetésre alkalmazható. Ennek felszámolása elsődleges és elengedhetetlen a minőségi gyermekkultúra-alapú projektek kialakításában. A szervezési forma dikotómiájával nap mint nap találkozunk az intézményekben. Az esetek többségében a tantárgyalapú felosztás alkalmazott, annak ellenére, hogy a tantárgyközi, kompetenciaalapú szemlélet mellett tapasztalatok sora tör pálcát. A kulturális dikotómia értelmezésében a nyugati-keleti nézetek ellentétére utal, és a Kínában töltött két év benyomásaiból táplálkozik. A *ti-yong* 体用, arra utal, hogy az egyre nyitottabb Kínában megjelenő nyugati szemléletek olyan elemeket hoztak az oktatásba, ami az esszenciájukkal ellentétes, hiszen a hagyományos elemek sokszor összeférhetetlenek a nyugati hasznosság alapú nézőponttal. A szektorális szint valójában Kolosai (2016) felvetésével – amit támogat a kultúra, nem kamatoztatja az oktatás – cseng egybe. Vagyis még mindig éles határ van a közoktatás és alternatív oktatási (vagy magánoktatásban bátran alkalmazott) technikák, módszerek között. Gondolok itt arra, hogy védelmezni kell, innovatívvá tenni akár csak egy mozgásalapú programot is, holott a mozgás, csakúgy mint a légzés, lételemünk. A motivációs szint, kéz a kézben a kulturális szinttel, rávilágít egy generációs különbségre is: azért tanulunk, hogy munkát szerezzünk, vagy azért, hogy élményekkel gazdagodjunk. A dikotómiák felszámolása alatt nem az eltörlésüket, hanem az éles ellentétek feloldását szorgalmazom. Az elfogadást, hogy ezek kiegészíthetik egymást, vagy akár életszakaszonként váltakozhatnak az egyéneknél vagy közösségeknél.

A projektek felépítése

Mindezek fényében a „gyermekkultúra a gyakorlatban” projekt valójában két egyetemi félév két kurzusának tapasztalatait, élményeit mutatja be. Az órák azzal a céllal jöttek létre, hogy az egyetemi hallgatóknak – a fent említett elméleti alapokra építve – extra lehetőséget biztosítsanak a gyermekekkel való foglalkozás terén, illetve képessé váljanak gyermekkultúra szemléletű programok szervezésére, a folyamat átlátására, levezetésére és dokumentálására. Tehát a gyakorlatszerzés és a szervezési képességek mélyítése volt a két fő indíték. Olyan programot kellett kitalálniuk, mely a gyermekkultúra palettáját gazdagítja, vagyis kielégíti a gyermekek színes érdeklődését, sokszínű, élményszerzésre alapuló projektek által. Célom volt,

hogy az egyetemi hallgatók aktív és proaktív részvétele mellett, mindez úgy valósuljon meg, hogy növeljük az egyetem és a hozzá tartozó oktatási intézmények, nevelők, oktatókat, tanárok, óvodapedagógusok és bölcsődei gondozók közötti együttműködést. Becsatlakoztak természetesen az intézmények igazgatói is.

A hallgatók irányába megfogalmazott kettős célokat azért is tartom fontosnak, mert egyrészt a gyakorlati-élményalapú tanulást promotáljuk gyermekkorban, ennek működése, jelentősége és megvalósításához szükséges készségek megléte akkor valós, ha maguk a tanárok, pedagógusok, szakemberek is rendelkeznek ilyen jellegű saját tapasztalattal. Tehát frontális módszerekkel nem taníthatjuk meg egy nem frontális módszer működését.

A projekt két kurzusa a Gyermekművelés és a Gyermekművelés projekt órákat foglalta magában. Két külön csoport egyenként 10, illetve 27 hallgatóval. A hallgatók önállóan döntöttek projektjeik tartalmáról, megvalósítási formájáról, egyénileg készítették a díszleteket, jelmezeket. Mint oktató, az intézményekkel való kezdeti kapcsolattartásban, illetve a koordinációban, a folyamatok előrehaladásának elbírálásában volt szerepem, viszont hallgatói döntésre az első esetben a darabban is helyet kaptam. Fontos volt számomra, hogy a facilitátor szerepet töltssem be, úgy, ahogy egy tanártól, óvodapedagógustól is ezt „várjuk el”.

A projektnek alapvető feltétele volt, hogy gyermekeknek szóljon, vagy gyermekek bevonásával történjen, élményalapú és kultúraátadást szolgáló legyen. Ennek következtében az első félévben (2019. tavasz) egy interaktív meseelőadással készültünk a másodéves hallgatókkal az általános iskola 3. osztályának (60 gyermek). Alapul a Három pillangó című mese szolgált, melyet a hallgatók írtak át a céljuknak megfelelően, de ami számomra emelte az egész program fényét, az a megvalósítás volt. Tulipánnak, pillangónak, bölcs fának beöltözve az iskolában teremtünk, létrehozva a gyermekművelésben oly elengedhetetlen mágikus világot. A két intézmény közötti kb. 500 métert pedig krétarajzok, hidak, virágok díszítették, így a megszokott kettős sor helyett ugrálva, szökdelve, futva tettük meg az utat. Énekelve léptünk be az egyetem kapuján, és az „előadás” során közösen mondókáztunk, énekelünk.

A hallgatók kisebb csoportokban dolgoztak a különböző fázisokon: mese megírása, kosztümök, krétarajzok. Könnyedén és jól működtek együtt, ami vélhetően annak volt köszönhető, hogy már második éve dolgoznak együtt 9-en, leendő tanítók, 1 ember volt csupán óvodapedagógia szakról. A próbák alatt a színészi előadásmódot, az önfeledt játék megélését kellett kicsit

ösztönözni, mivel ez nehezebben ment, hiszen sokuknak ez volt az első ilyen jellegű tapasztalat. Ezt fontosnak tartom kiemelni, hiszen pont ezért jöttek létre ezek a projektek. A pedagógusképzésben elengedhetetlen a gyakorlatszerzés, és annak mielőbbi biztosítása, akár kötetlenebb formában, mint az első hospitálások, gyakorlatok.

Az elsődleges cél, hogy a gyermekek minőségi idővel és élménnyel gazdagodjanak, látható és egyértelmű volt az ő és a tanáraik visszajelzése alapján is. Különös öröm volt számomra, hogy a hallgatókon észlelhető volt a kezdeti izgalom, ám a projektet követően hangot adtak annak, hogy élvezték, hogy nem csak létrehoztak valamit, hanem szervezési készségekben is fejlődtek és sokat tanultak magukról (pl. mennyire izgulnak egy szereplés során, vagy milyen izgalmakat rejt lekötni 60 hétévest) és társaikról is.

A második projekt számomra is egy más jellegű kihívást hozott, hiszen 27 hallgató kiscsoportos (5 egység) munkáját koordináltam (2019. ősz). A félév szépsége és egyedisége abban állt, hogy már nem csak a kisiskolásokhoz kapcsolódtunk, hanem a bölcsődétől az általános iskola 3. osztályáig mozgattunk meg gyermekeket. Ennek a félévnek a megvalósulása az alábbi fázisokat foglalta magában:

- 1) Gyermekkultúra alapjainak, nézeteinek, kérdéseinek ismertetése – elméleti háttér játékosan
- 2) Cél meghatározása
- 3) Csoportok kialakítása
- 4) Címek, korcsoport, keret meghatározása csoportonként
- 5) Tervezés, részletek kidolgozása, anyagi igény felmérése
- 6) Díszlet létrehozása, megvalósítás, módosítás, ha szükséges
- 7) Próbák, változtatások
- 8) Főpróba
- 9) Bemutató
- 10) Összegzés – beszámoló benyújtása

Az 5 csoport az alábbiak szerint szerveződött (Ábra 1 – A projekt lépései):

A) Tanítók1 csoport, 5 fő: Interaktív társas népmesei elemekkel, tánccal (2.osztályosoknak)

B) Tanítók2 csoport, 5 fő: Havas kincskeresés (3. osztályosoknak)

C) Tanítók3 csoport, 6 fő: 4 mese – állomásos élő társas (2. osztályosoknak)

D) Óvodapedagógusok, 6 fő: Dóra a felfedező – kincskereső és árnyjáték (összes nagycsoportos, kb. 60 fő)

E) Kisgyermek- és csecsemőgondozók, 4 fő (+1 fő egyéni tanrend): Én elmentem a vásárra – ének és vásárlás a téli piacon (5-7 gyermek)

A programok bemutatása, megvalósítása 2019. december 2-3-i napokon történt különböző helyszíneken: bölcsőde, egyetemi aula, tornaterem. A helyszínek és a források biztosítása nem tartozott a hallgatók feladatkörébe, egyrészt a szervezés és adminisztráció megkönnyítése és követhetősége érdekében. Amint az feljebb már kiemelésre került, a projektet követően egy beszámoló elkészítését is kértem a hallgatóktól. Fontosnak tartottam, hogy mindez tartalmazzon önreflexiót is, hiszen ez a mindennapi munka és a folyamatos megújulás, fejlődés alapja is (Kovácsné 2008). Valamint bíztam benne, hogy így visszajelzéseket is kapok az egész kurzus hasznossága, illetve céljainak megvalósulása tekintetében. Szükséges azt is kiemelni, hogy az őszi-téli időszak hallgatói többségben első évfolyam tanulói, így számukra egy ilyen projekt sok esetben az első olyan alkalom volt, hogy szemtől-szemben gyermekekkel foglalkoztak. A felmerülő anyagigény egyetemi forrásból, illetve a hallgatók saját termékeiből, műveiből állt össze, nem kímélve akár a szüleik kreativitását, idejét sem.

Tanulások – hallgatói oldal

A hallgatók visszajelzéseit két fázisban és két csatornán keresztül kértem ki. Egyrészt a közös (Messenger) csoportban megosztották válaszaikat a „mit tanultál a projektből?” kérdésre, majd pedig a beszámolóik segítettek megérteni, hogyan is éltek meg egy ilyen munkát. Alapvető kérdés volt, hogy fogalmazzák meg a félév során felmerülő nehézségeket is, azok megoldási módjait, ha voltak. Természetesen mivel ezek a visszajelzések név szerint történtek, mind az applikációban, mind a beszámolóikban számolnom kell azzal, hogy a nehézségek vagy az óra hiányosságai, javítandó területei kevesebb hangsúlyt kaptak, esetleg nem kerültek olyan őszintén felszínre,

mintha anonim módon kérem az információkat. Szerencsére azonban sok kérdésben, ha nem is megegyező, de felettébb hasonló véleményen voltak. Ebből álljon itt pár példa, a projekt eredeti céljainak megfelelően.

A visszajelzések nagyrészt egybecsengtek, és a kitűzött cél szerint alakultak. A hallgatók elsősorban az alábbiakat emelték ki:

„Megtanultam a kurzus során:

- *..., hogy mennyire fontos és jó az együttműködés.”*
- *..., hogy a csapatmunka közösségformáló ereje milyen nagy.”*
- *..., hogy mennyire kreatívabbak vagyunk csoportban.”*
- *..., hogy mások véleményét is érdemes beépíteni, mert mennyivel jobb lesz úgy a végén.”*
- *..., hogy akkor lesz ez az egész projektté, amikor látjuk, hogy a gyermekek mennyire élvezik az egészet.”*
- *„bemutatáskor a gyermekek őszinte szeretete, érdeklődése biztosított arról, hogy jó szakot választottam.”*
- *„Rájöttem, hogy ha a gyermekekkel „dolgozunk”, akkor nem kell mindent pontosan a terv szerint csinálni, és a rögtönzött dolgok jobban is elsülhetnek, mint az eredeti.”*
- *..., hogy gyermekfejjel is át kell mindent gondolni, mert az ő nézeteik szinte teljesen eltérnek a felnőttekétől.”*
- *..., hogy egy terv elgondolása mennyi munkával jár. Egy ötlet megszületése után még rengeteg idő míg kerek egészé csiszolódik. A gyermekek csillogó szeme, öröme, játékosága, partnersége megmutatta számomra, hogy mennyire fontos az összpontosított, begyakorolt, jól átgondolt terv alapos előkészítése/előadása. A legfontosabb tanulság: hogyha mi magunk élvezzük, szeretjük a tevékenységet, akkor a gyermekek is fogják.”*

Tanulságok – oktatói oldal

Számomra a gyermekkultúra új terület volt, de úgy érzem, amit szerettem volna átadni a hallgatóknak, vagy jelenleg is szeretnék, ahhoz ez a tárgykör megfelelő lehetőséget biztosított. Kellően szabadon és kreatívan határozhattam meg a kurzus jellegét, és olyanná vált, amit elképzeltem: elsősorban gyakorlati, hosszútávon alkalmazható készségeket átadni, fejleszteni úgy, hogy párban

vagy kisebb együttműködések révén még többet tapasztaljanak magukról és társaikról. A kezdeti 10, majd 25 fő koordinálása kihívás volt számomra is, bár rendelkezem osztályfőnöki tapasztalatokkal, ez mégis egy új terület volt. Örülök, hogy nem helyiként alkalmam nyílt megismerni az intézményvezetőket, kollégákat és belelátni az ő mindennapjaikba. A koordinálásból és adminisztráció területén fejlődtem és még fogok is. Amit viszont örökre magammal viszek, az az a pillanat, amikor a 7 éves érdeklődve kéri/kérdezi, hogy „*ugye lesz ilyen máskor is*”, majd ezután látom a hallgatók illetődött, de nyugodt és örömteli arcát, majd az oktató kollégám és a tanítók, intézményvezetők mosolygó, biztató arckifejezését. Kérdésként fogalmazódik meg bennem a jövőre vonatkozóan, hogyan lehetne a hallgatók magabiztosságát, és fesztelenségét még tovább erősíteni a gyermekek körében, illetve hogy egy félév során akár nem egy, hanem kettő programot is szervezzenek.

Összegzés

A gyermekkultúra ugyan még keresi az öndefinícióját, mégis úgy látom, hogy sok és egyre több olyan program, lehetőség, könyv, kiadvány, játék, film, színdarab lát napvilágot, ami igényes, igazi gyermekszemmel készült, nekik és róluk szól. Szerencsére egyre több pedagógus, szülő, szakértő, gyermekekkel foglalkozó szakember nyitott és lelkes a dikotómiák felszámolására a mindennapi munkájuk, életük során. Az itt említett projekteknél is látszódott a sokszínű kínálat, láthattunk magyar néphagyományra épülő, modern, nem magyar tradíciókon alapuló, mozgásos, művészeti, társasjátékos, kincskereső, színdarabot, mesét. A hallgatók többféle módon igyekeztek kielégíteni a gyermekek sokszínű igényeit, alkalmazva modern és hagyományos nevelési-oktatási elemeket, saját emlékeiket a saját gyermekkorukról és arról, hogy ők hogyan látták akkor a világot, mit szerettek volna a felnőttektől. Ez a látásmód, hozzáállás alapvetően szükségszerű a gyermekkultúra projekteknél. Természetesen a jelen kulturális közeg merőben más, mint egy 20 évvel ezelőtti, de a gyermeki, a gyermekkorunkban átélt érzések univerzálisak. Éppen ezért lehet, hogy inkább ezek mentén kellene szerveznünk a gyermekek irányába készülő kultúraátadást is.

A sokszínűség az elért intézmények és korcsoport tekintetében is megvalósult, a bölcsődétől az általános iskola 3. osztályáig elértünk gyermekeket. A pedagógusokkal nem csak én, hanem a hallgatók is

kapcsolatban álltak. Ez egy olyan elem, ami megint elengedhetetlen. Fontos észben tartani, hogy a felsőoktatás már nem kötelező oktatás, hallgatóink saját döntésre vannak jelen, ezért szükséges, hogy egyenrangú félként, kezdő kollégaként és ne diákként tekintsünk rájuk. A minőségi programok egyik alapja, hogy fejlesszék az önmonitorozást, értékeljék magukat, társaikat, az előadásukat és munkájukat. Hiszen ezáltal kíváncsiak, érdeklődők és nyitottak maradnak mind a kollégák tevékenysége, mind a gyermekek iránt.

A kitűzött együttműködések mind a hallgatók és az intézmények között, úgy érzem, gyümölcsözőek voltak. Hallgatói szinten a véleményeiket csak megerősíteni tudom. Voltak nehéz pillanatok, de a bemutatók napján egységesen húzták-tolták a szekeret, és ennek köszönhetően szép emlékeket nyújtottak. Szeretném, ha a jövőben tovább tudnánk tágítani és gazdagítani az ilyen programok tárházát, hogy hozzájárulhassunk a gyermekkultúra definíciójának tisztább megértéséhez.

Bibliográfia

- Bús Imre (szerk.) (2013). *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar és Gyermekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd.
- Chao, Chiang-nan – Hegarty, Niall – Angelidis, John – Lu, Victor F. (2017). Chinese Students' Motivations for Studying in the United States in: *Journal of International Students*, Volume 7, Issue 2. 257–269.
- Gamlam, Richelle (2016). How the ESL industry in China is changing? <https://www.gooverseas.com/blog/how-the-esl-industry-in-china-is-changing> (2021. 10. 18.)
- Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Kanizsa, Silvia. (2007). *Il lavoro educativo: L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Bruno Mondadori Editori, Paravia, ITA

- Klein Sándor (2012). *Tanulni jó – egy pszichológus a pedagógiáról*, EDGE 2000 Kft
- Kolosai Nedda (2014). Tanulmányok a gyermekkultúráról-Recenzió. *Tanítani*, 19. 3. sz.
- Kolosai Nedda – Pintér Tibor (szerk.) (2016). *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*, Budapest. ISBN 978-963-284-797-9
- Parente, Maurizio (2010). *La fabbrica dei giochi – Strategie ludiche per i bambini con BES*, Edizioni Erickson, ITA Winnicott D. W. (1974). *Playing and Reality*, trad. In Italian, Armando Edizione, Rome.
- Sándor Ildikó (2013). Gyermekcultúra? *Tanító*, LI. 10. sz. 15–17.
- Trencsényi László (szerk.) (2013). *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Pécsi Tudományegyetem Gyermekcultúra Kutatócsoport, Szekszárd.

Molnár Blanka

Gyermek kultúra és nevelés az információs társadalomban

A gyermek kultúra – mint a gyermekek érdeklődésére számot tartó, illetve a gyermekek által létrehozott anyagi és szellemi értékek összessége – átfogja a teljes gyermek kort és az arra jellemző tevékenység formákat. Hagyományosan a játék és a művészetek alkotják a fő elemeit, amelyek számos további területet foglalnak magukba (Bús 2019). A felnőttek természetes felelőssége a kultúra tovább hagyományozása, ugyanakkor a gyermek is önállóan tevékenykedik, alkot és működteti saját kultúráját, melyben a két pólus közötti átjárás, dialógus egy hangsúlyos szempontként jelenik meg (Kolosai 2013). A gyermek kultúra legfontosabb eleme a játéktevékenység, hiszen a játék során, a játék segítségével gondolkodik, tapasztal, tevékenykedik, és ezáltal fejlődik a gyermek, ebben integrálódik valamennyi tevékenysége (Bús 2019). A játék segítségével képes tükrözni, leképezni a valóságot és egyúttal át is alakítani azt. Ezen keresztül tanulja az őt körülvevő világot, és egyúttal azt is megtapasztalja, saját maga hogyan tud hatni környezetére (Kolosai – M. Pintér 2016). *Mérei Ferenc* így fogalmazott: „Ahol untatnak, onnan menekülj!”, hiszen „tanulás csak ott lehetséges, ahol az érdeklődést felkeltettük, ahol a gyermeket állítottuk a gondolkodásunk középpontjába” (Kolosai 2018). Mennyiben felel meg ezeknek a kívánalmaknak a ma iskolája, az iskolai nevelési gyakorlat? További kihívást jelent, és széles körben kutatott kérdés, hogyan alakul a gyermekek kultúrája az információs társadalom korában, mennyiben alakítják át ezt a világot az új digitális technológiák, az internet széleskörű elterjedése, használata. Egyes kutatók szerint ma hiányzik a generációk közötti párbeszéd, a felnőtt társadalom jótékony jelenléte a gyermek kultúrában, a felelős ellenőrzés, a szelekció (Kolosai 2016). Milyen szerepe és felelőssége van az iskolai nevelésnek e folyamat alakításában? Milyen válaszokat tud adni az iskola, az oktatási-nevelési intézmények ezekre az újfajta kihívásokra? A válaszok keresésében érdemes áttekinteni a médianevelés, a globális nevelés és *John Dewey* iskolafelfogásának közös pontjait, melyek egy átfogó, gyermekközpontú és a 21. század kihívásaira reagáló pedagógiai szemléletet körvonalaznak.

Korunk sokféle fogalommal leírható, jellemezhető, egyesek az „információ korának” nevezik, utalva az új digitális technológiák megjelenésére és nagyiramú fejlődésére, melyek lerövidítik az időt, beszűkítik a teret, összekapcsolnak korábban elérhetetlennek tűnő helyeket, dolgokat (Szabó 2014). *Manuel Castells* szerint az információs technológia forradalma a társadalomnak egy új formáját hozta létre, amelyet hálózati társadalomként fejezhetünk ki (Castells 2006). Mások „posztmodern kornak” is nevezik, kifejezve a korábban abszolútnak tekintett értékek és viszonyok fellazulását, relativizálódását, elbizonytalanodását. Felértékelődött és egyre jelentősebbé válik a pillanat megélése és élvezete, az „élménytársadalom” (Schulze 2000) szemlélete. Egyes szerzők az „instabilitás kora” kifejezést tartják a legkifejezőbbnek, mely magába foglal számos hasonló kifejezést, mint „a bizonytalanság kora”, „cseppfolyós világ/modernitás” („liquid modernity”) (Bauman 2000). E megközelítés szerint ma már az egyéni választásokat meghatározó struktúrák, a szokások folytonosságát szolgáló intézmények nem tudják hosszan megőrizni formájukat, szétolvadnak és szétesnek, mielőtt még elfoglalhatnák helyüket egy új formában. Így nem képesek keretül szolgálni az emberi cselekvések, hosszú távú életstratégiák számára – ahogy arra *Szabó Tibor* rámutat *Az instabilitás kora* című könyvében. Megközelítése szerint az instabilitás a mai kor egyik fő és mindent meghatározó jellemvonása, amely áthatja az emberiség közelmúltját, jelenét és minden valószínűség szerint a közeli jövőjét is. E folyamatok egyik fontos összetevője a globalizáció: a technológiai fejlődésnek köszönhetően rendkívül felgyorsult a földrészek közötti kommunikáció, valamint a gazdasági és a pénzügyi tranzakciók, melyek újfajta és egymástól kölcsönösen (bár nem egyforma mértékben) függő társadalmi, gazdasági, kulturális, politikai és interperszonális kapcsolatokat, folyamatokat, és ezáltal gyors és jelentős változásokat idéznek elő (Szabó 2014).

Az új technológiák jelentősen átalakítják a gyermek életét és kultúráját is (Bús 2019). A globalizált, információs társadalomban a gyermekek élményvilágának fontos részévé válik a média, a digitális eszközök, az internet használata, melyek a gyermekkultúra meghatározó részét képezik – annak minden veszélyével és lehetőségével együtt. A média a gyerekek szocializációjának egyik legfontosabb terepévé vált, melyre a szülőknek és pedagógusoknak egyre kisebb a befolyása. Az iskola mint ismeretszerző forrás szerepe marginalizálódik: a gyerekek számára a média az információszerzés és tanulás terepévé is válik, ahol az ilyen módon megszerezhető tudás és tanulási forma szétfeszíti az iskola hagyományos kereteit, amiben a tanár adja át az elsajátítandó ismereteket, tudást. A fiatalok alapos, de rendszerezetlen tudással

rendelkeznek, így a szülők és az iskola felelőssége, hogy szerepet vállaljanak a médianevelésben. A tudatos, kritikus médiahasználat, az információhoz való hozzáférés, annak rendszerezése és megítélése olyan képesség, ami alapvető az aktív állampolgárrá válásban, a társadalomban való elhelyezkedés, működés egyik fontos feltétele (Tímár 2016).

A társas tevékenységek és kommunikáció egy része áthelyeződött a digitális környezetbe, melyben a gyerekek helytől függetlenül képesek kapcsolódni egymáshoz, így a fizikai tér relativizálódik számukra. A társas viselkedés több jellemzője mediatizált, a virtuális közösségi térben formálódik. A digitális eszközök nem csupán az emberi képességeket, a teljes emberi létezését terjesztik ki, egyfajta digitális környezetté válik, ami a gyerekek számára mint környezet kitüntetetté és mindennapossá válik (Lehmann 2016). *Ropolyi László* szerint a digitális környezet az emberi létezés egy új szféráját jelenti, átalakítva az emberi létforma sok évezredes szerkezetét: a természeti és társadalmi lét mellett, azokra ráépülve megjelenik a hálólét, a digitális hálózat világa. Az ember így már három világ polgára, amely viszonyok együtt formálják természetét. (Ropolyi 2006). Ez a digitális környezet a felnőttek számára létük kiterjesztését jelenti, ám a gyermekek számára ez már a mindennapi környezet általános tulajdonságaként jelenik meg (Lehmann 2016).

A digitális kultúrában szocializálódó fiatalok döntéseit egyre nagyobb mértékben és arányban határozzák meg az új média által közvetített narratívák (Szécsi 2020). Ezek pedig hatással vannak társadalom- és természetfogalmukra is, ami kiemelt jelentőségű kérdéssé válik napjaink társadalmi, kulturális és ökológiai kihívásait tekintve. Egyes szerzők ennek veszélyeire, lehetséges negatív hatásaira, következményeire hívják fel a figyelmet. Például *Lányi András* szerint „a viselkedésünket meghatározó beállítódások, várakozások és érdekek egyre inkább ehhez a virtuális környezethez kötődnek és az ott fennálló viszonyokra vonatkoznak. Nem a fizikai környezetre. Meggyőződésem, hogy ez egyike a legfontosabb körülményeknek, amellyel számot kell vetnie annak, aki az élővilág megmentésének elkötelezettje.” (Lányi 2010, 182–183) Azok a fiatalok, „a Globális Akárhhol lakói”, akiknek ez a tér már egy „természetes”, megszokott közeget jelent, ugyanis „ufók” a valóság világában: „virtuális tevéjét gondosan ápoló, (rajzfilmfigurát utánzó) valódi plüssmackóért rajongó gyermekünk az időjárás viszonyoktól függetlenül klimatizált bevásárlóközpontban, ahol januárban is kapható földieper, eperízű csokoládé vagy csokoládéízű gumijáték, már valóságos tapasztalattal rendelkezik arról, hogy az élővilág csupa pótolható, tetszés szerint másolható és manipulálható dologból áll.

Tudja, hogy a játszótér nem versenyképes a nintendójával, a városszéli csenevész erdő a televíziós sorozatban látható őserdővel. [...] Nem érzi veszteségnek az élővilág pusztulását, és nem tapasztalja a veszélyeztetett természeti források egzisztenciális jelentőségét [...] nem ismeri, nem ápolja és nem félti a saját környezetét. Nem is találkozik azokkal – nem azokkal találkozik –, akikkel összefogva esetleg tehetne valamit környezete védelmében. A környezeti érdek ugyanis minden esetben »helyi« érdek, egy meghatározott lokalitáshoz fűződik. De milyen alapon állítanánk, hogy a hálózati világ lakójának van »saját« környezete, mikor az ő helyét az információs társadalom a képernyővel szemközt jelölte ki? A behálózott nemzedék számára a techno-telemédiumok nyújtanak szinte mindent, ami az életükben nélkülözhetetlen: tudást, megélhetést, szórakozást, mindezt távoli és ellenőrizhetetlen hírforrásokból érkező üzenetek révén, amelyeket személy szerint nem hozzájuk intéztek, hanem »akárkihez«.” (Lányi 2010, 182–183)

Mások azonban lehetséges pozitív hatásokra is felhívják a figyelmet. Szécsi Gábor szerint megfigyelhető például az új médiát használók körében egy egyre általánosabbá váló univerzalista, az emberek közötti egyenlőséget és a környezet iránti felelősséget fontosnak tartó szemlélet – emeli ki *Univerzalizmus a megújuló értékpreferenciák metszéspontjában* című tanulmányában. Az ökológiai válság egy folyamatosan napirenden tartott témává vált az új médiában, ahol jellemző a konformitás tendenciáinak felerősödése, vagyis a társadalmi hálózatok tagjainak véleménye és viselkedése felé történő orientáció. Számos nemzetközi környezetvédő mozgalmat találhatunk, melynek kiindulópontja az online közösségi kommunikáció (például a *Fridays For Future*, vagy az *Extinction Rebellion* mozgalom). James E. Katz és Ronald E. Rice (Katz–Rice 2002) szerint politikai eseményekbe, közösségi szerveződésekbe nagyobb valószínűséggel kapcsolódnak be a rendszeres internethasználók, mint akik egyáltalán nem, vagy ritkán használják az új médiát (Szécsi 2020).

Az új médiában tájékozódó fiatalok egyre nagyobb részét a jövő kilátásai aggodalommal töltik el – ma már a „klímaszorongás” is egyre ismertebb kifejezéssé válik, és egyre szélesebb körben jelenik meg a fiatalabb korosztályokban (Kálmán 2021) –, akik közül sokan vannak, akiket a környezeti válságról az online felületekről és közösségektől szerzett tudás cselekvésre ösztönöz. Ennek jelentős példája lehet Greta Thunberg klímaaktivista „Iskolai sztrájk az éghajlatért” (*School strike for climate/Fridays for Future/Climate Strike*) diákmozgalma,¹ aki 15 évesen, 2018 augusztusában

¹ Lásd <https://fridaysforfuture.org/>

kezdte ülősztrájkját a svéd parlament előtt, és akinek példájára hamarosan világszerte diákok ezrei vonultak az utcára, hogy a döntéshozóktól sürgős válaszlépéseket követeljenek. A mozgalom az online térben szerveződik, tagjai azonban hamar helyi csoportokat alakítottak és egyúttal lokális akciókba is kezdtek, a demonstrációk megszervezésén túl tudásmegosztással, más környezetvédő szervezetekkel való együttműködéssel, különféle ismeretterjesztő programok (lásd pl. klímahét) szervezésével lépnek fel azóta is a környezettudatos életmód kialakításának elősegítése érdekében. Így például helyi, kistermelői élelmiszer vásárlására, közösségi gazdaságok és bevásárlóközösségek megismerésére ösztönzik tagjaikat és a téma iránt érdeklődőket. Programjaik, demonstrációik mentén kilépnek tehát az online térből, és közösségeik valós találkozások mentén is épülnek tovább. Világszerte eddig 7500 városban csatlakoztak a mozgalomhoz fiatalok, Magyarországon jelenleg 18 településen működik kisebb-nagyobb önálló csoportjuk.²

Szécsi Gábor szerint ezek a kölcsönös érdeklődésen és érdekeltségen alapuló, új típusú közösségek eddig ismeretlen mértékű mozgósítóerővel bírnak, amely globális és lokális szinten egyaránt megmutatkozik. Ez is azt mutathatja, hogy – a korábbi félelmekkel ellentétben – a virtuális társadalmi hálózatokba történő bekapcsolódás nem vonja maga után szükségszerűen a valós közösségi viszonyok feladását. Sőt, ki is egészítheti, kiterjesztheti a virtuális közösségekben rejlő cselekvési erőforrásokat. *Barry Wellmann* és *Milena Gulia* szerint „az információ korában a közösség meghatározásakor a térbeli alapokról a társadalmi hálózat kínálja alapokra helyeződik át a hangsúly” (Wellman–Gulia 1999, idézi: Szécsi 2020, 48), ahol a virtuális közösségek kölcsönhatása mentén szerveződik a társadalom. Ezek a virtuális, illetve hibrid (virtuális és fizikai) közösségek a globális és lokális kötődéseket egyaránt megjeleníthetik. A globális és lokális közösségi szintek pedig egy új típusú lokalitást hívnak életre, melyet a „glokalitás” fogalma (Meyrowitz 2005) kíván megjeleníteni. Meyrowitz szerint „glokalitásokban élünk”: „bár valamennyi lokalitás több szempontból egyedi, mindegyik globális trendek és a globális tudat hatása alatt áll” (Meyrowitz 2005, idézi Szécsi 2020, 52). A közösségi interakciók tehát, az új média közösségi és információs tereiben egy globális nézőpontot is kapnak, ami tudatosabbá teheti közösségi és társadalmi viszonyulásainkat (Szécsi 2020).

² Forrás: <https://fridaysforfuture.hu/> és <https://fridaysforfuture.org/> (Megtekintés: 2021. 05. 05.)

Ez az újonnan megszülető globális nézőpont Szécsi szerint egyúttal a lokális közösségi identitás erősödéséhez is vezethet, hiszen a több szempont mérlegelésével, tudatosan választott közösséget inkább a sajátjának érezheti az ember, mint azokat, amelyekhez csupán konvencionális kötelekek fűzik. Szerinte az online világban a közösséghez való tartozás élménye együtt jár a közösségen belüli életmód, illetve értékrend szabad megválasztásának tapasztalatával, melyben az egyéni szabadság érzése megerősíti a közösségi kötődéseket. Ezek a közösségek „a virtuális és fizikai kapcsolatokat egyaránt felölelő társadalmi hálózat részeként formálják a közösségek tagjainak identitását.” (Szécsi 2020, 56.) Kiemeli: „A globális és lokális szempontok egyidejű érvényesítéséből fakadó, „glokális” szemléletmód pedig tökéletesen alkalmassá teszi az új nemzedéket arra, hogy közvetlenül, lokálisan észlelt problémákat globális vetületükben értelmezzék, majd tegyék cselekvési forrássá [...] és hatékonyan legyenek képesek felismerni és helyi akciók kiindulópontjává tenni a globális folyamatok lokális következményeivel kapcsolatos tanulságokat.” (Szécsi 2020, 56) Ehhez azonban olyan pedagógiai módszerekre és segítségre van szükség, hogy az új generációk valóban tudatos médiafelhasználókká válhassanak, hiszen a médiakörnyezet befolyása, hatásai nagyban függenek a médiaműveltségtől (Tímár 2016).

A globális nevelés paradigmája

Ebben a korban lép fel az az égető szükség, és áll óriási kihívásként a pedagógia, a nevelés előtt, hogy ebben a környezetben segítse a diákok tudatos és felelős állampolgárrá válását. A globális társadalmi, kulturális és ökológiai kihívásokat látva pedig joggal merül fel az igény, hogy a 21. századi nevelés egyúttal segítse egy etikus globalizáció alapjait is lefektetni, e szemléletet a felnövekvők attitűdjében és szemléletében megalapozni (Szécsi 2010). Ehhez igyekszik segítséget adni a *globális nevelés*, vagy *globális felelősségvállalásra nevelés* irányzata, „amely abból indul ki, hogy korunkban olyan mértékben globalizált világban élünk, ahol már nem hagyatkozhatunk kizárólag a hagyományos tantárgyak által nyújtott ismeretekre – a globális perspektíva, az összefüggések megértése, kritikus gondolkodás és aktív részvétel nélkül.” Célja „olyan fiatalok nevelése, akik tudatában vannak a globális világ strukturális jellemzőinek, társadalmi egyenlőtlenségeinek és igazságtalanságainak, és képesek saját lehetőségeiket kihasználni ezek csökkentésére.” (UNESCO 2017, 8) Olyan szemléletmódot kíván adni, „amellyel a körülményeket és a problémákat az egész világra kiterjedő kontextusban képesek látni” (UNESCO 2017, 8), melyben meg tudnak

birkózni a világ történéseinek megértésével, a kölcsönös függőségek kihívásaival, és képesek aktív szereplővé válni a közvetlen és tágabb környezetük ügyeinek alakításában (KüM 2016).

Nemzetközileg a „globális nevelés” és „globális állampolgárságra nevelés” kifejezések terjedtek el, Magyarországon azonban a „globális felelősségvállalásra nevelés” kifejezés került bevezetésre. Ezzel a fordítást végző szakemberek hangsúlyozni kívánták, hogy a globális felelősségvállalásra nevelésnek nem az a célja, hogy felkészítse a diákokat a globalizáció előnyeinek kihasználására, hanem hogy képessé váljanak a globális közösség részeként felelősséget vállalni a Föld és közössége jövőjéért (Varga 2018). A globális felelősségvállalásra nevelés céljai, szemlélete szervesen összekapcsolódik a *fenntarthatóságra nevelés* (angolul *education for sustainable development*) céljaival, annak egyik kiemelt területe; az Európai Unióban saját intézményrendszerével, amely az Európa Tanács 2011-ben elfogadott, a globális kölcsönös függőségre és szolidaritásra neveléssel kapcsolatos ajánlásával jött létre. Az ENSZ deklarált célja pedig 2030-ra elérni, hogy minden diák elsajátítsa a fenntarthatóság, és ezen belül a globális felelősségvállaláshoz szükséges ismereteket és készségeket (Varga 2018).

A globális nevelés, és általánosan a fenntarthatóságra nevelés kapcsán is számos szerző jelzi: e nevelés során nem az ismeretek minden határon túl történő növelése a cél, hanem elsősorban a képességek, készségek fejlesztése és az attitűdök, szokások, magatartás formálása (Nahalka 2008). A használható tudás, az alkalmazkodóképesség, a változások hatékony kezelése, az önálló kritikai és rendszerszintű gondolkodás, a vitakultúra fejlesztése, a problémamegoldás, az elemzőképesség, az együttműködés képességének fejlesztése a globális nevelés elsődleges célkitűzését jelenti (Vass 2016), ami csupán olyan helyzetek megteremtésével valósulhat meg, ahol aktív és tevékeny részvételre van lehetősége a tanulóknak (HAND 2015). Ez azonban számos kihívást jelent az oktatási-nevelési gyakorlat számára, szétfeszíti a hagyományos kereteket.

Iskolai nevelés az információs társadalom korában

„A világon mindenhol egyre nagyobb probléma, hogy az iskola konzervatív világa nem képes lépést tartani az iskolán kívüli világ fejlődésével, ezért az iskola egyre kevésbé érdekes, egyre kevésbé motiváló a diákok számára” – hívja fel a figyelmet *Varga Attila* (Varga 2007). Az internet térhódítása erőteljes hatást gyakorolt a gyermeki kultúra, a szocializáció, a játék és a tanulás területeire (Lehmann 2016). Megfigyelhető például, hogy sok diák

azért tartja unalmasnak a klasszikus könyveket, mert azokból hiányzik az interaktivitás, és figyelmük a passzívan megélt befogadás miatt gyorsan csökken (Tímár 2016).

E változásokat felismerve az interaktivitás, a tapasztalati, játékos, felfedező tanulás és tanítás kultúrájának megteremtését az iskolában számos pedagógiai kezdeményezés tüzte zászlajára. A cselekvés- és élményközpontú, probléma- és alkotásalapú tanulás segíthet hozzájárulni a gyermekek problémamegoldó és tanulóképességének, kreativitásának, önállóságának fejlesztéséhez és kulturális életének gazdagításához (Bús 2019). Az interaktivitás, a folyamatos visszacsatolás és tevékenység – a gyermek fejlődéslélektani sajátosságaihoz igazítva, azok figyelembevételével – ugyanis elősegítheti, hogy a gyermek aktív részesesé váljon kulturális környezetének, tapasztalatai mélyüljenek, rögzüljenek (Tímár 2016).

A mai kornak megfelelő nevelés kiemelt területe a médianevelés, a médiaműveltség és médiajártasság fejlesztése, amely szintén megköveteli az élmény- és cselekvésközpontú módszereket, megközelítést, a személyközpontú pedagógia és a kooperatív tanulás elemeinek használatát, hiszen fő célja a készségfejlesztés, nem a tények, ismeretek közlése (Tímár 2016). „A tevékenység-központúság azt jelenti, hogy a média-foglalkozásokon a legtöbb tevékenység csoportmunkában zajlik, a gyerekek saját tevékenységein és a másokkal való együttműködés során, élményszerűen szerzik meg az új készségeket, tudatosítják az új ismereteket. Ezek egyaránt szolgálják a személyiség fejlődését, a társakkal való együttműködést, társas kompetenciák fejlődését, valamint erősítik a gyerekek autonómiáját, akik komplex ismereteket szereznek a világról, önmagukról és másokról.” – emeli ki *Tímár Borbála* (Tímár 2016, 263).

E szemlélet számos ponton kapcsolódik a globális felelősségvállalásra nevelés koncepciójához, céljaihoz. Lényeges szempontja a „kevesebb tartalom, több képesség/készség” célkitűzés, hiszen a jövő nemzedékei számára a legnagyobb kihívást az információhalmazok megfelelő kezelése jelenti, és kiemelt jelentőségűvé válik a döntéshozatal, az együttműködés és mérlegelés képessége (HAND 2015). A globális nevelést célzó készség- és képességfejlesztés azonban nem valósítható meg a hagyományos, frontális óravezetési módszerekkel, melyek a magyar iskolák túlnyomó többségét jellemzik, a globális nevelés módszertana ugyanis „elsődlegesen a tapasztalati tanulásra, a kooperatív és projekt módszerre, valamint a közösségi tanulás lehetőségeire épít, hiszen a szociális és állampolgári készségek körébe tartoznak a kritikus gondolkodás, az együttműködés, a hatékony konfliktuskezelés, a felelős döntéshozatal, a mérlegelés készségei. [...] A világ

legkülönbözőbb országaiban és oktatási rendszereiben működő gyakorlatok alapján a globális felelősségvállalásra nevelés módszertani sajátosságai a következők: tanuló-központú, a tanulók aktív részvételén alapul, partneri viszonyon nyugszik: a nevelő/oktató nem tudásokat, képességeket átadó tanár, hanem önmaga is tanul a folyamatban, a tanulási folyamat kiterjed a reflexióra, az érzésekre és a tevékenységekre, gyakorlati, tapasztalat alapú, mozgósít, képessé tesz/helyzetbe hoz. Ez a módszertan egy olyan folyamatot generál, amely a konkrét problémák vizsgálatával kezdődik, felkészít a problémák mögött húzódó komplex összefüggések mélyebb megértésére, megváltoztat(hat)ja a résztvevők viselkedését és felbátorítja őket a saját szerepük megtalálására, ösztönzi és felkészíti őket arra, hogy felelősséggel vegyenek részt a problémák kezelésében.” (HAND 2015, 5)

A globális nevelés és a médianevelés tehát egyaránt célozza és segíteni kívánja az aktív állampolgárrá válást, a társadalomban való elhelyezkedés és működés felelős, cselekvő képességének kialakítását. A tudatos, kritikus médiahasználat, az információhoz való hozzáférés, annak rendszerezése és megítélése olyan képesség, ami alapvető az aktív állampolgárrá válásban, a társadalomban való elhelyezkedés, működés egyik fontos feltétele (Tímár 2016).

„A pedagógia jelenlegi legnagyobb kihívása, hogy kiemelten kezelje és egyensúlyba hozza az önismeret és a boldogság keresése iránti igényt, a spontaneitást és az egyediség fejlesztését a társadalmi problémaérzékenységgel és az aktív társadalmi szerep- és felelősségvállalásra való képességgel” – emeli ki *Réti Mónika* és Varga Attila, hangsúlyozva: a diákok akkor fogadják el az iskolát, ha látják, hogy az segíti őket az életben való boldogulásban (Réti–Varga 2008). Ennek egyik megoldása lehet, ha az iskolában a diákok saját közösségük valódi problémáival, cselekvő módon tudnak foglalkozni (Varga 2007) – amihez mind a médianevelés, mind a globális nevelés számos aktuális témát és eszközt kínál a pedagógusok kezébe. Ezek azonban komoly kihívást jelentenek az iskolai nevelés gyakorlata, hagyományos keretei számára.

„Milyen lesz a jövő? Olyan lesz, amilyen a ma iskolája.” – hívja fel a figyelmet több szerző is e kihívásokra (Lányi 2021). „Az iskolában a fiatalok felkészítése zajlik jövő életükre, de nemcsak készülnek ott, hanem élnek is; életük meghatározó részét töltik e falak között” (Lányi 2021, 46), mely az elsajátított tananyagokon túl, döntő hatása a diákok szocializációja és attitűdjeinek formálódása szempontjából (Pusztai 2002). Kiemelik: „a kultúra átadása és megújítása döntő mértékben a közoktatási intézményekben zajlik, minősége a tanár–diák kapcsolaton múlik, és megkívánja a részvételt az iskolai

közösség életében. Mindezt nem pótolhatja az informatikai rendszerek révén elérhető tudás, sem a kulturális minták egyéni elsajátítása. Mostani iskolarendszerünkben azonban nincs lehetőség ilyen személy- és problémaközpontú, gyakorlatorientált pedagógiai munkára, közösségépítésre.” (Lányi 2021, 46–47) Más megközelítések szerint a kortárs csoportok felől érkező hatások sokszor erősebbek és jelentősebbek, mint az iskola elképzelései és törekvései, és ebből fakadóan jelez kihívást az iskolai nevelés számára (Karikó 2000). Milyen módon tudja az iskolai nevelés ezeket a szempontokat figyelembe venni, és megfelelő válaszokat találni rájuk?

Úgy gondolom, a nevelési gyakorlat ezen kihívásaival való megküzdésben, a válaszok keresésében a nevelésfilozófia, azon belül is John Dewey munkássága segítségünkre szolgálhat. Az interaktív, tevékenység alapú, cselekvés- és tanulóközpontú nevelésnek, amely mind a médiatudatosságot, mind a globális felelősségvállalást célzó nevelés elsődleges eszközét, alapvető módszerét jelenti, ugyanis komoly nevelésfilozófiai fundamentumai vannak, melyek gyökereit Dewey nevelésfelfogásában találhatjuk meg, és amely talán segítségül szolgálhat e szemlélet átfogó megalapozásában és a 21. század pedagógiai kihívásaira vonatkozó válaszok keresésében.

Információs társadalom, globális nevelés és John Dewey nevelésfilozófiája

Az információs társadalom komplex és globális léptékű kihívásait látva elmondható, hogy a 21. század elején rendkívül jelentős változások előtt állunk. Ahogy arra *Komenczi Bertalan Tanulás és környezete a 21. század elején* című írásában rávilágít: az információs és kommunikációs technológia területén különösen nagy változásokra számíthatunk, melyek talán jelentősebb változásokat hoznak, mint amelyek az ipari forradalom idején zajlódtak le. Mindez életünk gyökeres átalakulását eredményezi, nagyobb mértékben alakulhat át, mint összességében az elmúlt évezredek során (Komenczi 2021). Fel tud-e készíteni az iskola ezekre a – még javarészt be nem látható – változásokra?

A médianevelés és a globális nevelés jóval nagyobb hangsúlyt fektet a képességek fejlesztésére, mint a kész ismeretek átadására. A fenntarthatóság, az etikus globalizáció ma még ismeretlen állapot, így igazságot közvetíteni erről nem is volna lehetséges (Jakab–Varga 2007), a médiatudatosság pedig

szintén nem az egyirányú ismeretközlés útján elsajátítható „tudáscsomag”. E szemlélet számos vonásában Dewey nevelésfelfogásával rokon, aki szerint a társadalmi változások miatt nem tudjuk felkészíteni a tanulókat adott problémák megoldására, ezért a képességeik fejlesztésére kell törekedni. *„A demokrácia és a modern termelési feltételek kialakulása miatt nem tudjuk pontosan megjósolni, hogy milyen lesz a civilizáció húsz év múlva. Ezért lehetetlen a gyermeket adott helyzetekre felkészíteni. Csak úgy lehet őt a jövőre felkészíteni, ha megtanítjuk arra, hogy ura legyen önmagának, vagyis olyan képzést adunk neki, hogy tehetségeit gyorsan és teljes mértékben alkalmazni tudja; szeme, füle és keze parancsra váró szerszámok legyenek; tudja megítélni a körülményeket, gazdaságos és hatékony cselekvésekre legyen képes”* – hangsúlyozza (Dewey 1976, 98–99). Szerinte az egyénnek viszonylag kevés információra van szüksége: fontosabb, hogy a nevelés eredményeképpen megfelelő gyakorlatra és képességekre tegyen szert, helyesen tudjon helyzeteket megítélni, megfigyelni és cselekedni. Mindennek birtokában képes lesz akkor is elboldogulni, ha új információra van szüksége (Dewey 1976). Ezért Dewey az ismeretszerzés készségének megtanítására helyezi a hangsúlyt. Szemléletében a konkrét cselekvésre épülő feladatmegoldások teszik lehetővé, hogy a tanulók az új ismeretek mellett gyakorlatias tudásra is szert tegyenek, és egyúttal problémamegoldó képességük is fejlődjön. Csak ezáltal tud az iskola olyan egyéneket nevelni, akik képességeik és tapasztalataik birtokában képesek helytállni és a társadalmi élet kihívásaira megfelelő válaszokat adni (Mészáros et al 2004).

Dewey a tanulást *aktív és dinamikus konstrukcióként* értelmezi, melyben az egyén kezdeményezésére és tapasztalatára épít. Ám felfogásában a tanulás nem csupán az egyén kibontakozását szolgálja, hanem egyúttal a társadalmi fejlődés érdekében is történik (Lambrechts 2018). Ez szintén fontos részét képezi az információs társadalomban történő, globális felelősségvállalásra és fenntarthatóságra nevelés szemléletének. Ennek egyik kiemelt szempontja a *cselekvés* jelentősége, az aktív, felelősen gondolkodó, *cselekvőképes* egyén nevelése, amely az egyén kibontakozását szolgálja, a társadalmi fejlődés céljaival összhangban. E szemlélet szerint a hagyományos oktatási, nevelési formák nagy része nem segíti elő ezt a célt, ugyanis a cselekvésre neveléshez olyan pedagógiai módszerekre van szükség, melyek során a diákok minél több valódi cselekvési lehetőséghez jutnak, és ezeken keresztül, ezek által történik az oktatás, nevelés (Varga 2007). E szemlélet szorosan kapcsolódik Dewey nevelésfelfogásához, aki szerint a nevelésnek fel kell készítenie a tanulókat arra, hogy alkalmazkodóvá váljanak egy változó társadalomban, és képesek legyenek aktívan részt venni a közösség életében,

amelyhez tartoznak (Dewey 1916). Eszményképe a gyakorlati, cselekvő ember, aki olyan szokásokat alakít ki, amelyek segítségével jól tud alkalmazkodni az életkörülményeihez – ehhez pedig gondolkodása, ítélőképessége fejlesztésére kell törekednie a nevelőnek (Dewey 1976). Kritikája szerint a hagyományos „tankönyviskolában”, a hallgatás és leckefelmondás iskolájában nem alakítható ki a cselekvő ember, és az itt tanultakat a tanulók nem tudják hasznosítani, mert az iskola elkülönül az élettől. Az iskolát ezért egy, a való életre felkészítő helyé kell átformálni, ami lehetőséget nyújt a gyerekek számára a sokszínű, tapasztalataikban gyökerező cselekvésre. Ennek fontos része, hogy az iskola, és a gyerekek iskolai tapasztalatai szoros kapcsolatban álljanak az iskola és a gyerekek környezetével (Mészáros et al 2004).

Dewey felfogásában *a jó iskola az életről szól és az életre készít fel*, ezért a mindennapi élet tevékenységeit be kell vinni az iskola falai közé (Kálmán 2012), melyben az iskola egy leegyszerűsített társadalmi környezetet jelent a tanulók számára. Dewey szerint azáltal, hogy a hagyományos iskola a gyermekkel úgy akarja megismertetni a tantárgyakat, hogy azok nem kapcsolódnak a társadalmi élethez, eltorzítja a gyermek személyiségét, és megnehezíti a kívánt eredmények elérését (Dewey 1976). Szerinte ahhoz, hogy a tantárgyi rendszer releváns legyen, a gyermek közvetlen tapasztalatait is figyelembe kell venni, máskülönben távoliak, elvontak lesznek. Kiemeli: minden erőfeszítés, amelyben a tanulás összekapcsolódik a gyerekek életszerű tapasztalataival, szükségszerűen megváltoztatja az iskolai tananyagot, és találkozik a helyi élet szükségleteivel és követelményeivel (Mirel 2005).

A globális nevelés megközelítése szerint *az iskola és a helyi közösség szoros együttműködésére* van szükség ahhoz, hogy valódi társadalmi problémák cselekvő megoldásába tudja bevonni a tanulókat (Varga 2007), ami szintén kapcsolódik Dewey nevelésfelfogásához, aki nem a tanulást tekintette a pedagógiai munka végcéljának, hanem az értelmes társadalmi cselekvést (Varga 2004). Dewey szerint „a jelenlegi nevelés azért mond csődöt, mert figyelmen kívül hagyja azt az alapelvet, mely szerint *az iskola a közösségi élet alapvető formája*. Úgy fogja fel az iskolát, mint ahol információkat kell közvetíteni, meg kell tanulni a leckét, vagy bizonyos szokásokat kell kialakítani. E felfogás szerint mindezeknek az eredménye mutatkozik majd meg a távoli jövőben. A gyermeknek olyan dolgokat kell csinálnia most, amelyeket később valami másra is fel tud használni. Ezek pusztán csak előkészületek; nem épülnek be a gyermek tapasztalataiba, így nem is lehet nevelő hatásuk” (Dewey 1976, 97–110). Ezért a pedagógus feladata nem az ismeretközlés vagy a szokások formálása, hanem elsősorban az, hogy mint a

közösség tagja, segítse a tanulót a hatásokra való reagálásban (Dewey 1976). Felfogásában az élet, a társadalom és a nevelés folyamata adja a nevelés céljait, és az ezek megvalósításához szükséges eszközöket, melyek segítségével a tanuló a társadalmi viszonyok cselekvő részévé válik (Mészáros et al 2004).

A globalizáció 21. századi léptéke és az információs technológiák mindezt egy tágabb kontextusba, globális léptékbe helyezik; a lokális problémákat egy tágabb perspektívában is értelmezve, illetve a globális problémák lokális hatásait is felismerve. Ennek példája lehet a klímaváltozás helyi vetületeinek felismerése, vizsgálata, és a problémák megoldására helyi akciók, megoldások közös kidolgozása, majd értékelése, mint tanulási folyamat. Ennek fontos része lehet az új médiát gyakran használó diákok internetes közösségeiktől szerzett információinak feldolgozása, feladatokba való bevonása. A már említett *Fridays For Future* diákmozgalom széles követőtáborra tud már magának, sok diák hasonló online közösségektől tájékozódik globális és lokális problémákról és cselekvési lehetőségekről, mely témák iskolai feldolgozása véleményem szerint a globális és lokális felelősségvállalást éppúgy segítheti, mint a médiatudatosság formálását.

A fenntarthatóság, globalizáció problémáinak pedagógiai feldolgozása egyúttal azt is elősegítheti, hogy a diákok jobban elfogadják az iskolát, hiszen azt láthatják, hogy az iskola segíti őket az életben való boldogulásban (Réti–Varga 2008). Ennek része ugyanakkor, hangsúlyozza a fenntarthatóság pedagógiájának több szerzője is, hogy a környezeti és globális kihívások kapcsán ne csupán a problémákról legyen szó, hanem a megoldási lehetőségeket is keressük és mutassuk be a diákok számára. A közös jövő alakítása legyen egy izgalmas, lehetőségekkel teli kihívás, amelyben mindenki megtalálhatja a maga szerepét (Réti–Varga 2008). Ezáltal – ahogy azt Dewey iskolafelfogásában elsődlegesnek tartotta – az iskola valóban az életre készíthet fel, melyben a diákok a társadalom cselekvőképes, a társadalmi folyamatokat alakítani tudó tagjaivá válhatnak.

Ennek egyik fontos, és ma már széles körben alkalmazott módszere a *projekt módszer*, melynek elméleti alapjainak kidolgozása John Dewey és tanítványa, *William H. Kilpatrick* nevéhez kötődik (Hegedüs–Szécsi 2002). A projekt munka központi eleme a problémaorientált, együttműködésre épülő tanulás, ami tulajdonképpen a gyakorlati problémamegoldás egyik megfelelője, fontos eszköze. A projekt munkák során a tanulók érdeklődéséből kiindulva, közös tervezőmunkában vesznek részt, jellemzően lokális problémák mentén. E folyamat során közelebb kerülnek a helyi társadalmi ügyekhez is (Vass 2016).

A nevelésnek reflektálnia kell tehát korunk kihívásaira, és az ilyenfajta felelősségvállalás, közösségi érzékenyítés és kooperatív szemléletmód nélkül nehezen képzelhető el a jövőre való megfelelő felkészítés – emeli ki *Kálmán Ungvári Kinga*, aki maga is hangsúlyozza: ebben segítségünkre lehet Dewey megközelítése, aki már a száz évvel korábbi viszonyok közepette is felismerte, hogy az egyént mindig a környezetében kell vizsgálni, nem izolált egyedként, hiszen folyamatos interakcióban áll természeti és társadalmi környezetével. Mára a globalizáció és a hálózati társadalom térnyerésével erőteljesebbé és szélesebb körűvé vált ez a fajta interdependencia, így különösen érvényesnek tűnik Dewey megközelítése, aki szerint egyén és társadalom egymást feltételezik, nem egymással szemben álló pólusok, és amelyben az egyén kibontakozása szoros összefüggésben áll a társadalom fejlődésével (Kálmán 2012). Dewey így magát a nevelést is „iskola és társadalom” kontextusában értelmezi, megvilágítva, hogy az egyén alkalmazkodóképessége és a társadalom fejlődése között szoros összefüggés áll fenn, a kettő nem választható el egymástól (Vass 2016). Sőt, Dewey rendületlenül hitt abban, hogy a nevelés a társadalmi fejlődés és megújulás alapvető módszere (Dewey 1974), ezért mindenkinek, aki a neveléssel foglalkozik, arra kell törekednie, hogy az iskola a társadalomfejlődés és megújulás leghatékonyabb, elsődleges eszközévé váljon – vallotta (Dewey 1976).

Dewey számára a hatékony nevelés kulcsa tehát a társas helyzetek megteremtésén keresztül az aktív, közös megtapasztalás, melynek kiemelt része a kommunikáció (Kálmán 2012). Ez fontos szempont a médiatudatosságra nevelés során is, melyben a megszerzett információ rendszerezésének, helyes megítélésének képességét hasonló folyamat során tudják csak a tanulók elsajátítani (Tímár 2016). Kálmán Ungvári Kinga Dewey filozófiáját Castells hálózati társadalomleírásával összevetve felveti, hogy mai kontextusban Dewey nevelésfelfogása a hálózatban létezés értelmes, kritikus és önkritikus módjaira szólít fel, melyben az iskola feladata lenne, hogy eszközeivel és módszereivel segítse, hogy a tanulók ne vesszenek el ebben a rendszerben, hanem kiteljesedésüket segítse. Szerinte Dewey kooperatív tanulási módszerei ellensúlyozhatják az izolálódó személyiségek számára a reális közreműködés (például a közös játék) egyébkénti hiányát. Kiemeli: az identitásukat kereső, építő fiatalok számára az online világ új kihívásokat jelent, melyben a társadalmi (online és offline) elvárásoknak, illetve a saját elképzeléseinek megfelelő én egységét kell megtalálniuk, melyben fontos, hogy ne pusztán kritikátlanul átvegyenek szerepeket, hanem képesek legyenek a normákhoz aktívan, kreatívan viszonyulni, és esetenként változtatni rajtuk. Dewey demokráciafelfogásában erre égető szükség van, melyben az iskola

feladata, hogy előkészítse, segítse és ösztönözze a kreatív gondolkodást a világról és önmagunkról (Kálmán 2012).

Mennyiben tud megfelelni ezeknek a követelményeknek a ma iskolája? A médianevelés éppúgy, mint a globális nevelés, e készségek kialakításának szükségességére hívja fel a figyelmet, aminek eléréséhez újfajta pedagógiai szemlélet és módszerek alkalmazását sürgeti. Ennek stabil pilléreit jelenthetik ma is Dewey nevelésfilozófiai elvei, aki szerint az individuum fejlődése, kibontakozása éppolyan fontos kérdés, mint a társadalmi beágyazottság pedagógiai megalapozása, és feladatának tekintette, hogy a társadalmat ráébredtse az iskolai nevelés e kiemelt szerepére, feladatára.

Összegzés

Az információs, hálózati társadalom korában az új digitális technológiák megjelenése és nagyiramú fejlődése jelentősen átalakítja életünket, mely különösen igaz a gyermekek világára és kultúrájára, akik számára a digitális környezet egyre inkább egy természetes, megszokott közeget jelent. E folyamatban felértékelődik a nevelők felelőssége, hogy megfelelően tudják segíteni az új generációk tudatos eligazodását a média világában, hogy kritikus és felelős médiahasználókká válhassanak. Korunk másik, az információs technológia fejlődésével összefüggő, meghatározó jelensége a globalizáció, amely újfajta gazdasági, társadalmi, politikai és interperszonális kapcsolatokat, folyamatokat, és ezáltal gyors és jelentős változásokat idéz elő. A médiatudatos, a társadalmi, környezeti és kulturális problémák iránt érzékeny és felelős, cselekvőképes állampolgárok nevelése az iskolai nevelés kiemelt feladatává, és egyúttal a korábbi pedagógiai gyakorlat kihívásává válik, hiszen az összefüggések megértése, a kritikus gondolkodás, a kreatív problémamegoldás készségeinek megszerzése nem képzelhető el tevékenység- és problémaalapú, cselekvés- és élményközpontú, aktív részvételt igénylő pedagógiai módszerek nélkül, amely szétfeszíti a hagyományos kereteket. További kihívást jelent, hogy az iskola nem tud lépést tartani az iskolán kívüli világ rohamos léptékű fejlődésével, így a diákok számára is egyre kevésbé érdekes és motiváló az iskolai munka.

John Dewey iskolafelfogása, átfogó szemlélete egy utat mutathat arra, hogyan szabadítható ki az iskola elkülönült helyzetéből, hogy az a való életre felkészítő, a – virtuális és fizikai – közösségi életben eligazodást segítő és korunk kihívásaira megfelelően reagáló helyé válhasson. Az interaktív, tevékenységalapú, cselekvés- és tanulóközpontú módszerek gyökereit ugyanis, melyek mind a médiatudatosságot, mind a globális felelősségvállalást célzó

nevelés elsődleges eszközeit, alapvető módszereit jelentik, Dewey átfogó nevelésfilozófiájában találhatjuk meg. Dewey nevelésfilozófiai elvei alapján az iskola kis társadalmi közösségként segítheti a fiatalok individuális képességeinek kibontakozását, egyúttal érzékeltetve tevékenységeik társadalmi összefüggéseit, a társadalomban való aktív, cselekvő és tudatos részvételre ösztönözve. Mind a médianevelés, mind a globális nevelés zászlóvivő lehet abban a folyamatban, amely az iskolai tevékenység ilyen irányú megújítását célozza. Dewey munkássága utat mutathat és inspirációt adhat egy olyan átfogó szemlélet kidolgozásához, amely segítségül szolgálhat az iskola szerepének és feladatának újragondolásában, megtalálásában a 21. század kihívásaiban.

Bibliográfia

- Bauman, Zygmunt (2000). *Liquid modernity*. Polity Press, Oxford.
- Bús Imre (2019). Gyermek kultúra és pedagógia. *Katedra*, XXVI/5. (január)
- Castells, Manuel (2006). *Az információ kora*. II. kötet. *Az identitás hatalma*. Gondolat – Infonia, Budapest.
- Dewey, John (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Macmillan, New York.
- Dewey, John (1974). Az iskola és a társadalmi haladás. In: Ország L. (szerk.) *Az el nem képzelt Amerika: Az amerikai esszé mesterei*. Európa Kiadó, Budapest.
- Dewey, John (1976). *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyv Kiadó, Budapest.
- HAND Szövetség (2015): *Ajánlások a globális felelősségvállalásra nevelés nemzeti koncepciójának kidolgozásához*. HAND Szövetség, Budapest. <http://hand.org.hu/media/files/1488305830.pdf> (2021. 05.02.)
- Hegedűs Gábor – Szécsi Gábor (2002). *Projektpedagógia*. KEF Kiadó, Budapest-Kecskemét.
- Jakab György – Varga Attila (2007). *A fenntarthatóság pedagógiája*. L' Harmattan, Budapest.
- Karikó Sándor (2000). Előzetes megjegyzések nevelésfilozófiai paradigmákhoz. *Iskolakultúra* 2000/5.
- Katz, James E. – Rice, Ronald E. (2002). *Social Consequences of Internet Use: Access, Involvement and Interaction*. MIT Press, Cambridge.

- Kálmán Ungvári Kinga (2012). John Dewey filozófiája a hálózati társadalom korában. *Erdélyi Múzeum*, 74. kötet, 1. füzet
- Kálmán Ungvári Kinga (2021). Kihívások és megoldások 21. századi pedagógusoknak. *Korunk*, 2021/2, 3–8.
- Kolosai Nedda – M. Pintér Tibor (szerk.) (2016). *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest
- Kolosai Nedda (2013). *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. http://www.tanitan.info/tanulmanyok_a_gyermekkulturarol (Megtekintés: 2021. 05.12.)
- Kolosai Nedda (2016). A gyermekkultúra jelene. In: Kolosai N. – M. Pintér T. (szerk.) *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest.
- Kolosai Nedda (2018). *A gyermekkultúra aktív ápolása – óvodások a múzeumban*. Mindenki Akadémiája, előadás. <https://www.youtube.com/watch?v=mvDfGZUT118>
- Komenczi Bertalan (2021). Tanulás és környezete a 21. század elején. *Korunk* 2021/2, 47–55.
- KüM (2016). *Koncepció a globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nem-formális oktatásban*. Budapest.
- Lányi András (2010). *Az ember fáj a földnek (Utak az ökofilozófiához)*. L'Harmattan, Budapest.
- Lányi András (szerk.) (2021). *Harmadik Út*. Karátson Gábor Kör <https://okopolitika.hu/harmadik-ut?start=5> (2021. 05.04.)
- Lehmann Miklós (2016). Gyermeki kultúra és internet. In: Kolosai N. – M. Pintér T. (szerk.) *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest.
- Meyrowitz, Joshua (2005). The Rise of Glocality: New Senses of Place and Identity in the Global Village. In: Nyíri K. (szerk.) *A Sense of Place: The Global and the Local in Mobile Communication*. Passagen Verlag, Vienna, 21–30.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2004). *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest. <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/index.htm> (2021. 05.02.)
- Mirel, Jeffrey (2005). Régi nevelési elvek, új amerikai iskolák. A progresszív nevelés és a nevelési forradalom retorikája. *Iskolakultúra* 2005/4.
- Nahalka István (2008). Koncepció. In: Havas P. – Veres G. (szerk.) *Globális éghajlatváltozás. Oktatócsomag. Integrált természettudományi mintaprojektek*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 47–63.
- Pusztai Gabriella (2002). Tetten érhető-e a rejtett tanterv? A megállapodott hagyományokkal rendelkező és az újabban indult felekezeti középiskolák összehasonlítása. *Iskolakultúra* 2002/12, 39–47.

- Réti Mónika – Varga Attila (2008). Új tendenciák a fenntarthatóságra nevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008/10 <https://ofi.oh.gov.hu/reti-monika-varga-attila-uj-tendenciak-fenntarthatosagra-nevelesben> (2021.04.26.)
- Ropolyi László (2006). *Az internet természete*. Typotex Kft, Budapest.
- Schulze, Gerhard (2000). Élménytársadalom. A jelenkor kultúrszociológiája. *Szociológiai Figyelő*, 1-2. sz., 135.
- Szabó Tibor (2014). *Az instabilitás kora*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Szécsi Gábor (2010). Felelősség, identitás, globalizáció. In: Karikó S. (szerk.) *Kockázati társadalom és felelősség*. Áron Kiadó, Budapest. 73–82.
- Szécsi Gábor (2020). Univerzalizmus a megújuló értékpreferenciák metszéspontjában. In: Szécsi G. – Tóth I. J. (szerk.) *Természet és felelősség. A környezeti etika és nevelés filozófiai alapjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Tímár Borbála (2016): Médiapedagógia, médiaélmény – tudatosság a média használatában. In: Kolosai N. – M. Pintér T. (szerk.) *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest.
- Tözsér Zoltán (2010). *A pragmatista nevelésfilozófia és iskolakritika*. https://www.academia.edu/5968871/2010_-_T%C5%90ZS%C3%89R_ZOLT%C3%81N_-_A_pragmatista_nevel%C3%A9sfiloz%C3%B3fia_%C3%A9s_iskolakritika (2021.05.06.)
- UNESCO Magyar Nemzeti Bizottsága (2017). *A globális felelősségvállalásra nevelés. Témák és tanulási célkitűzések*. Budapest. http://unesco.hu/data/A_globalis_felelossegvallalásra_neveles.pdf (2021. 04. 28.)
- Varga Attila (2004). *A környezeti nevelés pedagógiai és pszichológiai alapjai*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Varga Attila (2007). *A normateremtés kényszere és lehetőségei az anómiában – a fenntarthatóság normái*. In: Jakab Gy. – Varga A. (szerk.) *A fenntarthatóság pedagógiája*. L' Harmattan, Budapest.
- Varga Attila (2018). A globális felelősségvállalásra nevelés a magyar iskolákban: keretek, lehetőségek és kihívások. In: Ollé J. – Mika J. (szerk.) *Iskolakultúra és környezetpedagógia*. Magyar Tudományos Akadémia, Miskolci Akadémiai Bizottság, Pedagógiai Szakbizottság, Budapest.
- Vass Vilmos (2016). A globális nevelés új paradigmája. In: Karikó S. (szerk.) *Ifjúság a globális térben*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.

- Wellman, Barry –Gulia, Milena (1999). Net surfers don't Ride Alone: Virtual Community as Community. In: B. Wellmann (szerk.) *Networks in the Global Village*. Boulder, CO, Westview Press, 331–367.
- Lambrechts, Wim (2018). Learning 'for' the future and 'in' the future. In: *Environment and school initiatives. Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future*. Eszterhazy Karoly University, Vienna/Budapest, 272–278.
- A *Fridays For Future* mozgalom magyar honlapja <https://fridaysforfuture.hu/> (2021. 05.05.)
- A *Fridays For Future* nemzetközi mozgalom honlapja <https://fridaysforfuture.org/> (2021. 05.05.)

K. Farkas Claudia

„Lelkeket kivirágoztató” pedagógusok

Maria Boschetti Alberti, a huszadik század első felében élt olasz pedagógusnő a gyermekeket „törékeny rózsabimbóknak” látta, akiket „ki kell virágoztatnia”. Írásom olyan pedagógiai színterekre fókuszál, amelyek jelenségvilága – gyermekszemléletük, tananyaguk, elsajátítási formáik alapján – ténylegesen a gyermek igényeihez alakított. Célom, hogy számos olasz primer és szekunder forrás feltárása és értelmezése nyomán, a komparatív dokumentumelemzés módszerének alkalmazásával a gyermekkultúra szerves részeként olyan pedagógiai modelleket mutassak be, amelyek a gyermekek számára egyedi és örömteli helyszíneket kínáltak (Bús 2013a; Trencsényi 2016). Maria Boschetti Alberti, Giuseppina Pizzigoni és Gianfranco Zavalloni „gyermekhez igazított”, újszerű és ötletes pedagógiai munkásságuk révén lettek ismertek. Feltérképezem, hogy óvodáik és iskoláik milyen életvilágot, gyermekkulturális teret jelentettek a gyermekeknek, és vizsgálom attitűdjeiket, motivációs bázisukat, gyermekszemléletüket, a gyermekek „kivirágoztatására” fejlesztett eszköztárukat. Az írás szélesíteni kívánja a gyermekfelfogással kapcsolatos ismeretek körét, jó gyakorlatokkal ismertet meg, és segíteni szándékozik a gyermek jóllétét középpontba állító színterek kialakítását.

Maria Boschetti Alberti

Maria Boschetti Alberti a 20. század első felének jeles olasz pedagógusa volt, nevéhez fűződik az ún. „scuola serena” („derűs iskola”) pedagógiájának kikísérletezése. Boschetti Alberti szerint a gyerekek olyanok, akár a „törékeny rózsabimbók”, akiknek nyugalom kell és béke. Iskolájában, melyet „scuola serena”-nak nevezett, a lelkek „virágba borultak” (Boschetti Alberti 2004; Scaglia 2018). Maria az „Istituto Santa Caterina di Locarno”-ban szerzett tanítói végzettséget. 1910-ben érkezett Muzzanoba, ahol 1917-ben véglegesítették (Boschetti Alberti 2004). 1924-ig ezen a településen, majd 1925 és 1951 között Agnóban tanított, és jelentős változtatásokat vitt véghez. Neve hamarosan Itália-szerte ismert lett. Adolphe Ferrière úgy vélte, hogy

Maria Boschetti Alberti iskolája a „scuola nuova” („éducation nouvelle”, „új iskola”) mintaszerű megvalósulása (Boschetti Alberti 2004; Vico 2007; Ceriani–Nigro 2006; Scaglia, 2018; Biondi–Imberciadori 1982; Saltini 2004).

Maria Boschetti Alberti nagyon szegény környezetben kezdett tanítani. A diákok mezítláb jöttek az iskolába, sokan megszólalni is alig tudtak. Pedagógusi tevékenységének sikerét azonban ez nem akadályozta, bizonyítva ezzel, hogy bármilyen iskolai közegben lehetséges eredményes tanítás, az átlagosból is lehet különlegesen varázsolni. Adaptálta és továbbfejlesztette jeles szerzők ötleteit (például Maria Montessoriót), hogy aztán kidolgozzon és alkalmazzon egy teljesen egyedi módszertant (Boschetti Alberti 2004; Vigilante 2018b; Kurucz 2015).

Tanítása és iskolája kezdetben az akkori irányzatokhoz közelített: tekintélyelv, verbalizmus, intellektualizmus, a diákok egyéni érdeklődése iránti tökéletes érzéketlenség, tapasztalataik figyelmen kívül hagyása jellemezte. „Felületes”, „kedvetlen” tanítónőnek látszott, akit nem túlzottan érdekelt a munkája. Maga úgy emlékezett ezekre az időkre, hogy közte és tanítványai között valóságos „üvegfal” húzódott, és csak a havi javadalmazásért végezte a munkáját. Naplójában így írt erről: „Ekkor nem szerettem a diákjaimat. Ellenségeim voltak. Én az egyik oldalon, a katedrán, mereven, komolyan, akár egy megközelíthetetlen ókori isten: ők a másik oldalon, egy üvegfalal elválasztva tőlem. [...] Mivel nem tudtam szeretni a tanítványaimat, nem tudtam megszeretni az iskolát sem. El lehet képzelni, milyenek voltak az óráim. [...] Bevallom azt is (pironkodva) ha a regény, amit éppen olvastam, nagyon érdekes volt, elvittem magammal az iskolába, majd miután befejeztem, elrejtettem a tanári asztal félig nyitott fiókjába. Isten bocsássa meg nekem mindazt a rosszat, amit ezekben az években a gyerekekkel szemben elkövettem” (Boschetti Alberti 2004, 27).

Sejtését, hogy a gyermekek nem érzik jól magukat a merev iskolai környezetben, az iskoláról folytatott családi beszélgetések is erősítették. Nagybátyja, „Zio Pep” gyakran ostromozta a tanítókat. Maria Boschetti Alberti naplójában felidéz egy köztük lezajlott beszélgetést: „A tanítónő! Íme, a ’tanítónő!’” (És milyen becsmérő hangnemben!). [...] Menjetek csak be egy iskolába; mindenki feláll, mintha marionett bábok lennének. [...] Mindenkinek ugyanaz a semmitmondó kifejezés az arcán, megfélemlítve a tanítójától” (Boschetti Alberti 2004, 25). Ezt a gondolatmenetet órákig tudta folytatni. Maria ráébredt, hogy nagybátyja közel jár az igazsághoz. Megfigyelte tanítványait, hogy miközben játszottak, mindenki vidám volt, majd kiugrott a bőréből, bezzeg amikor megszólalt a csengő és az osztályterembe értek. „Amikor átlépték az osztály küszöbét, más gyerekek voltak: színtelen hang

(még a hang is megváltozott!), kifejezés nélküli tekintet, lélek nélküli maszk...” (Boschetti Alberti 2004, 26).

Messzemenőig elégedetlen volt a pedagógiai élményeivel, így azt kérdezte magától: „De miért, [...] miért változnak meg? Tényleg mi tanítók vagyunk azok, akik ’elbutítjuk’ őket?” (Boschetti Alberti 2004, 26). Boschetti Alberti mind sürgetőbbnek érezte, hogy ezeken változtasson. Elhatározta, hogy utánajár, vajon minden iskolában megtörténik-e a diákok e sajnálatos metamorfózisa. Olvasta, hogy a „Società Demopedeutica” támogatja azokat a tanítókat, akik hajlandóak külföldre menni, hogy tanulmányozzák a fogyatékkal élő gyermekek fejlesztésében alkalmazott módszereket. Jelentkezett. „Nagyon boldog voltam, amikor megkaptam a támogatást. [...] nagyon boldog, mert azt gondoltam: Megtanulom, miként lehet fejleszteni a fogyatékkal élőket; egyidejűleg azonban sok normál iskolát is felkeresek, és talán megtalálom a gyógyírt arra a problémára, amely engem érdekel” (Boschetti Alberti 2004, 26). 1916-ban útra kelt „Canton Ticino-ból [...] Itáliába” (Boschetti Alberti, 2004, 27.). Végigutazott a félszigeten, „titkos” szándéka azonban az volt, hogy találjon „egy olyan iskolát, amely jobban megfelel a kor követelményeinek, [...] emberibb” (Boschetti Alberti 2004, 28).

Az „igazi iskola” Milánóban várta: a „Scuola dell’ Umanitaria”, amely Montessori módszerét követő elemi iskola volt. Maria Boschetti Albertit elvárásolta, amit itt talált: „Íme, az igazi iskola. A gyerekek lassan, nyugodt légkörben szeretnek dolgozni: ösztönösen utasítják el a sietséget, a nyers, szidalmazó hangot, a szüntelen nógatóst. A gyerekek a mosolygós arcokat szeretik, a nyugodt beszédet. Itt minden a természetes rend szerint zajlik. Ezek az „igazi” gyerekek, „a világ virágai” (Boschetti Alberti 2004, 30). Anna Fedeli megismertette vele az új pedagógiai módszer alapelveit.

Az „itáliai pedagógiai utazás” során a tanítónő újragondolta addigi nevelési és oktatási tevékenységét. Kudarcai és a látott forradalmi nevelési tapasztalatok a változtatások irányába vitték. A „scuola serena” („derűs iskola”) első kísérlete a muzzanoi elemi iskolában valósult meg, a Montessori-módszer alkalmazásával, illetve személyre szabásával. Kezdetben félt, hogy a módszertan tekintetében a szabadság útjára lépjen, Montessori könyvét gyakran hívta segítségül (Kurucz 2015). Később azonban fokozatosan eltávolodott Montessori „ortodox” értelmezésétől és alkalmazásától, és ráelt a sajátjára. Reflektív tanár lett. Mindent szisztematikusan leírt, ami diákjaival történt, emellett saját oktatási tevékenységét is megfigyelte, dokumentálta, amit elemzés követett.

Az első iskolai naptól kezdve a „kis iskolai eseményeknek” is figyelmet szentelt, megfogadva Anna Fedeli tanácsát: az első tíz perc minden tanóra elején azzal telt, hogy rendet raktak a diákok a helyükön, iskolai felszereléseik között, és beszélgettek az őket aktuálisan foglalkoztató kérdésekről, kívánságaikról. Alapszabály volt a rend és a szabadság, ahol tisztelték az egyént, és a közösséget. A diákok egy Montessori-modellt alapul vevő, még kialakulófélben lévő, töredékes eszközkészlettel találkoztak. A tanításhoz Maria geometriai formákat, csiszolt számokat, betűket használt, melyeken a kicsik végigvezették ujjukat és megtanulták leírni azokat. Montessoritól vette át a csendtartást („silenzio”) és próbálta a „halk beszéd erejét”. Újítás volt az ún. osztályfüzet bevezetése, amelybe a gyerekek személyes megjegyzéseiket, élményeiket rögzítették (Boschetti Alberti 2004; Scaglia 2018).

Az osztály életteli volt, méhkasszerű, intenzív kapcsolatban voltak egymással a gyerekek és a tanítónő. Maria Boschetti Alberti engedte, hogy a gyerekek szabadon fejezzék ki magukat, nem javítgatta folyton a hibákat. A gyerekek ismételték a szavakat, hogy a helyes beszéd rögzülni tudjon, az önnevelés révén. Ő a dicséret, az ösztönzés erejében hitt, nem akadályozta a gyermekek bizonytalan lépéseit (Boschetti Alberti 2004). Büszke volt népi származására, úgy vélte, hozzá kell járulnia ahhoz, hogy felemelje ezt a réteget és jobb élethez segítse őket a nevelés révén. „A nép gyermekei a nép lelkét hordozzák” – mondta (Scaglia 2018, 3). Meglátása szerint a népi kultúra eredeti és spontán, ezt az iskolának tisztelnie kell, nem pedig elfojtani és helyettesíteni, vagy vegyíteni a „mechanikus kultúrával”.

A gyerekek a vizsgákon eleinte nem szerepeltek jól, de győzködtek a tanítónőt, hogy ne térjenek vissza a „régis iskolához”. A muzzanoi iskolakísérlet 1924-ben hirtelen félbeszakadt, eredményei és olyan nemzetközi hírnév pedagógus támogatásának ellenére, mint Adolphe Ferrière vagy a kimagasló olasz nevelő, Giuseppe Lombardo Radice. A muzzanoi tapasztalatról Lombardo Radice azt írta: „Muzzano neve már több, mint egy kis hegyi falu: az olasz iskola reformjának zászlóvivője” (Boschetti Alberti 2004, 19).

A meg nem értettség és az ellenézés arra kényszerítették, hogy elhagyja Muzzanot. A fenntartó és a gyermekek családjai úgy vélték, az iskola túlzottan is „forradalmi” lett, nem értették a módszereit (Scaglia 2018; Saltini 2004; Boschetti Alberti 2004). Ezt követően Maria Boschetti Alberti Gravesanóban tanított, majd 1925-ben Agnoba költözött. Folytatta iskolakísérletét, a muzzanoi tapasztalatokra építve egészen 1951-ben bekövetkezett haláláig.

Agnoi iskolájában különös jelentősége volt a nyelvnek és a szabad rajzolásnak, a gyermeki önkifejezés előmozdításának. Egy tipikus nap a következő volt: a „reggeli akadémia” elnevezésű foglalkozással indítottak, amit úgy is hívtak, hogy az „imádság, a szépség, a jóság órája”. Érdekes tevékenységszervezés volt, hasonlatos, mint egy „kis színház”. A gyerekek szemben álltak az osztállyal, mondókáztak, verset szavaltak, dalocskát énekeltek, vagy bemutatták egy rajzukat. Ezt a lecke ellenőrzése követte, majd a tanítónő felolvasása. „Szabad munka” következett ezután. Délután rendszerint egy diák beszélt egy választott témáról, majd ismét a „szabad munka” ideje érkezett el (Scaglia 2018).

Módszer és idő szabadsága priori volt. Maria Boschetti Alberti felismerte, hogy a diákok intellektuális sajátosságai különbözőek, ezért nem lehet ugyanazokat a módszereket alkalmazni mindenkinél. Fontos felismerése, hogy az ismeretek akkor válnak élővé, amikor a diák a saját életében is alkalmazza azokat. Az ő iskolájában, a „scuola serena”-ban a pedagógus feladata az volt, hogy ismereteket közvetítsen, de jó értelemben magára is hagyta a diákokat az elsajátítási folyamatban, abban a meggyőződésben, hogy csakis az ily módon megszerzett ismeretanyag tud rögzülni (Boschetti Alberti 2004; Varga 2011).

A „scuola serena” (derűs iskola) a „scuola attiva”-nak („aktív iskola”, „cselekvő iskola”) egy válfaja, kísérlete, különleges modellje, középpontjában a gyermek természetes szellemi fejlődésének ritmusával, és a gyermeki aktivitással. Maria Boschetti Alberti a „scuola serena” kifejezéssel kívánta iskoláját megkülönböztetni a hagyományosaktól és az „új iskolák” egyéb válfajaitól (például Alice Franchetti „La Montesca”-jától, vagy Giuseppina Pizzigoni „La Rinnovata”-jától) (Saltini 2004; Vigilante 2018b; K. Farkas 2016). Olyan pedagógiai színtér volt az övé, amelyben a szabadság, az önnevelés, a személyiség tisztelete, a béke, a derű, és a harmónia kitüntetett szerepű. A tanító a gyermek ösztönzőjeként, jutalmazójaként és bátorítójaként volt jelen. Boschetti Alberti vallotta, hogy a hagyományos iskolákat „scuola serena”-vá lehet változtatni, vagyis olyan környezetté, ahol a gyermekek nem húznak „maszkot” magukra, ellenben tele vannak élettel. Maria szerint nagyon könnyen megvalósítható, ha valaki elszántan akarja. Pedagógiai elképzeléseit egész Canton Ticinóban szerette volna elterjeszteni (Boschetti Alberti 2004).

A „scuola serena” nevelési színterén a gyerekek jól érezték magukat, mert nagyfokú szabadságot kaptak, tisztelték az egyéniségüket, az önnevelésre kaptak biztatást, mindennek eredményeképpen sikeresen és örömmel tanultak. A „scuola serena” missziója, hogy felszabadítsa az egyént, elővarázsolja és megsokszorozza a benne rejlő képességeket (Boschetti Alberti 2004; Scaglia

2018). A „lelkek kivirágoztatásához” sok szeretetre van szükség a nevelő részéről (Boschetti Alberti 2004; Saltini 2004; Vigilante 2018b; Scaglia 2018).

Giuseppina Pizzigoni

Nemcsak az intelligenciával, hanem az érzésekkel és az akarattal is törődő pedagógus volt Giuseppina Pizzigoni. A múlt század elején, Milánó városában hozta létre a mai napig működő, „La Rinnovata” („Megújított Iskola”) nevű iskoláját. A „La Rinnovata” világra nyitott volt, és a hagyományostól eltérő pedagógiai szemlélet mentén szerveződött (Vigilante, 2018a; Pizzigoni, 1946). Az iskolateremtő tanítónő eredetileg nem akart pedagógus lenni, a színház világról álmodozott. 1888-ban mégis tanítónői oklevelet szerzett, és amikor egy esztendőre rá a Milánói Önkormányzat alkalmazásába került, úgy érezte, ennél nagyobb „csapás” nem is érhetne volna. Pályája a nehéz indulást követően érdekes fordulatot vett: létrehozott egy intézményt, majd a gyermekek számára örömteljes pedagógiai szintérré varázsolta. Giuseppina Pizzigonit személyes csalódottsága sodorta az újítások felé. Tapasztalatai, gyermekkoráról fennmaradt élményei arra ébresztették rá, hogy korának iskolái nem felelnek meg a gyermeki igényeknek. Megfogalmazása szerint „az egész rossz, tévedésen alapul, mert az iskola csak az intelligenciával törődött és nem az érzésekkel és az akarattal” (Chistolini 2007, 44). Úgy vélte, az iskolai közegből hiányzik a kíváncsi, kísérletező szellem, az egyéni különbségek figyelembevétele, nem törődnek a művészi neveléssel, béke és derű pedig nyomaikban sincsenek jelen. Meglátása szerint az elterjedt módszerek nem teszik lehetővé a diákok számára az önkifejezést, így a gyerekek nem lelnek örömet a tanulásban, és nem érzik jól magukat az iskolában sem (Pizzigoni 1946).

Pizzigoni a gyermek egyéniségére volt kíváncsi, a „magolásra”, a „kívülről megtanulásra” építő iskola elfogadhatatlan volt számára (Pizzigoni 1946; Chistolini 2007; Burza 1999; Musella 2008). Amikor elkezdett tanítani, megfogadta: nem a korszakban „bevált” ortodox módszereket követi. Igazgatónője azt mondta róla, hogy Giuseppina „intelligens tanítónő, de nagyon furcsa” (Pizzigoni 1946). Giuseppinát érdekelték az Amerikában és Európa-szerte létrejött reformiskolák, a „scuola attiva”-k, melyek a gyermekek igényeit és az aktivitását emelték középpontjukba, tiszteletben tartva fizikai, értelmi, érzelmi és szociális fejlődésüket. Németországba és Svájcba utazott, hogy megtekintse a „scuola nuova” pedagógiai valóságát. Intézményeket keresett fel, visszaemlékezéseket, tanterveket gyűjtött. A módszertani emlékek felkutatása közben az a cél vezérelte, hogy megváltoztassa az iskolával

kapcsolatos gondolkodásmódot és magát az iskolát (Pizzigoni 1946; Musella 2008).

Utazási tapasztalatai, a forradalmian új tanítási módszerek látványa elbűvölték. Nem „másolni” akart, hanem egyedi és „teljesen olasz” megoldásban gondolkodott. Támogatókat keresett, tudós elméket és egyszerű embereket, akiket érdekelt, miként lehetne a gyermekek javát jobban szolgáló iskolát létrehozni. A „La Signora” – ahogy Pizzigonit nevezték – hangoztatta, hogy sokkal jobban működhetne az iskola, ha teljesen más módszereket alkalmaznának (Pizzigoni 1946; Metodo 2019).

1911-ben Pizzigoni beindította kísérleti iskoláját. Létrehozásában a milánói önkormányzat és neves barátai segítettek, erkölcsi és anyagi támogatással. A helyszín Milánó külvárosa volt, a „La Ghisolfia”-nak nevezett terület, fizikai valójában akkor még csupán két szoba, mosókonyha, mellékhelyiség és egy széles folyosó jelentette az iskolát. Az önkormányzattól felszereléseket, táblákat, padokat, szekrényeket kaptak. A terület mezőgazdasági munka végzésére is alkalmas volt, méhészettel, baromfiudvarral. A játék- és sportlehetőséget a sok fa és a szép környezet biztosította (Pizzigoni 1946).

A „Tapasztalati módszer alapján működő Megújított Iskolában” indulásként hatvannégy diák tanulhatott, az egyik osztályt Giuseppina Pizzigoni oktatta, a másikat kolléganője, Maria Levi. A következő években fokozatosan nőtt a diáklétszám és úgy az elméleti szakemberek, mint a gyakorló pedagógusok között Itália-szerte megnőtt iránta az érdeklődés (Scarzella Mazzocchi 1998; Musella 2008).

A gyermekek 1927 októberében modern iskolaépületbe költöztek. A „Scuola Speciale Rinnovata” tervezése során Pizzigoni együttgondolkodott a mérnökökkel. Vallotta, hogy a gyermekek fejlesztése szempontjából nagyon fontos, hogy milyen az iskolai környezet, a külső- és a belsőépítészeti kialakítás, a térrendezés, az esztétikum, hiszen minden dolog, amivel a gyerekek kapcsolatba kerülnek, nekik „tanítást” jelent. A tanulási-fejlesztési folyamat pizzigoniánus értelmezésében e szempontok kulcselemmé váltak.

A gyermek természetes fejlődési folyamatát Pizzigoni Rousseau-i örökségként tisztelte. Gyakorlattá tette, hogy a tényleges tanítás ne az első osztályban kezdődjön, hanem egy esztendővel később, amikor érettebben, nagyobb sikerrel sajátíthatják el a kisgyermekek az írást, az olvasást és a gyakorlati ismereteket, mint például a varrást. Az első évet előkészítő évnak szánta, ez idő alatt a gyermekek a környezetükről tanultak meg sok mindent. Elvont fogalmak, üres absztrakciók rögzítése helyett Pizzigoni arra törekedett, hogy tapasztalataik alapján a „valóságot” ismerjék meg, felfedezéseket

tegyenek és saját maguk tárják fel az összefüggéseket. A pizzigoniánus gondolatrendszer a gyermekek személyiségfejlesztésében kiemelt szerepet szánt az esztétikai és a művészeti nevelésnek (Musella 2008; Metodo 2019).

Giuseppina Pizzigoni szerint az iskolának fontos szociális tapasztalatokat is át kell adnia. Az „iskolai tér” sajátos értelmezést nyert: ha arra volt szükség, asztalosműhellyé, pékséggé alakult. Tágabb környezete pedig segített megérteni, mit jelent az alföld, a hegy, a folyó, a völgy, a híd fogalma, vagyis az környezeti sokszínűség. Pizzigoni azt akarta, hogy iskolájában a gyerekek közvetlenül figyeljék meg a világot, ne csupán „steril” ismereteik legyenek róla, melyek kizárólag könyvekből származnak.

A „La Rinnovata” az első iskola volt Olaszországban, amely egész napos rendszerrel működött. Délelőtt két óra pihenést biztosított a gyermekeknek, akik ez idő alatt játszhattak, délután pedig lehetőségük nyílt arra, hogy a kertben tevékenykedjenek, zenét tanuljanak, tornázzanak, vagy sétáljanak az árnyas fák alatt. Lényeges, hogy otthonra már nem maradtak feladatok, így amikor a kicsik hazamentek, az ő „munkanapjuk” ténylegesen is véget ért. Az iskolában a gyermek a „szabadban” élt. Hosszú szünetei voltak, sokféle játék várta, séta, úszás tették érdekessé és értékessé az itt töltött pillanatokot (Metodo 2019; Pizzigoni 2018).

Giuseppina Pizzigoni iskolájában alapelv volt a gyermeki önállóság és a személyiség sokoldalú fejlesztése, továbbá az a szemlélet, hogy „az iskola maga a világ”. Pizzigoni a felfedezéssel tanulás megszállottja volt. Módszere a gyerekek közvetlen, élő részvételére épített. A tanulási folyamat a gyermekek számára érdekes volt, interaktív, közvetlen, kísérletező típusú, tapasztalati és játékos. A gyermek aktív résztvevője volt a megismerési-megértési-tanulási folyamatnak. A „La Rinnovata”-ban a tejről például úgy tanultak, hogy megnézték egy istállót, a kenyérről oly módon, hogy tanulmányozták a magvakat, a történelmet múzeumok, a földrajzot kirándulások hozták közelebb, ezen kívül a gyerekek szappant készítettek, gyógynövényeket termesztettek.

A „La Rinnovata”-ban a gyerekek természetességgel, széleskörű érzékenységgel találkoztak. Fontos szerepet kapott a játék, mint sajátos megismerési és kommunikációs forma (Bús 2013b). A tanítónő szerint a korszak iskoláiban ennek már nem adnak kellő teret, megfosztják kreatív hozadékától. Törekedett a lecsendesített és megbékített környezetre, mert jó hatásúnak vélte a kreatív szféra kitágítására. Ebben az iskolában a gyermeket tisztelték és szerették. Sikerült egy különleges helyet teremtenie, ahol nemcsak az intellektuális fejlesztést helyezték előtérbe, hanem az érzelmit is (Metodo 2019; Musella 2008; Pizzigoni 1946).

A Pizzigoni-módszer „kerek iskolát” vázolt fel, kisgyermekkortól a serdülőkorig. 1927-ben Milánóban óvoda és bölcsőde nyitotta meg kapuit. Giuseppina rövid, de pontos útmutatást adott módszerének óvodai alkalmazásához. Óvodájában elemi iskolás kislányok iskolaorvosok és tapasztalt nevelők felügyelete mellett segítettek, játékosan tanulták meg a kicsik gondozását, hogy később, mint anyák, nevelők hasznosítsák. Pizzigoni véleménye szerint az első években az a legszerencsésebb, ha a kisgyermek az édesanya mellett van, őt senki és semmi nem pótolhatja. Fájdalommal írt arról, hogy az érdeklődés a gyermek iránt, kíváncsiságának, cselekvésvágyának, tudásvágyának kielégítése sok családban még mindig ismeretlen. Meggyőződéssel vallotta, hogy az óvodára szükség van, mert a gyermek számára sokszínű fejlesztési lehetőséget kínál, azáltal, hogy a nevelés itt többsikú: értelmi, pszichikai, fizikai, erkölcsi, vallásos, esztétikai, társadalmi. Az Ő óvodájában volt tér, fény és szépség, átvitt értelemben is (Pizzigoni 1929).

Pizzigoni óvodáját nem az elemi iskola előszobájának szánta, hanem olyan helynek, ahol a kicsinyek nyugodtan játszhatnak, szabad tevékenységet végezhetnek, kellemes légkörben. Mentális képességeiket, választási és döntési szabadságukat kívánta fejleszteni. Giuseppina nézete szerint nagy figyelmet kell fordítani a kisgyermek higiéniájára, meg kell szeretetni vele a vizet, a napot, az állatokat, meg kell tapasztalnia szabadságának határait, meg kell ismernie a közösségi életet, el kell sajátítania anyanyelvét, mindezt tényleges leckék nélkül, tapasztalati úton (Pizzigoni 1929).

Giuseppina Pizzigoni óvodájában tisztelték a gyermek biológiai-pszichológiai fejlődési törvényeit. Felhívta a figyelmet arra, hogy az óvodának nem szabad agyonszabályozottnak és merevnek lennie, ahol nem ismerik a sokszínűséget és a gyermekben csupán a szabályokba bevezetendő embert látják. Arra ösztönzött, hogy a gyermekre szabad lényként tekintsenek a nevelők, aki képes és tudja irányítani önmagát. Nagy kérdés, hogy van-e tér, ahol a gyermek el tud mélyülni, nem mindent parancsra csinálni, rajzolhat-e szabadon, vagy csak sémákat követhet? Pizzigoni azt mondja, az a jó óvoda, ahol nincsenek „módszerek” és „ideális gyerekkép” (Pizzigoni 1929).

Giuseppina Pizzigoni az iskolát 1911-től 1929-ig irányította, majd módszerének bemutatására és terjesztésére áldozta az idejét, haláláig. A „L’Opera Pizzigoni”-n keresztül közzéadta óraterveit, konferenciaelőadásait. Könyveket írt, óvodáknak szóló fejlesztő anyagokat, az elemi iskolai pedagógusok számára pedig elkészítette a Pizzigoni-módszer kézikönyvét (Chistolini 2007).

Pizzigonit sokan különccnek hitték. Nem tévedtek: volt egy álma, hogy új pedagógiai környezetet teremtsen, olyan nevelőkkel, akik ismerik a gyermeklélektant, jól tudnak mozogni a kicsik világában, és nagyfokú érdeklődés van bennük a gyermekkor iránt. Úgy vélte, ezek elengedhetetlenek a „megújult” elemi iskolához. Kitűnő ötleteket adott és valósított meg. Giuseppina Pizzigoni szellemi ecsetvonásaiból olyan gyermekkulturális tér rajzolódik ki, amely illeszkedik a gyermek élethelyzetéhez és kulturális környezetéhez, „életöröm és derű” hatja át, ezen túlmenően hangsúlyos vonásai az esztétikai, az erkölcsi és környezeti nevelés. A tanárokba felfedező szellemet akart oltani, a gyermekkor iránti tiszteletet, a szeretetteljes, intelligens odafordulást. Giuseppina Pizzigoni büszke volt pedagógiai modelljére (Pizzigoni, 1946). Úgy fogalmazott, hogy „a 'Rinnovata' az iskola szellemi reformjának megvalósulása; a reformot én szorgalmaztam és megéltem, 1911-től a mai napig, és Gentile miniszter úr a reformot egész Itáliában elterjesztette” (Pizzigoni 2018, 30). Iskolája „maga volt a világ”: olyan hely, ahová szívesen jöttek a gyermekek, mert ami ott várta őket, inkább nevezhető játéknak és a való élet lebilincselő szimulációjának, semmint tanulásnak.

Gianfranco Zavalloni

A „lélekvirágoztató” olasz pedagógusok sorát gazdagító Gianfranco Zavalloni azt vallotta, hogy „az igazi pedagógus nem az, aki megmutatja neked, melyik úton kell menned, hanem aki kinyitja a szemed, láttatja veled, milyen sokféle út létezik, hogy aztán magad válaszod ki a neked tetszőt” (Vigilante 2013). A 2012-ben elhunyt Zavalloni Emilia Romagna tartomány első férfi óvodapedagógusa volt, majdnem két évtizeden át óvodáskorú gyermekekkel foglalkozott, később iskolát igazgatott és tanított. Felnőttként is a játék szerelmese maradt, szellemes, érdekes és intelligens ember. A gyermekek számára álmódott pedagógiai színtere visszatükrözte érdekes meglátásait és kreativitását. Nevelési elképzeléseiben a gyermekek jólléte, öröme állnak a középpontban, a huszonegyedik századi ember „füllének” talán furcsán ható gondolatokkal. A mai iskola a gyorsaság mítoszában él, ő az ún. „csiga-pedagógia” teoretikusa. Gyermeke gyakran panaszkodott az iskola fojtogató-rohanó-kibírhatatlanul sürgető légköréről. Zavalloni szerint legfőbb ideje, hogy azt mondjuk, „Elég a rohanásból!” A „lassítás” filozófiájával azonosulva nevezte pedagógiáját „csiga-pedagógiának”. Hogy ez mit jelent? Mindenekelőtt egy más ritmusú iskolát, lassút, kényelmeset, szemlélődésre, a

pillanat lehető legteljesebb megélésére lehetőséget adót, békés és nyugalmat (Zavalloni 2019).

Meglátása alapján az igazi pedagógusok nem csupán tanítani tudnak, de segítik a személyiség kibontakoztatását is. A „gyermekre méretezett” iskolában fontos, hogy a pedagógusok „pazaroljanak” időt a gyerekekkel történő beszélgetésekre. Nem értelmetlen „időtöltés” ez, mint azt sokan gondolhatják, hanem nagyon értékes tevékenység. A gyerekeket meg kell hallgatni személyes élményeikről, történeteikről.

Felvillanyozó ötlete úgy hangzik, hogy a tanítók vigyék ki a gyerekeket az iskola elé, üljenek le a fűben, heveredjenek le a virágok közé és nézzék a felhők mozgását, gyönyörködjenek a természet szépségében. Milyen iskola lenne ez? Különleges. A lassítás szellemében javasolja a sétát, a gyaloglást, a szemlélődést, a környezetszennyező autózás helyett.

Zavalloni azt mondja, hogy a virtuális valóság helyett élő, konkrét tapasztalatok kapjanak helyet a gyermeknevelési színtereken. A fénymásolás helyett például rajzoljanak. A fénymásolat-didaktika művészi hajlamaik megsemmisülését eredményezi. Hol van az eredetiség, a kreativitás, az egyediség? Meg kell tanítani a gyerekeket a rajzolásra, vissza kell adni nekik a játékos felfedezés örömét, mert a kreatív munka, a kétkezi tevékenység segítik a személyes fejlődést.

Érdekesen hangzik javaslata, hogy térjünk vissza a tollszárhoz! Úgy gondolja, hogy a tollszár használata könnyebbé teheti a mondatfűzést, és a gyerekekkel megszerettetheti az írást mint tevékenységet. A töltőtollal nem lehet gyorsan írni, így javulhat a külalak és a szép betűkapcsolatokat memorizálni is könnyebb.

A modern iskolában megvalósuló tanulás-rögzítés-felelés – stresszt okozó – együttese helyett arra bátorít, hogy az oktatási színteret tegyük annyira játékosá, amennyire csak lehet, hogy ne érezzék a gyermekek súlynak a tanulást. Elengedhetetlenül fontosnak tartja, hogy a pedagógusok őszinte örömet találjanak a gyerekekkel való foglalkozásban. A „csiga-pedagógia” ötletgazdája kis iskolákról és kis csoportokról álmodik, úgy véli, ahol tömegeket oktatnak, ott nem valósulhat meg minőségi oktatás. Rámutat arra, hogy a gyerekeknek sok mozgásra van szükségük, az iskolában is, hosszabb szünetekre, harmonikus udvarokra, sok zöld területre.

Zavalloni a pedagógiai értékelés témakörét is átrajzolná. Indítványozza, hogy töröljük el az osztályzatokat! Tapasztalta, hogy a jegyszerű értékelés a gyerekekből kiöli a tanulás örömét, kötelességből és versenyből tanulnak. Bölcs megoldásnak tartaná, ha az iskolák elbúcsúznának a házi feladatoktól, mert a gyerekeknek szükségük van mentális pihenésre. Az

iskola egyik legfontosabb feladatát abban látja, hogy megtanítsa gondolkodni. Ennek kialakításához a kooperatív oktatási módszereket tartja célravezetőnek. A „csiga-pedagógia” pedagógusa arra buzdít, hogy az iskolát úgy szervezzük meg, hogy a pedagógiai színtér főbb szereplői számára – a gyerekeknek, a pedagógusoknak és a szülőknek – izgalmas közös kaland legyen, és falai között sok legyen a vidám pillanat (Zavalloni 2019). Javaslati továbbgondolásra érdemesek. A szakértők rámutatnak arra, hogy a boldog emberi életút kialakításában mennyire fontos a gyermekkori szeretetteljes pedagógiai színtér és nevelői attitűd (Varga 2018).

Összefoglalás

Kutatásaim alapján megállapítható, hogy Boschetti Alberti, Pizzigoni és Zavalloni „gyermeki lélek-virágoztatók” voltak, pedagógiai elképzeléseik és intézményeik életvilága ténylegesen a gyermekkor sajátosságaira épült. Az ő fejlődésüket szolgálták kreativitásukkal, érzékenységükkel, játékoságukkal, mondhatnánk, gyermeki jellemzőikkel. Pedagógusi ecsetvonásaik sokaságából színes kép körvonalazódik arról, hogy milyen izgalmas helyeket varázsolhatunk a gyermekek számára. Ne feledjük: a gyerekek (is) hisznek a varázslatban...

Bibliográfia

- Biondi, Giovanni – Imberciadori, Fiora (a cura di) (1982). „*Voi siete la primavera d’Italia*”. Paravia, Torino.
- Boschetti Alberti, Maria (2004). *Il diario di Muzzano*. Salvioni Edizioni Bellinzona.
- Burza, Vivana (1999). *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*. Armando Editore Roma.
- Bús Imre (2013a). A gyermekkultúra vázlata. In: Bús I. (szerk.) *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar Gyermek- és Ifjúságtudományi Intézet, Pécs. 11–24.
- Bús Imre (2013b). Játék és kultúra. *Iskolakultúra*, 23 (5-6), 108–115.
- Centri Ricreativi Educativi e Scolastici (s.a.): *Metodo Pizzigoni. Giuseppina Pizzigoni ed il sogno di una scuola rinnovata* http://www.crescocoop.it/cresco.it/presupposti_teorici.html (2019.01.21.)

- Ceriani, Andrea – Nigro, Valeria (2006). *Dai sensi un apprendere*. Franco Angeli, Milano.
- Chistolini, Sandra (2007). Maria Montessori e Giuseppina Pizzigoni pioniere di una pedagogia e di una educazione al femminile. *Il Nodo- Scuole in rete*, 10 (31), 41–46.
- K. Farkas Claudia (2016). Alice Hallgarten Franchetti bárónő, Maria Montessori elfeledett támogatója. *Fejlesztő Pedagógia*, 27 (4-6), 32–36.
- Kurucz Rózsa (2015). *A Montessori-pedagógia fejlődéstörténete nemzetközi kitekintéssel*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Szekszárd.
- Musella, Donatella (2008). Giuseppina Pizzigoni e La Scuola „Rinnovata” di Milano. *Infanzia*, 46 (6), 407–411.
- Pizzigoni, Giuseppina (1946). *La storia della mia esperienza*. www.operapizzigoni.org (2018.11.06.)
- Pizzigoni, Giuseppina (1929). *Il mio asilo infantile*. Sachetti & C., Milano.
- Pizzigoni, Giuseppina (s. a.). Cos'è la Rinnovata? In: Vigilante, Antonio (s.a.): *Maria Montessori e l'attivismo italiano*. http://keiron.altervista.org/pdf/Keiron_vol3_Montessori.pdf. 28–30. (2018.03.03.)
- Saltini, Luca (2004). *Maria Boschetti Alberti e il mondo culturale ticinese*. Salvioni Edizioni, Bellinzona.
- Scaglia, Evelina (2010). *La „scuola serena” come scuola per la persona*. <http://www.unibg.it/dati/bacheca/682/35847.pdf> (2018.11.20.)
- Scarzella Mazzocchi, Elda (1998). *Percorso d'amore*. Giunti Editore, Firenze.
- Trencsényi László (2016). A gyermekkultúra dilemmái. In: Kolosai N. – M. Pintér T. (szerk.) *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. ELTE TÓK, Budapest. 37–41.
- Vico, Giuseppe (2007). *L'avvento educativo dei „poveri cristi”*. Milano, Vita e Pensiero.
- Varga László (2011). A legokosabb befektetés a jövőbe: a gyermeknevelés. *Magiszter*, 9 (4), 5–20. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2011/tel/1.pdf> (2018.01.07.)
- Varga László (2018). Előszó. *Képzés és Gyakorlat*, 16 (3), 7–11. <http://real.mtak.hu/89903/1/01-eloszo-FSA-2018-03.pdf> (2019.03.16.)
- Vigilante, Antonio (2013). *La gioia di educare. Il maestro Zavalloni*. <https://comune-info.net/2013/12/la-gioia-di-educare-il-maestro-zavalloni/> (2019.01.11.)
- Vigilante, Antonio (s.a.-a). *Giuseppina Pizzigoni*. In: Maria Montessori e l'attivismo italiano

http://keiron.altervista.org/pdf/Keiron_vol3_Montessori.pdf, pp. 12-14.
(2018.03.03.)

Vigilante, Antonio (s.a.-b). *Maria Boschetti Alberti*. In: Maria Montessori e l'attivismo italiano
http://keiron.altervista.org/pdf/Keiron_vol3_Montessori.pdf, pp. 14-16.
(2018.03.03.)

Zavalloni, Gianfranco (s.a.). *La pedagogia della lumaca. Scuola creativa, sito dedicato a Gianfranco Zavalloni, istituzioni, il suo cammino, ...per chi vuole proseguire*

http://www.scuolacreativa.it/La_pedagogia_della_lumaca.html

Trencsényi László

Személyes adalékok a kreatív írás pedagógiájához

*„S most társaim! miután végét már érte a munka
Amely tíz hóig szüntelen foly vala köztünk
Jóisten veletek! Tanodánkat hagyjuk örömmel
És szaporán édes szüleink kebelébe siessünk.”*

A gyermekkultúra új fogalom, túllép a művészet és a gyerekvilág közvetlen pedagógiai kapcsolatán, miközben művelői úgy gondolják, hogy indokolt egy komplex neveléstudományi elemzése, szemlézése. A gyermekkultúra fogalmában e fogalom képviselői, szakértői beleértik a gyerekek számára, illetve a gyerekek által létrehozott, keletkezett kulturális, művészeti jelenségeket, jöjjenek azok létre művészeti intézményekben, színházban, moziban, koncertteremben, művelődési központ gyakorlótermeiben, családban, udvaron, kertben, grundon, képernyő előtt-mögött, s természetesen nem zárjuk ki a nevelési-oktatási intézmények világában keletkező jelenségvilágot sem, az óvoda, iskola is a gyermekkultúra teremtésének és befogadásának színtere, különösen abban a történelmi időszakban, melyben az intézményrendszer merev határai lebomlóban.

Ezért is vélem úgy, hogy az alábbiakban bemutatott elemzés, melynek megannyi példája táborban, gyermekújság szerkesztőségében, erdei iskolában, iskolai klubban, szakkörben, iskolában "rendhagyó órán", gyermekotthonban (gyermekállamban) született, szerves része a gyermekkultúráról való új gondolkodásnak.

Az irodalomtörténet számon tartja, hogy Petrovics/Petőfi Sándor Aszódon 15 éves korában, 1838-ban írta Búcsúzás című versét. Kevesebb szó esik arról, hogy voltaképpen házi feladatról van szó, a gimnazistának verset kellett írnia szabályos hexameterben, nyilván a téma is adott volt, amolyan vakációköszöntő, tanévbúcsúztató. A tantárgy neve hagyományosan poétika volt, de bizvást tekinthetjük ezt irodalomórának a mai tantárgyi

nómenklatúrában. A 19. században magától értetődő irodalmi nevelési módszer, stílszerűen szólva metódus volt az iskolai magyartanításban.

A modernizáció megannyi értéke és árnyoldala között az utóbbiakhoz sorolom, hogy ez – az egyébként több évszázados – konvenció jóformán kiveszett az oktatás világából. (Legfeljebb az ünnepi köszöntőre írtak majomkodó verseket az eminensekkel a tanárok.)¹

Még Vajthó László is, a század első felének kimagasló irodalomtanár-innovátora is² érzékenyítő eljárásaiban kizárólagosan a műelemzés, műértés, a befogadás kizárólagosságára fókuszált (Vajthó 1934, 32). Így ír: „*előzetes kérdegetés a tárgyalásra kiszemelt anyag felől, olvastatás, magyarázás és magyaráztatás: ez a négy eleme a helyes tanításnak...*”

A reformpedagógia világában az alkotás, alkottatás módszerei, gazdag, akár alkotói esztétikai élmények sora előtérbe kerül. Mint Domokos Lászlóné dokumentumaiból megállapíthatjuk: elsősorban prózai (fogalmazás) vagy előadóművészeti modalitásokban, s természetesen a képzőművészet,³ kézimunka világában. De igazi irodalmi műalkotást, verset írni tantervi rendben? Ez sokáig eretnekségnek számított. A „jó befogadó” pedagógiai előállítása ezt a kompetenciát, fogékonyságot nem igényelte. Ez a nézetrendszer stabil a magyarországi művészetpedagógiai, irodalomtanítási hagyományban. Még a tehetséggondozás – egyenesen az alkotóképesség fogalmát használó – aranykönyve is „kreatív befogadásig”, a műértés, műelemzés új útjaiig jut napjainkban, kreatív írásként is mások, „hivatásos irodalmárok” műveiről készített reflektív esszéket, elemzéseket ajánlanak (Czimer–Balogh 2010).

Különös kivétel volt, tán úttörés az a folyamat, ami a háborús és háború utáni esztendőik nagy gyermekmentő pedagógiai vállalkozásában, a hárshegyi Gaudiopoliszon, Sztehló Gábor intézményében zajlott.⁴

¹ Másutt megírtam: az iskoladrámák nemes tradíciója is az obligát iskolai ünnepélyek oly sokszor – s ideológiafüggetlenül – unalmas műsorszolgáltatásává szürkült, éppenséggel lelassítva a drámapedagógia modern változataiig vezető utat. (Trencsényi 2018)

² Eminens magyartanítási módszere volt az a mozgalom, melynek során a régi magyar irodalmi ritkaságok feltárása, szerkesztése és hasonló nevű sorozatban kiadása került sorra, a projekt módszer sajátos értelmezéseként.

³ Hogy a rajztanítás során a „tízfilléres rajzlapokon” műalkotások születhetnek, nos, ennek még a 20. század közepén is voltak harcos ellenzői (hiábavaló lett volna Nagy László és munkatársai értő érzékenysége a gyermekrajzok iránt?). Utalok csak Vargha Balázs és Heitler László emlékezetes vitájára az Új Írás hasábjain (Varga 1966, Heitler 1967) (utóbbi képviselte a hivatalosságot).

⁴ NB Vargha Balázs közvetlen részvétele az „ügyben” itt is kimutatható.

A következőket olvashatjuk a Gaudiopolisz ötödikeseinek „A mi Újságunk” című újságjának hasábjain:⁵

„Egy magyarórán Rákosi Tanár úr behozott egy könyvet, melyben felolvasta Weöres Sándor Hangcsoportok című versét. Először mindenféle bolondnak címeztük az íróját. Az egyik fiú fel is kiáltott. Hiszen ez rejtvény! A tanár úr csak mosolygott és nem szólt semmit. Kikezdtük {sic!}forgatni a verset, ugrás szerint, hátulról előre, alulról fölültre, össze vissza és nem sikerült megtalálni az értelmét. Ekkor azt hittük, hogy a tanár úr keverte össze. Meg kellett a tanár úrnak mutatni hát a könyvet, melyből a verset lediktálta. Többször egymás után felolvasta a verset. Egyszerre azon vettük észre magunkat, hogy már nem is nevetünk rajta.

Először bizonyos szakaszok, aztán részek, sorok és szavak. Nagyon érdekes, hogy egy és ugyanazon szó bennünk többféle érzést kelt, Gondoltunk harangzúgásra, szélsúgásra, pogány ima varázslására, az első részben, a második részben folyócsörgedezést, csengőcsilingelést és jajgatást hallottunk. A harmadik részt görög beszédhez, arab és finnhez hasonlítottuk.

Ezekután a tanár úr felolvasta Kosztolányi Dezső Ilona című versét. Mindenkinek tetszett, és először azt hittük, hogy az értelménél fogva szól. De később sok vizsgálgatás után rájöttünk, hogy a lágy dallamos hangok okozzák szépségeit. Tele volt ritmussal az egész vers annyira, hogy néhány fiú a térdét ütögette a vers ütemére. Megvizsgáltuk külön-külön mind a 12 versszakát, hogy milyen hangulatot keltenek. Láttuk, hogy sok a „l” és „s” , aztán kezdtük vizsgálni a hangokat és áttértünk a hangok keletkezésére. Megállapítottuk a zöngés és zöngétlen hangokat. Lerajzoltuk a nyelv állását. Megvizsgáltuk és osztályoztuk magassága és mélysége szerint. Aztán meguntuk a sok „ange ambant”, és elkezdtük „A róka, medve és a szegény ember” tanulását. Utána a „Fehér ló fiát olvastuk”.

A „Fehér ló fia” után a „Családi kört” tanultuk és vitattuk. Az egyik órán tanár úr nagyon szépen felolvasta a verset. Ekkor Farkas Feri hirtelen felkiáltott. „Most már értem, hogy miért susognak a versben a fák. Azért mert az első sorban a „s” hang susogó hangulatot kelt. Ekkor jöttünk rá, hogy vannak hangulatkeltő és hangutánzó szavak Mint pl. így l o m b a, l o m h a, l

⁵ Máris jelzem, a szöveget aláíró, s néhány versével szereplő Szauer Ottó nem más, mint a későbbi, a 20. század utolsó harmada magyar költészetének meghatározó egyénisége: Orbán Ottó! A Sztelho-gyerekek írásainak megjelenési helye: *A Mi Újságunk*. Pax Zugligeti Gyermekotthon. Fecskefészek. 1946. 4-5. oldal.

o m b j a. Puha, tompa mély, nyugalmas hangok. Hangutánzatok pedig: zizzen, reccsen, dörren stb. Ezek igyekeznek hanggal utánozni azt, amit jelentésük mond.

Később ismért érdeklődni kezdtünk a hangcsoportok iránt. Régi, ómagyar verseket olvastunk. Pld. Ómagyar Mária-siralom. A Mára siralom alapján vitába kezdtünk a nyelv keletkezéséről. Erről az osztály általában azt állapította meg: az őseMBER torokhangokkal, sikításokkal fejezte ki érzéseit, amik évezredek alatt rendes beszéddé alakultak át,

December elején kijött Weöres Sándor. Bemutattuk, hogy mit tudunk. Az óra második felében megkérdezte, hogy volna-e kedvünk verset írni. Mindjárt nekifogtunk. A rögtönzések nagyon jól sikerültek. Már régóta foglalkoztunk halandzsa versekkel, melyek hasonlítottak a Hangcsoportokra. Szinte játszottunk a hangokkal, nem is tekintve az érelmét. Weöres Sándor látogatása tulajdonképpen fordulópont volt az idei iskolaévben. Elkezdtünk verset írni. Ennek köszönhetjük, hogy az újságunkban annyi sok szép vers van.”⁶

Bartha Péter, Szauer Ottó

S a versek? A stencilezett iskolaújság lapjairól néhányat idézek:

Ollamanóri zugaraireszte
Tatuzokolohny tütüke
Etnekele tulakány.

Ológán manda
Olanahadamband
Dabanlad

Kuvi, kuvi
Kurrita
Rita tromboli
Rita romboli
Rita omboli

⁶ A „hangzásvers” műfaját aztán az 1956-ban ifjú költőként Kanadába emigrált Robert Zend fejlesztette ki és definiálta az otthon s az anyanyelv iránti nosztalgiával és önróniával, de pontos fogalmazással. (Zend 1993)

Kuvi kuvi Kurrita rita rita tromboli

(Szauer Ottó)

Kiri kari kuri
Juk jok kuk
Nina Luna ná
Jaja ju

Ó kal kui
Kamó né
Ló Lász
Ők né
Né ná

(Kozma Péter)⁷

A költészet, a művészet sajátos jegyeit régóta keresi, értelmezi az esztétika, s ugyanígy az esztétikai (művészeti) nevelés teóriája is. A hazai szakirodalomban a Kaukázus, majd Japán művészetpedagógiai konvencióit közvetítő egykori Karácsony-tanítvány, Székácsné Vida Mária fordította meg a közgondolkodást – a *jó befogadáshoz gyermekkori alkotói tapasztalatok kívántatnak* – mondta.⁸ De ezen is továbblépett. A „tartalomközpontú” (mondhatni ideologikus) gyermeki alkotások zsákutcába vezető folyamatait megtapasztalva a „sémárobbantás” fogalmát vezette be (Székácsné 1980). Ez azt jelenti, hogy ne a „tartalom” felől közelítsünk a nevelési, „művészeti reedukációs” folyamatban, hanem új formai elvárás, új technika felkínálásával. A „küzdelem” majd nemcsak új formát teremt, de egyúttal új megközelítéseket mélyebb, hitelesebb tartalmakhoz.

Jóformán ugyanez a felismerés vezette a nyolcvanas évek végén a nyelvi-kommunikációs nevelés pionírját, Bánréti Zoltánt is, aki a kamaszok világához közelálló irodalmi nevelés pártjára állva nem csupán új tartalmakat

⁷ A történeti hitelesség megkívánja, hogy jelezzük, Szauer Ottónak ugyanebben a lapszámban érzelmes, „tartalmas”, hagyományos verse is olvasható apja elvesztésének élményéről. Vagyis a metódus nem volt kizárólagos.

⁸ Jóformán egy időben Poszler György hasonló gondolataival (Poszler 1980). S fontosnak tartom, hogy a Kodály-növendékek új nemzedéke a zenei – sőt a mozgáskulturális – nevelésben felértékelte az improvizációt (Szabó 1976, Dimény 1981, Kokas 1992).

jelenített meg alternatív tantervében, programjában, de a kreatív írás feladatait is (Bánréti 1990). Már az is jellegzetes, hogy a Kommunikációs modulban megjelenik a „viccmesélés” is. Félreértés ne essék, Bánréti sem „költőiskolát” indít. A program célrendszere világos, és nem is itt az alternativitás. Vagyis a cél:

esztétikai értékek iránti fogékonyság fejlesztése
műalkotások értékelésének képessége
műbefogadási élmény kifejezésének és megosztásának képessége
stb.(Uo. 41)

Ám az 5-8. osztály tevékenységeinek leírásában egyértelműen megjelenik a műértés szolgálatába állított műalkotás megannyi feladata. Az alábbiak szerint (Uo. 93):

Versalkotás

- ritmikus szövegalkotás
- hasonlat átalakítása hangsúlyos verssé

Rímalkotás

- alliteráció írása szókapcsolatokra
- rímalkotás megadott rímhívó szóra

Versírás

- rím sor verssé kiegészítése azonos szótagszámmal.
- prózai szöveg átírása verssé, megadott mintára
- prózai szöveg verssé formálása megadott versformában
- prózai szöveg verssé formálása kötetlenül.
- megadott témára versírás.⁹

Ne feledkezzünk meg arról sem, hogy a programban szatíraírás (újra a humor!) és színjátékírás is szerepel (Uo. 94).¹⁰

⁹ Megjegyzem, saját gyakorlatomban a „téma” kifejezést kerülöm, helyére a „motívum” kerül, a Székácsné Vida Máriától tanultak jegyében.

¹⁰ Bánréti a *drámapedagógiát* nem ismeri, legalábbis nem hivatkozza. A kortárs Zsolnai József a NYIK-ben ugyanekkor ezt a tevékenységet, a maga sajátos terminológiai rendszerében „mimetikus tevékenységnek” nevezte, utóbbi kísérleti műhelyében először Mezei Éva, később Tornyai Magdolna s Novák Géza Máté talált otthonra, kölcsönös támogatóra (Zsolnai 1978).

Gyűjteményemből egy a Berzsenyi Gimnázium tanulója által a kilencvenes évek elején írt verset idézek, mely világosan mutatja az „átírás” pedagógiai eljárását. Nem egyszerűen stílusparódiáról van szó, hanem a vers belső struktúrájának megértéséről, feldolgozásáról, s a forma követése bizony hiteles, eredeti megoldásokat, esztétikai értékkel bíró szöveget vált ki a gyakorlóból.¹¹

Ha maffiát alapítasz
Hét legyen, kit alakítasz
Egy, kinek az ökle kemény
Egy, akiben van még remény
Egy, ki azt mondja, hogy majom
Egy, akivel nincsen bajon
Ez, kinek a sortűz tetszett
Egy kiből a sors űz heccet
Az a fő, hogy mindent elvégy
A hetedik te magad légy

A másutt hivatkozott esztergomi Kincskereső-táborban hasonló módon Tamkó Siráto Károly közismert gyermekversének (*Vándor móka*) analógiájára születtek versek.

Megérkeztünk
Csatkára jót csatázni
Dadra kicsit dadogni
Csolnokra egy nyeregért
Nyergesre kis csónakért
Tátra száját tátani
Kisbérre nem keresni
Leányvárra legényért
Esztergomba Eszterért (Kovács 1985, 24)

Ezt a módszert követtük 2005-ben, amikor József Attila születésnapjára az Úttörőszövetség pályázatában hasonló feladatot adtunk (jómagam a

¹¹ A Berzsenyi Gimnáziumban hasonló módon varázséneket, ráolvasást, balladát is írtak a tanulók.

gyerekmozgalom önkéntes aktivistája voltam ekkor). A „*Szeretném, ha ...*” kezdetű versszöveg új változatainak írására kértük a pályázókat. Alábbiakban két sikeres munkát bemutatok:

Szeretném, ha vadalmafa lennék!
S ha ősszel levelem hullana,
Száz gyermeket betakarna,
S nem félnének esőtől
Vagy mennydörgéstől az éjszaka

*

Szeretném, ha vadalmafa lennék
Éjjel-nappal vadalmát teremnék,
Jönnének a gyerekek, a vidámak
Dalolnának s almát ennének
A patakban magokat pöckölnének.

És ezzel át is térnék írásom „törzsére”. Olyan praxisról szeretnék mintákat adni, melyet különböző környezetben, néhány esetben pedagógusképzésben pedagógusokkal, máskor iskolásokkal, javarészt hátrányos helyzetű régiók gyerekeivel, kamaszaival végezhettem – alkalmazva a fenti tanulságokat a nyolcvanas évektől szinte folyamatosan. Többször tábori körülmények közt, másszor rendhagyó irodalomórán, erdei iskola foglalkozásán. (Ezen iskolák közül kiemelkedik a dobszai Általános Művelődési Központ, a csepeli Burattino Iskola, a kétújfalui Konrád Ignác Iskola, a martonvásári Általános Művelődési Központ, illetve egy pesterzsébeti non-formális gyerek lakóközösség.) Az egyedi alkalmak nem alkotnak rendszert, bár vallom, hogy tantervi folyamatba is bízást illeszthetőek.

Mégis már-már törvényszerűnek tartom, hogy a legtöbb, s a különösen sikeres foglalkozások sajátos keretrendszerbe, szerepjátékba igazodtak. A hexameterkészítő játékot először az 1983-as csillebérci „ógörög táborban” fejlesztettük ki (Lófüle rummal), leírása is olvasható a Tankönyvkiadó kiadta módszertani kötetben (Váradi–Trencsényi 1986, 53), majd átfogó projektbe illeszkedett a Római parton (Trencsényi 2002). A Burattino Iskolában a 9. osztályosokkal az irodalomtörténeti kronológiát lazán követő rendben került sorra (más eszközöket alkalmazó-próbáló Dante- és Shakespeare-órák előtt, ezek bemutatása kívül esik e tanulmány tárgykörén). A terzinairást a Balaton

ihlette – a hullámok egymásutánját érzékeltettük írás közben. Zánkán gyerekekkel erdei iskolában költőtálalkozó átfogó projektjátékába igazítva (Trencsényi 1993), Sármelléken felnőtt programon. Az akrosztichon gyakorlata a szolnoki Reneszánsz táborban volt igazán adekvát módszer (Trencsényi 1989).

Sok esetben a „versíró iskola” bevezetése Lázár Ervin jeles meséjére támaszkodik. A versíró vetélkedő különböző versenyzői nem csupán (a meseíró rejtett szándéka szerint) egy-egy gyermekvers-költői modell mélyre ható paródiái, de újabb és újabb adalékokkal gyarapítják az olvasókban, hallgatókban a vers törvényszerűségeit. Nem elegendő a sorok „egymás alá írása”, rím nem elengedhetetlen feltétel, „de nem árt”. Valamilyen „találmány” (értsd: nyelvi újdonság, szabály) van benne, s főképpen eredeti, a költő sajátja (nem lehet az „Apám tyúkjával” diadalt aratni). Mindezen költészetesztétikai tudás megszerzése nyomán értjük meg Dömdödöm megérdemelt győzelmét.

A mesét kísérő kreatív gyakorlatok, „dömdödömül” tanulás után¹² kapják meg a gyerekek a feladatot.

Néhány meggyőző „mustra” az alábbiakban.

Akrosztichon – versfőlkbe rejtem nevem (a feladat Bánrétinél is szerepel)

Ablakomon kinézek
Nagyon szép a látvány
Egy kis virág búsult magában
Tölgyfa árnyékában
Tegnap még friss volt és üde
A virág nárcisz volt, ugye?¹³

¹² Sokszor a „Nyúl mint tolmács” című meséjéből is játék szervezhető. Állathangok utánzásával rejtvénytyszerűen jelenítenek meg a játékosok egy-egy toposzként közismert jelenetet (a tojásból kikelt kiskacsa és az őt kiköltő tyúkanyó konfliktusa a pocsolyánál, a főkáját a macskától megvédő anyaveréb stb.) Nem tagadom, hogy a drámapedagógiai kultúra – mint az irodalomra, művészetre „szoktatás” *másik stratégiai jelentőségű* eszközürendszere – a versíró irodalomtanításban is segít.

¹³ Az említett esztergomi Kincskereső táborban a hely szellemétől ihletett epikus művet is alkottak a táborozógyerekek (Kovács 1985, 7)

Keresztény csapatok kelnek át a Dunán
Irdatlan lófarok lobog a vár fokán
Nagy kő- s vasgolyóktól omlanak a falak,
Célozzák az ágyúk a gyenge pontokat.
Sok jó vitéz legény Balassival rohan,
Kardjuk élit vérzik a gaz pogányokkal,
Egyszerre összerogy puskától találva

A szolnoki gyerekek Lengyel Boldizsárné vezette reneszánsz táborában született versben az meglepő, hogy virágszimbolikája szinte felidézi a játszott kort, a reneszánsz költői galantériáját. (A táborban a gyerekek s felnőttek választott, korhű névvel, kosztúmmal élték végig a hetet – Mátyás udvarában.)

A kétújfalui gyerekek erdei iskolájában a feladat megoldása egyszerűbbnek tűnik. A választott szavak mögött mégis feldereng egy-egy teljes világ, a név tulajdonosáé.

Cinti
Laura
Autó
Undi
Dada
Iszik
Ursula
Sanyi¹⁴

A feladat második szakaszában – motívum! – az erdei iskola rekvizitjeiből kellett az akrosztichont egybeszerkeszteni.

Ropogós
Illat
Ceruza
Sír
Irgy

Sötét
Zöld
Iszunk
Levélhullás

Rettenetes hangon jajdulva Balassa.
Ellőtték a költő mindkét erős lábát,
Sírva átevezik vele a nagy Dunát,
Őltre mennek rajta tudatlan felcserek,
Kezükben rettentő kínok között halt meg.

¹⁴ Az álnév az éppen világhírű brazil futballistáé, a táborban a szerző e nevet viselte.

Valóság
Irodalom

A feladat bonyolultabbá válása árnyaltabb változatokat csalt ki a szerzőkből.

Hexametert írunk

A „*Lófüle rummal*” játék nevét onnan nyerte, hogy az első körben szabad értelmetlen hexameter sort is összerakni. (Gyakorta a „motívum” is ilyesmi: étlapot állítsanak össze.) Általában a második, harmadik sor megalkotásakor kezdenek a játékosok válogatni a szó szoros értelmében kosárszámra eléjük öntött tá-tá és tá-ti-ti (spondeusz, dactilus) szavakból. A negyedik sor összerakásakor – technikailag papírra ragasztásakor ők kérdezik a lehetőségét a szóhatárok átlépésének a versláb helyessége érdekében, s próbálgatják. Azt is megjegyzem, hogy volt olyan eset is – amikor erre több idő van –, hogy a játékosok maguk gyűjtik össze azt a szóhalmazt, melyből majd szabályos hexameter sorokat rendeznek. (Eltéveszteni nem tudják: a szabály egyszerű, az 5. szónak tá-ti-ti-nek, a 6.-nak tá-tá-nak kell lennie.)

Nézzünk néhány példát:

A szolnoki-visegrádi reneszánsz tábor terméséből:

Ádám pengeti lantját, kedvese dallamot éleszt

Pesterzsébeti gyerekek udvari játszóházában keletkezett sorok:

Szétszedi döngeti Gézát, párját tömködi gázban.

Kecskés verdesi tóban látott gazdafi lábán

Szörnyét farkán látott tömködi Péter nyúlkaki

Elviszi házban párját gazdafi hajnali tóban

Ettél májas medvét illata nyúlkaki hagymás.

A burattinósok vadabb világát tükrözik az alábbiak (már a felkínált szavak válogatása is ezt tükrözi):

Vér szaga látszata, nyámnyila lábán görgeti bőröst.

Lópata vágyott házbért, alvás látszana órán
A sasréti erdei iskola hexameteiből:
Bodzafa nézete Miskolc. Jópofa embere lányát
Verdesi csontját. Lábam sárkány vonzata mézgás.
Bérapa medvefi csontját ízleli
Hátrány vándora kátrányfejtés. Nyámnyila tromfolt
Hordós mézgás lány nyara kecskés. Rózsafa kencés

Terzina – a hullámok hátán csapkodó sorok

A választott minták elsője a martonvásáriak zánkai táborának eredménye, a második terzina pedagógusképzésen született. A sémarobbantáshoz nem csupán a terzina rímalkotó szabályait alkalmaztam (a szótagszámot egyelőre hanyagoltuk), de megadtam egy motívumot. A vers kezdő szavait. Minden gyerekeknek ebből kellett folytatni.

Vagyis: *Dombon ülök s nézem*

Dombon ülök s nézem a víz tükrét
A parti fák lombosak és zöldek
Pirosra az ősz nem festette be még

Hullatják levelüket magas tölgyek
A leveleket a szél viszi
A hideg vízben nem fürödnek hölgyek.

A sármelléki motívum: *Csillag a tóban*

A mutatóvány:

Csillag a tóban s együtt a holddal
ülök a parkban, kezemnél jó bor
Bámulom a vizet nagy hódolattal.

A bor selymes, s jól esik az olykor

Melegség jár át itt ülve Széplakon
Emlékeimben feldereng a gyerekkor.

Szeretlek, Balaton télen és nyáron
Csillogó kéked, zöldellő haragod.
Házat venni partodon, örök álmom.

El városomból lelkem megnyugodott
Családdal, barátokkal vidáman élek
Mennének az évek, s csak ülnék ott.

Balassi-strófa – a baranyai faluban, az alvégen

Egy óra alatt sikerült eljutni a szóban forgó versforma alapvető szabályához. K. Gyuri nyolcadikos tanuló sikeresen oldotta meg a feladatot, a formára figyelt, s így akaratlanul is megemelkedett, költészetté vált a faluperemi világ, élete. A realizmus és a stilizálás izgalmas, az osztály által is élvezett eredményt hozott.

Volt egyszer egy Ladám, leesett a rendszám, megállított a rendőr.
Ez a régi kocsis, elment futballozni, elszakadt az új fejbőr.
Felfordult a Lada, elgurult a labda, kiesett a szélvédő.
Szomjas vagyok, anyám, adj egy kancsó piát. Rég nem ittam alkoholt.

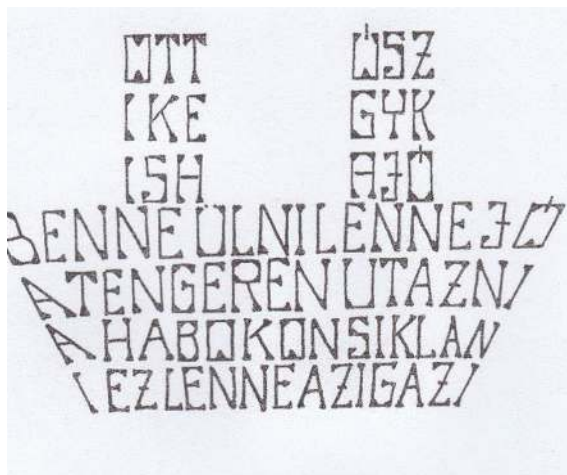
A pálinkát szeretem, a Marikát ölelem, becsukom az ablakot..
Odakint süt a nap, idebent összead a pap, nem vacakolt.
Megrepedt a gatyá, úgy vágatok haza, kidöglök a lovam is,
Mikor hazaértem, hatni kezd a mérgelem, megcsalt már az asszony is.

Mit kezdtem, én bolond, befejezni nagy gond, sose tudom folytatni.

Képversek

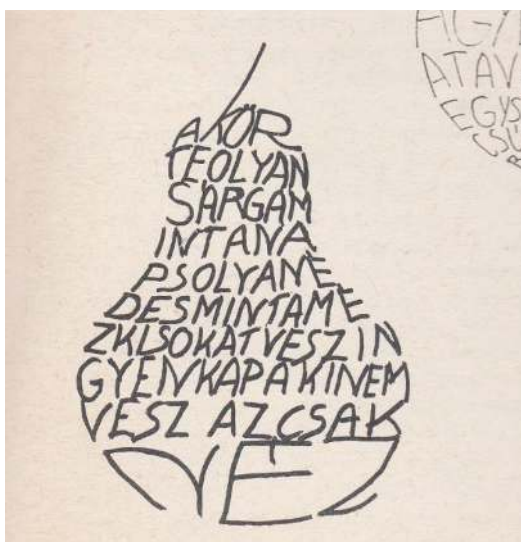
Jellegzetes, kedvvel készített versalkotási forma a képvers. A Kincskereső-olvasótáborok kedvelt feladata volt a hetvenes években. Előnye újra ugyanez:

a „formai” feladat elhárítja a konvencionális, felnötteskedő, kész patronokból készülő versfaragás hagyományait, új kihívások hoznak létre esztétikai minőséget, mely út a költészet – a lelkikrónika-íráson túli – mélyebb igazságainak megéléséhez.



1. ábra.

Képvrs a szegedi Kincskereső-olvasótáborból (1979) (forrás: Deme 1979)



2. ábra.

Képvrs készült az esztergomi Kincskereső-táborban (Forrás: Kovács 1985)

Versíró gyerekek munkáiból egyre több iskola készít – motivációs energiáját kihasználva a publikációnak – verseskötetet. Gödöllőn, a Petőfi Iskolában Péter Etelka Petőfirka címen 1993-ban kiadta e műveket (Péter 1993), verseskötetet adott ki a budapesti Fasori Gimnázium a tehetséggondozói program keretében (Korpos 2007), évről-évre Kővári Józsefné szerkesztésében jelent meg antológia a budapesti Erkel Ferenc Iskola tanulóinak verseiből a 90-es években (Kővári 1994, 1996, 1999). Nyírbátorban a Mátyás király iskola kötetben is kiadta a diákverseket (Schlosszer 2000), honlapján ma is folytonos irodalmi rovat található A lélek hangja címmel. A sort folytathatnánk. E munkák pedagógiai hivatása felbecsülhetetlen. A versek tartalmi és formai elemzéséből az tűnik ki, hogy versírást pártfogó tanáraink a „lélek hangjának” kiáramlását támogatják, s e feladatban a „léleknek” adnak elsőbbséget, a „hang” másodlagos. (Ez azért is érdekes, mert a klasszikus irodalomtanításban a formai kánonok súlykolása erőteljesebb, a műelemzéseknél ez a számon kérhetőbb: a ritmus felismerése, a rímszerkezet megállapítása, „költői eszközök” alkalmazása. Hogy aztán ezek a klasszikus magyarórai „elemzésekben” a lélektől lélekig vezető út bejáratik-e, ez gyakran háttérbe szorul.) Nem kételkedem a gyerekírók őszinteségében, vallomásos kedvében. Ám árulkodó, hogy e kötetekben megjelent diákversek költői eszközeikben jellegzetesen egysíkúak, hangsúlyos verselés, párosrímek – s természetesen nemes témák. Kevesebb irónia, kevesebb kritikai hevület. S kevesebb olyan izgalmas formai kísérlet bennük, mely valóban új, az alkalmi költészetnél mélyebb felismerésekhez vezetheti íróját, olvasóját.¹⁵

Végezetül egy észrevétel. Nem tartom véletlennek, hogy hasonló metodikai kultúrák elsősorban hátrányos helyzetű gyerekeket fejlesztő iskolákban, a szociokulturális különösségeket feldolgozó programokban jelentek meg. Mint ahogy az sem véletlen, hogy kortársaim hamar rátaláltak, ráismertek a francia Celestin Freinet "szabad kifejezés" nevet viselő "technikájára" (Freinet 1982; Imrei 1998; Wizner 1999).

Ezért is bátorkodtam saját pedagógiai praxisom néhány apró mozzanatát közreadni.

¹⁵ Hasonló következtetésekre jutott – egyébként Székácsné Vida Máriával folyamatos munkakapcsolatban – Petrolay Margit is, az orosz Csukovszkij, K. tapasztalatait is felidézve. (Petrolay 1970)

Bibliográfia

- Bánréti Zoltán (1990). *Nyelvtan - kommunikáció - irodalom tizenéveseknek. Alternatív képességfejlesztő program az általános iskolák felső tagozata számára.* Linguistica Series A. Studia et Dissertationes 6. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest.
- Balogh László – Czimer Györgyi (2010). *Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése.* Géniuszkönyvek 5. MATEHETSZ, Budapest.
- Dimény Judit (1981). *Hang-játék.* Zeneműkiadó, Budapest.
- Domokos Lászlóné (2005). *Az alkotató tanítás.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Freinet, Célestin (1982). *A Modern Iskola technikája.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Heitler László (1967). Munkám a rajztanítás. *Új Írás* 2. sz. 81–84.
- Imrei István (1998). A tiszabői Freinet-műhelyről. *Iskolakultúra*. 12. sz. 95–101.
- Kokas Klára (1992). *A zene felemeli a kezeimet.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Péter, Etelka (1993). *Megjelentünk! Módszertani közlemények* (33). 154–156.o.
- Petrolay Margit (1970). Az élőszótól az eleven betűig. In: Szabadi I. (szerk.) *Átmenetek iskoláskorig.* Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. (Új kiadásban: Petrolay (2014): *Tanulmányok meséről, gyermekirodalomról.* Budapest: Fapadoskönyv Kiadó.
- Poszler György (1980). *Katarzis és kultúra. Tanulmányok az esztétikai nevelés köréből.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabó Helga (1976). *Énekes improvizáció az iskolában.* Zeneműkiadó, Budapest.
- Székácsné Vida Mária (1980). *A művészeti nevelés hatásrendszere.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Trencsényi László (1986). Játsszunk időmértékes verselést! – versláb az étlapon. In: Váradí – Trencsényi (szerk.) *Ókori görögök mai gyerekek.* Tankönyvkiadó, Budapest. 53–56.
- Trencsényi László (2002). Aelia Sabina vale. Római projekt a Római-parton. In: Hortobágyi K. (szerk.) *Projekt kézikönyv. Altern füzetek II.* Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. 61–65.

- Trencsényi László (2006). Sasréti költői műhely 2005. *Kútbanézők* XI. 163–166.
- Trencsényi László (1989). Casa Giocosa avagy egy európai pillanat. *Népművelés* 11. sz. 44–46.
- Trencsényi László (1993). Balatoni költőtálalkozó és dalműverseny In: Hortobágyi K. (szerk.) *Erdei iskola. „Ahol a fáktól jobban látni az erdőt”*. *Altern füzetek* 6. Iskolafejlesztési Alapítvány - OKI Iskolafejlesztési Központ - Erdei Iskola Egyesület, Budapest. 91–100.
- Trencsényi László (2018). „Kilián István 85 – Debreczeni Tibor 90” – Pódiumbeszélgetés a PIM-ben. *Új Pedagógiai Szemle*. 11-12. sz. 133–135.
- Vajthó László (1934). Tanulók szerepe az irodalom tanításában. *A tanítás problémái* 1. szám. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Vargha Balázs (1966). Mániám a gyerekrájk. *Új Írás* 12. sz. 98–101.
- Zend Róbert (1993). *Fából vaskarikatúrák*. Magyar Világ Kiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1978). *Beszédművelés kisiskolás korban. A tanítás problémái*. Tankönyvkiadó, Budapest. 154–175.

Diákvers-antológiák

- Deme László (főszerk.) (1979). *Kincskereső* 9. sz. belső 3. borító.
- Gervai András (szerk.) (2004). *Szárnyalók. Az Ács Kató Irodalmi Alapítvány egy évtizede (1994–2004)*. Ács Kató Irodalmi Alapítvány, Budapest.
- Korpos Orsolya (szerk.) (2007). *Változó idők. A Budapest-Fasori Evangélikus Gimnázium tanulójának munkái*. „Arany-füzetek I.” Budapest: Budapest-Fasori Evangélikus Gimnázium Arany János Köre.
- Kovács Lajos (szerk.) (1985). *Tábori Kincskereső*. A Komárom megyei Kincskereső Alkotótábor különkiadása, Esztergom.
- Kövári Józsefné (szerk.) (1994). *Gyermekszívvel*. Az Erkel Ferenc Általános Iskola kiadványa, Budapest.
- Kövári Józsefné (szerk.) (1996). *Csiszolatlan gyémántok*. Az Erkel Ferenc Általános Iskola kiadványa, Budapest.
- Kövári Józsefné (szerk.) (1999). *Nekünk* 8. Az Erkel Ferenc Általános Iskola kiadványa, Budapest.

- Péter Etelka (szerk.) (1993). *Petőfirka: válogatás a Petőfi Sándor Általános Iskola tanulóinak írásaiból és illusztrációiból*. Petőfi Sándor Általános Iskola, Gödöllő.
- Schlosszerné Csernai Éva (szerk.) (2000). *Igazgyöngy*. A Hunyadi Mátyás Általános Iskola tanulóinak alkotásai. Nyírbátor.
- Wizner Végh Balázs (szerk.) (1999). *A Palacsinta Hangja – szabad szövegek cigány gyerekek tollából*. Új Palatinus Könyvesház, Budapest.
- Z. Mezei Erzsébet (szerk.) (2008). *Világablak. A budapesti Így irtok ti verseny legjobb írásai*. Medáliák Művészeti, Kulturális és Oktatási Egyesület, Budapest.

Ábrák jegyzéke

1. ábra. Képvés a szegedi Kincskereső-olvasótáborból (forrás: Deme 1979)
2. ábra. Képvés - készült az esztergomi Kincskereső-táborban (forrás Kovács 1985)

Stark Gabriella

Kisebbségi koragyermekkorai nevelés Romániában a tanterv tükrében

Tanulmányom célja a formális nevelési szintéren, azaz intézményes keretek között megvalósuló kisebbségi koragyermekkorai nevelés lényegesebb aspektusainak kiemelése. Mivel a formális nevelés hivatalos alapját, kiindulópontját a tanterv képezi, ezért a dokumentumelemzés módszerére építve a koragyermekkorai nevelés tantervének elemzését helyezem a tanulmányom fókuszába, érintve ezáltal a gyermekkultúra jelenlétét a formális nevelési szintereken.

Tantervi váltás

Romániában jelenleg tantervi váltásról beszélhetünk, hisz 2019 szeptemberében egy merőben új koncepciójú koragyermekkorai tanterv (curriculum) lépett életbe, melynek 2019 decemberében a hivatalos kisebbségi magyar fordítása is megjelent.¹ Az elmúlt 20 éves időszakban négy tanterv volt használatos a kisebbségi óvodai tanítási gyakorlatban: a 2000-től életbe lévő tantervnek 2006-ban jelent meg a kisebbségi oktatás számára készült hivatalos adaptációja, ezt váltotta a 2008-ban az EU-s elvek alapján átdolgozott tanterv, melyet 2019 őszén az elemi oktatás kompetenciaalapú tanterveinek sorába betagolódo kisgyermekkorai curriculum váltott (Programa activităților instructiv-educative 2000; Óvodai tanterv 2006; Óvodai curriculum 2008; Koragyermekkorai nevelés curriculumuma 2019).

A 2019 őszén életbe lépett Koragyermekkorai nevelés curriculumuma már a fogalomhasználatában és a megcélzott korcsoportot illetően is változást hozott, hisz óvodai oktatás helyett a koragyermekkorai nevelésre fókuszál, s nemcsak a 3-6/7 éves korú gyermeket helyezi a középpontba, hanem a bölcsődés korú gyermeket is, négy alkorcsoportot meghatározva: 0-18 hónap, 19-36 hónap, 37-60 hónap, 61-72/84 hónap. Ebben a koncepcióban a bölcsődés

¹ Ezt a tényt azért tartottam fontosnak kiemelni, mert a 2008-tól érvényben lévő curriculumnak az érvényessége ideje alatt nem jelent meg hivatalos magyar fordítása a kisebbségi oktatás számára.

kor is a közoktatási rendszer szerves részét képezi, ám még folyamatban van a bölcsődék adminisztratív átkerülése az oktatási minisztérium hatásköre alá a gyermekvédelem joghatóságából.

Koragyermekkorai nevelés curriculumuma a számok tükrében

A tanterv pedagógiai dokumentumként az oktatási folyamat megtervezésének alapja (Fóris–Ferenczi 2008). A koragyermekkorai nevelés tanterve magába foglalja a curriculum változásait alátámasztó érveket és tantervi alapelveket, a koragyermekkorai nevelés kerettervét, a curriculum alkalmazásának módszertanát, továbbá a koragyermekkorai nevelés programját és a curriculáris tervezés ajánlott modelljét.

„A koragyermekkorai nevelés keretterve² a koragyermekkorai nevelés folyamatának egészét szabályozó hivatalos, normatív és egységesen kötelező curriculáris dokumentum, amely előírja minden koragyermekkorai nevelésben részt vevő korcsoportra és intézményre vonatkozóan a tanítási-tanulási-értékelési folyamat megtervezését. A dokumentum vázaltszerűen tartalmazza a különböző korcsoportokra vonatkozó tanulási tevékenységeket, valamint az egyes tevékenységfajták és -típusok heti óraszámát annak érdekében, hogy az állami és magánbölcsődék, óvodák egyenlő hozzáférést biztosítsanak ugyanazon oktatási formákhoz, esélyegyenlőséget a fejlődéshez és a tanuláshoz.” (Koragyermekkorai nevelés curriculumuma 2019, 5)

E keretterv minden olyan oktatási és nevelési tevékenységet folytató intézményre érvényes, amelyet a gyermekek születésüktől kezdődően iskolakezdésig látogathatnak, és amelyekben a tevékenységek románul, a Romániában élő kisebbségek nyelvén vagy valamely nemzetközi nyelven folynak. A speciális nevelési igényű gyermekeket integráló, koragyermekkorai nevelést nyújtó oktatási intézményekben is alkalmazzák (adaptált módon), továbbá a speciális vagy speciálisan integrált oktatásban részt vevő csoportok esetében a kerettervben jelzett tevékenységeken kívül a gyermekek sajátos terápiákon és foglalkozásokon is részt vesznek; ezek leírását azonban a keretterv nem tartalmazza (Koragyermekkorai nevelés curriculumuma 2019, 6).

A keretterv újdonságai közé tartozik, hogy mind a bölcsődei, mind az óvodai nevelés számára meghatározza a sajátos tanulási tevékenységeket, illetve azok napi és heti óraszámát.

² A koragyermekkorai nevelés kerettervét lásd az 1. mellékletben.

A Koragyermekkori nevelés curriculumuma szerint mind a bölcsődében, mind az óvodában, a gyermekekkel végzett tevékenységek programja: napi 5 óra, illetve heti 25 óra váltásonként. Vagyis a hosszú programú bölcsődében, illetve a napközi otthonos óvodában ez duplázódik: napi 10, illetve heti 50 óra a gyermekekkel végzendő tevékenységek programja. A kerettervben felsorolt tevékenység típusok olyan tanulási tevékenységek, amelyeken a teljes csoport vagy kisebb gyermekcsoportok vesznek részt egy tanítási héten. A curriculum meghatározása szerint a tanulási tevékenységek (mind a 0-36 hónapos, mind a 37-72/84 hónapos korcsoport számára) tervezett, rendszeres, módszeres, intenzív, a pedagógus által szervezett és vezetett foglalkozásegységek, amelyek – a fiatalok későbbi kompetenciái előfeltételeként – beteljesítik a felnőttek koragyermekkorral kapcsolatos elvárásait. Mindezeknek a megvalósulásához a tanítási-tanulási-értékelési folyamat három fő partnerének – a pedagógusoknak, a szülőknek és a gyermekeknek – a közös erőfeszítésére van szükség, de a közösség összes együttműködő és nevelésben részt vevő partnerének a tevékenysége is ugyanolyan fontos. A tevékenységek során a gyermek kezdeményezésének az ösztönzésére, a kísérletezésen és az egyéni gyakorláson alapuló cselekvéses tanulásra tevődik a hangsúly (Koragyermekkori nevelés curriculumuma 2019, 9).

A 0-18, illetve 19-36 hónapos korosztály esetén a keretterv három tanulási tevékenységkategoriót ír elő: a szabadon választott tevékenységek és játékok; rutinok (szokások) és áthajlások; tematikus tevékenységek.

A 0-18 hónapos korosztálynál a fő hangsúly a rutinok, szokások kialakítására tevődik, heti 14 órában, a 19-36 hónapos korosztálynál pedig a szabadon választott tevékenységekre, játékokra, heti 12 és fél órában. A „tematikus tevékenység” új fogalom, eddig nem szerepelt az óvodai/koragyermekkori nevelés curriculumában. Időkerete a 0-18 hónapos korosztálynál heti 1 óra (napi 10-15 perc), a 19-36 hónapos korosztálynál pedig heti 2 óra (napi 20-25 perc). A tematikus tevékenységek (a 0-36 hónapos korosztály esetében) a következők: játék, művészeti és kézimunka tevékenységek, zenei és mozgásos tevékenységek, kreatív és kommunikációs tevékenységek, megismerő tevékenységek és szabadtéri tevékenységek (Koragyermekkori nevelés curriculumuma 2019, 9).

A 37-72/84 hónapos korosztálynál a tantervi folytonosság jegyében a 2019-es keretterv megőrzi egyrészt az óvoda előtti korcsoport sajátos tevékenységkategorióit, másrészt a 2008-as curriculumban szereplő három tanulási tevékenységkategoriót: a szabadon választott tevékenységek és játékok; a személyes fejlődést célzó tevékenységek; a tapasztalati területek szerinti tevékenységek.

Mind a 3-5 éves, mind az 5-6/7 éves korosztály esetében a rövid programú óvodában a szabadon választott tevékenységek száma azonos, napi két óra, heti tíz óra. Személyes fejlődést célzó tevékenységeket a 3-5 éves korosztály számára szintén napi két órát ír elő a tanterv a rövid programú óvodákban, azaz heti tíz órát; az 5-6/7 éves korosztály számára fél órával kevesebbet: napi másfél órát, heti szinten hét és fél órát. A félórányi különbség a tapasztalati területek szerinti tevékenységek számában is megmutatkozik: a 3-5 éves korosztály számára napi egy óra, azaz heti öt óra javasolt a rövid programú óvodában, az 5-6/7 éves gyermekek számára pedig napi másfél óra, vagyis heti hét és fél óra. A napközi otthonos óvodában ezek a tevékenységsszámok váltásonként értendőek, vagyis délelőttre is, délutánra is külön-külön érvényesek. A tapasztalati területek szerinti tevékenységek a 0-36 hónapos korban megvalósított tematikus tevékenységeket váltják, olyan integrált vagy tantárgyak (különálló tapasztalati területek) szerinti tevékenységek, amelyeket tematikus projektek vagy projekt nélküli, önálló hetek formájában szerveznek a curriculum által javasolt nagy témák, illetve a gyermekek életkora, a csoport igényei és érdeklődése alapján. A megvalósulás módjai: a játék minden fajtája (szabad, irányított játék; a gyermekek vagy a pedagógus által kezdeményezett játék; didaktikai, logikai játék; kreativitást fejlesztő, érzékszervi, zenei, mozgásos játékok stb.), mesélés, egyéni gyakorlás és kísérletezésen alapuló tanulás, építőjáték, képolvasás, megfigyelés, beszélgetés, gyermekek által kitalált történetek, memorizálás és más, az óvoda gyermek szükségleteinek megfelelő didaktikai eszköz alkalmazása. A heti és napi tervezéskor az összes tapasztalati területet szem előtt kell tartani, és törekedni kell a különböző megvalósítási módok egyensúlyára.

A koragyermekkorai nevelés curriculumának sajátosságai

A romániai Koragyermekkorai nevelés curriculumuma szerint (2019, 13) az egész életen át tartó tanulás képességét a gyermekkor első éveiben alapozzuk meg. A curriculum koncepciója szerint a tanulás fokozatosan felépülő folyamat, így koragyermekkorban a szilárd alapok kiépítése előfeltétele a kompetenciák kialakulásának, illetve a későbbi életszakaszokban elérhető sikereknek, ugyanakkor elengedhetetlen a gyermekek egészsége és jólléte szempontjából.

A tantervet kidolgozó szakemberek szerint a koragyermekkorai nevelés célkitűzései olyan szempontokra irányulnak, amelyek előfeltételei a későbbi,

az iskolai képzés során alakuló, fejlődő kulcskompetenciáknak (Koragyermekkorai nevelés curriculumuma 2019, 13):

- a gyermek egész személyiségének szabad és harmonikus fejlődése saját ritmusának és szükségleteinek megfelelően, az önállóság és kreativitás elősegítése;
- más gyermekekkel, felnőttekkel és a környezettel való kapcsolatteremtés képességének fejlődése, új ismeretek, készségek, képességek, viselkedés- és magatartásformák kialakulása érdekében;
- a felfedezések, gyakorlások, próbálkozások és kísérletezések mint az önálló tanulási tapasztalatszerzés ösztönzései;
- a saját identitás, az önállóság felfedezése, az éntudat és a pozitív énkép fejlődése;
- a gyermek támogatása az iskolába lépéshez és a további élethez szükséges ismeretek, készségek, képességek és magatartásformák megszerzésében.

Ezek a célkitűzések, kimeneti célok szoros összefüggésben állnak az 1/2011-es Oktatási Törvényben megfogalmazott román iskola nevelési ideáljával.

A Koragyermekkorai nevelés curriculumuma a kompetencialapú, gyermekközpontú, cselekvéses tanulást középpontba állító elveket érvényesíti olyan magatartás- és viselkedésformák megszerzése érdekében, amelyek a kulcskompetenciák későbbi kialakulásának előfeltételei.

A nyolc kulcskompetencia, melyre az oktatási rendszerben hangsúlyt fektetünk, a következő: anyanyelvi kommunikáció; idegen nyelvi kommunikáció; matematikai, természettudományos és technológiai kompetenciák; digitális kompetenciák; a tanulás tanulása; személyközi és állampolgári kompetenciák; vállalkozói kompetenciák; kulturális kompetencia. Ez a nyolc kulcskompetencia képezi valójában a keretét annak a gyermekkulturának, mely az intézményes oktatás keretei között körvonalazódik.

A koragyermekkorai nevelés esetében természetesen nem beszélhetünk a kompetenciák kialakulásáról/kialakításáról, a kompetencia ugyanis olyan komplex tudásrendszer, amely ismereteken, készségeken, képességeken és attitűdökön alapszik, magasabb fejlettségi szintet feltételezve, mint ami a 0-3, illetve 3-6 éves gyermekekre jellemző. A koragyermekkorai nevelést valójában a kulcskompetenciák alapozási szakaszának tekinthetjük, a későbbi kompetenciák előfeltételeinek. Ezek a kulcskompetenciák kisiskoláskorban elemi szinten fejlődnek, V-X. osztály között érik el a funkcionális szintet, a kulcskompetenciák fejlett szintjéről pedig a záró évfolyamokon, XI-XII

osztályokban beszélhetünk (Koragyermekkorai nevelés curriculumuma, 2019, 13–14).

A Koragyermekkorai nevelés curriculumát a tantervkészítők az alábbi tengely mentén építették fel, modellezték (Koragyermekkorai nevelés curriculumuma 2019, 13–14):

Fejlődési területek -> a fejlődés dimenziói -> viselkedésformák (mint a későbbi kompetenciák előfeltételei).

A kiindulópontot az óvodapedagógus számára a fejlődési területek képezik, melyeket a Koragyermekkorai nevelés curriculumában, illetve a *Támpontok a gyermek korai tanulásához és fejlődéséhez születéstől hét éves korig* című dokumentumban talál meg. Az oktató-nevelő munka tervezésekor a pedagógus a *fejlődési területekből* kiindulva kiválasztja a *fejlődés dimenzióit*, majd ezekhez illeszti azokat a *viselkedésformákat* a korcsoportok szerint, amelyeket szeretne előtérbe helyezni. A gyakorlatba ültetés során műveletesíti a kiválasztott viselkedésformákat a megfelelő tanulási tevékenységek megtervezésével (Koragyermekkorai nevelés curriculumuma 2019, 14). A műveletesítés valójában magába foglalja a fejlődés dimenzióinak és viselkedésformáinak korcsoportonként történő kimunkálását, a megfelelő tartalom műveletesített formában való kidolgozását, a módszerek és eszközök műveleti felhasználását és alkalmazását, és csak végső soron a megvalósítandó feladatok műveletesítését.

A korábbi (2008-as) curriculum a teljesítményközpontú tantervek csoportjába volt sorolható, s fejlesztési programja magába foglalta a követelményeket, magatartási modelleket és tartalomjavaslatokat. A korábbi curriculum a tantervi követelményeket a tapasztalati területek szintjén fogalmazta meg, minden tapasztalati területen előírva a követendő általános fejlesztési követelményeket, részletes követelményeket és magatartási mintákat. A szabad tevékenységek, játékok, illetve a személyes fejlődést célzó tevékenységek számára a 2008-as óvodai curriculum nem fogalmazott meg külön sajátos célokat, követelményeket, csak a tapasztalati területek szerinti tevékenységek számára. A játékok és szabad tevékenységek, illetve személyes fejlődést célzó tevékenységek során a pedagógus a gyermeki személyiség fejlesztését tűzte ki elsődleges célként, továbbá az illető napi témára való ráhangolást, a téma előkészítését, elmélyítését, stb. (Óvodai tanterv 2008, 20).

A 2019-től bevezetett Koragyermekkorai nevelés curriculumuma abban is változást hozott – az eltérő fogalmi apparátus használata mellett –, hogy a tantervi elvárásokat a fejlődési területek szintjén fogalmazza meg, nem a tapasztalati területek szintjén.

Fejlődési területek, fejlődési dimenziók és viselkedésformák a koragyermekkorai nevelés curriculumában

Rendszerelméleti megközelítésben a Koragyermekkorai nevelés curriculumuma a fejlődési területeket olyan részrendszereknek tekinti, amelyeket pedagógiai megfontolásból bont le a gyermek komplex fejlődésének biztosítása és annak nyomon követése, megfigyelése érdekében (Koragyermekkorai nevelés curriculumuma 2019, 15).

Ebben a megközelítésben a fejlődési területek szorosan összefüggenek és kölcsönhatásban vannak egymással, az egyik területen megnyilvánuló változás, fejlődés jelentősen befolyásolja a gyermek fejlődését a többi területen is. A curriculum a járnai kezdő gyermek példájával szemlélteti ezt, amely elsődlegesen fizikai fejlődés, ám a nagymozgások fejlődése mellett jelentősen fejlődik az auditív jelzések felfogása (érzékszervi fejlődés), a társas-érzelmi (szocio-emocionális) és a nyelvi képességek (szóbeli üzenetek felfogása és továbbítása) is jelentősen fejlődnek a felnőttel való interakció következtében.

A curriculum koncepciójában a fejlődési területek fontos pedagógiai szempontokká válnak a bölcsődében és óvodában töltött első években a nevelés és a tanulás individualizálása szempontjából, lehetővé téve a pedagógusok számára, hogy azonosítsák a gyermek veleszületett hajlamait, beállítódásait és „érdekeit”, annak a társadalmi és természeti környezetnek a sajátosságait, amelyek iránt vonzódik, amelyekre kíváncsi, illetve azokat a nehézségeket is, amelyekkel ki-ki egyénileg szembesülhet a koragyermekkorai fejlődés során.

A fejlődési területek fontosságát támasztja alá az a tény, hogy jelenkori társadalmunkban a gyermeknek az iskolára és életre való felkészítésekor már nemcsak, és nem elsősorban az ismeretekre kell fektetnünk a hangsúlyt, hanem ugyanolyan mértékben oda kell figyelnünk a társas-érzelmi fejlődéshez kapcsolódó képességekre, készségekre, attitűdökre; a kognitív fejlődésre, a fizikai fejlődésre. A Koragyermekkorai nevelés curriculumának a gyermek holisztikus fejlődése szemszögéből való megközelítése magába foglalja a fejlődés minden aspektusát, összhangban a gyermek életkori és egyéni sajátosságaival.

A jelenlegi Koragyermekkorai nevelés curriculumuma (2019) öt fejlődési terület köré épül:

- a fizikai fejlődés, egészségi állapot és személyes higiénia területe;
- a társas-érzelmi fejlődés területe;

- a tanulási képességek és attitűdök fejlődése;
- a nyelvi-kommunikációs fejlődés területe, az olvasás és írás alapozása;
- a kognitív fejlődés és a környező világ megismerésének területe.

Tekintsük át a tantervi dokumentum (Koragyermekkorai nevelés curriculumuma 2019), illetve a *Támpontok a gyermek korai tanulásához és fejlődéséhez születéstől hét éves korig* című dokumentum alapján a fejlődési területek részletes bemutatását, valamint szemléletesen ezek lebontását a fejlődési dimenziókra és a viselkedésformákra.

A) A fizikai fejlődés, egészségi állapot és személyes higiénia területe

A Koragyermekkorai nevelési curriculumuma szerint (2019, 15) e terület „a készségek és képességek olyan széles skáláját tartalmazza, amelyek a nagymozgásoktól (például ugrás, szaladás) a finommozgásokig (például rajz vagy modellezés) terjednek, valamint a mozgáskoordinációt, az érzékszervi fejlődést, illetve a személyes testápolással, higiénával, táplálkozással kapcsolatos és a személyes biztonság megőrzésére irányuló egyéb gyakorlatokat, ismereteket és készségeket foglalja magába”.

A fizikai fejlődés, az egészség és a mozgás áll minden olyan tapasztalat középpontjában, amely a gyermek tanításával kapcsolatos, ugyanakkor egy aktív és egészséges életstílus alapját képezi. Az egészséges fizikai állapot a gyermek energiáját, kiegyensúlyozottságát és ellenálló képességét biztosítja a különböző tevékenységek folyamán. A fizikai fejlődés szorosan kötődik a beszédkészség fejlődéséhez, a megismerési képességhez, valamint az érzelmek kialakulásához (Ionescu 2010, 19).

E fejlődési területet az alábbi fejlődési dimenziókra és viselkedésformákra bontja a Koragyermekkorai nevelés curriculumuma a 0-3, illetve 3-6 éves korú gyermekek esetében (Koragyermekkorai nevelés curriculumuma 2019, 17):³

³ Terjedelmi korlátok miatt egyetlen területnek mutatjuk be a fejlődési dimenzióit és viselkedésmutatóit a 2. mellékletben.

B) A társas-érzelmi fejlődés területe

A Koragyermekkori nevelés curriculumuma szerint (2019, 15) „a gyermek társas életének kezdetén egyik fő cél a felnőttekkel és kortársakkal való társas kapcsolatok kezdeményezése és fenntartása. A szociális kapcsolatok közvetítik, hogy a gyermekek hogyan látják önmagukat és társas környezetüket. Az érzelmi fejlődés a gyermek saját érzelmeinek a felismerését és kifejezését, illetve mások érzelmeinek a felismerését, megértését és az azokra való megfelelő reagálást célozza, ugyanakkor az én fogalmának alakulását, amely kulcsfontosságú ezen a területen. Ez utóbbival szoros összefüggésben fejlődik a gyermek énképe, amely döntően befolyásolja tanulási folyamatát.”

E fejlődési területet az alábbi fejlődési dimenziókra és viselkedésformákra bontja a Koragyermekkori nevelés curriculumuma: 1. Társas kapcsolatok kezdeményezése felnőttekkel és hasonló életkorú gyermekekkel, 2. Proszociális viselkedés tanúsítása, a másság elfogadása és tisztelete, 3. Az én(kép) fejlődése, 4. Saját érzelmi állapotának kifejezése és az önkontroll képességének tanúsítása.

C) A tanulási képességek és attitűdök fejlődése

A Koragyermekkori nevelés curriculumuma szerint (2019, 15) e terület „a gyermek tanulási tevékenységekben való részvételére vonatkozik: mely más fejlődési területen nem említett készségek és képességek birtokában van a feladatokhoz, tanulási helyzetekhez való hozzáállásában, a környezetével és a környezetében élő személyekkel való interakcióiban”.

E fejlődési területet az alábbi fejlődési dimenziókra bontja a Koragyermekkori nevelés curriculumuma: 1. Tanulás iránti kíváncsiság, érdeklődés és kezdeményezőkézség, 2. Feladatok és tevékenységek véghezvitele (kitartás a tevékenységekben), 3. Alkotókészség aktivizálása és megnyilvánulása.

D) A nyelvi-kommunikációs fejlődés, az olvasás és írás alapozása

A Koragyermekkori nevelési curriculumuma szerint (2019, 15) e terület „egyrészt a nyelvi fejlődésre (szókincs, grammatika, szintaxis, szemantika), másrészt a kommunikációhoz szükséges képességekre (beszédészlelés és beszédértés, beszédprodukción, beszéd, nonverbális kommunikáció) vonatkozik. Ennek a

területnek a része az írás-olvasás előfeltételeinek megteremtése, amely összefügg az összes többi terület fejlődésével.”

A nyelvi-kommunikációs fejlődés összetett folyamatban valósul meg, ez tulajdonképpen a születéskor kezdődik. Az újszülött gögicselésétől a játékig megtett út, amely már feltételezi a nyelv ismeretét, valójában egy interaktív folyamat. Ennek során a gyermek megtanulja a hangokat, szavakat és nyelvtani szerkezeteket, ezek helyes használatát. A gyermeknyelvi kommunikációját a család, az oktatási intézmények és kortársak állandóan fejlesztik, felügyelik és ösztönzik (Ionescu 2010).

E fejlődési területet is fejlődési dimenziókra bontja a Koragyermekkori nevelés curriculuma. A nemzeti kisebbségi anyanyelvű oktatásban a fejlődési dimenziók elkülönülnek az anyanyelvet, illetve a román nyelvet illetően. Anyanyelvből a szóbeli közlések ismert, illetve különböző kommunikációs kontextusban, illetve az olvasás és az írás alapozása ismert kommunikációs helyzetekben dimenziók kerülnek előtérbe, román nyelvből pedig a szóbeli közlések aktív hallgatása annak felfogása és megértése érdekében (kommunikációs felfogóképesség), a közlések, érzelmek stb. szóbeli kifejezése (kommunikációs közlőképesség), illetve a pozitív viszonyulás a román nyelv iránt dimenziók.

E) Kognitív fejlődés és a környező világ megismerése

A Koragyermekkori nevelési curriculuma (2019, 15) szerint e terület ”azoknak a képességeknek a fejlődését célozza, amelyek által a gyermek a fizikai jellemzőkön túlmenően megérti a tárgyak, jelenségek, események és személyek közötti összefüggéseket. Ez a terület magában foglalja a logikus gondolkodás és a problémamegoldás képességét, valamint a gyermekek alapvető matematikai és környezetről szerzett elemi ismereteit”.

A kognitív fejlesztésnek fontos szerepe van különösen az élet első három évében, amikor az agy képlékenysége és rugalmassága igen jelentős. A felnőtt szerepe, hogy problémamegoldó gondolkodásra serkentse a gyermeket, segítsen megérteni, hogyan, mikor, melyen körülmények között történik egy adott esemény, hogy a gyermek logikus kapcsolatokat teremtsen az események, illetve az elsajátított ismeretek között (Ionescu 2010, 69).

E fejlődési területet az alábbi fejlődési dimenziókra bontja a Koragyermekkori nevelés curriculuma: Összefüggések (relációk), műveletek és logikai következtetések a közvetlen környezetben, Elemi matematikai reprezentációk a problémamegoldáshoz és a közvetlen környezet megismeréséhez, A környező világ szerkezeti és funkcionális jellemzői.

Az aktuális curriculum nem választja szét az egyes tanulási tevékenységek révén kialakítandó elvárt viselkedésformákat, holisztikusan

fogalmazza meg ezeket a fejlődési területek és dimenziók vetületében, ezek konkretizálása a tanulási tevékenységek tervezése során az óvodapedagógus feladata.

Tervezéskor a pedagógus kiválasztja az érintett fejlődési területeket, kiválasztja a fejlődés dimenzióit, s a fókuszba helyezendő viselkedési formákat.

Tapasztalati és fejlődési területek a koragyermekkorai nevelés curriculumuma szemléletében

Már a 2008-as tantervben is nyomon követhető volt a gyermek globális fejlődésének a szemlélete, az integrált nevelés elveinek az alkalmazása. A gyermek globális fejlődésének hangsúlyozása előtérbe helyezi a *fejlődési területek* és *tapasztalati területek* kérdését. Bár a 2008-as tanterv is utalt a fejlődési területekre (inkább fejlesztési területeknek nevezve azt), maga a tanterv a tapasztalati területek mentén fogalmazta meg a követelményeket, s a fejlesztési területekkel való összekapcsolást csak ajánlotta (s ez az esetek többségében a tervezési gyakorlatban nem is volt nyomon követhető).

A 2019-es Koragyermekkorai nevelés curriculumuma a fejlődési területekből kiinduló tengelyre épít, de a fejlődési területek mellett jelentős szerepet kapnak a tapasztalati területek is, melyek a korábbi tantervnek voltak a fókuszpontjai.

A tapasztalati területek fogalmát az 1988-ban kezdődött angliai tantervi reformból illesztettük be a 2008-as curriculumba, s megmaradtak szerkezeti elemként a 2019-es curriculumban is.

A tapasztalati területek valójában kulturális rendszerek, az oktatási tartalmak potenciális forrásai (Munteanu–Munteanu 2009, 27–30). A tapasztalati területek a megismerés megszervezésének területeit képviselik (információrendszerek, fogalmak, társadalmi és fizikai valóság), valamint a valósághoz való különböző viszonyulásmódokat (a különböző fejlesztési területekre jellemző kompetenciákat, képességeket, attitűdöket és magatartásformákat). Más szóval, a tapasztalati területek a valóság megértésének szisztematikus, rendszeres, felfedező, tapasztalati és szervezeti perspektívái, amelyek közelebb állnak a megismerési területekhez. (Glava–Pocol–Tătaru 2009, 15).

A tapasztalati területek igazi „integrált kognitív mezők”, amelyek feloldják a tantárgyak közötti határokat, s lehetővé teszik a javasolt tartalmak interdiszciplináris, integrált szemléletű megközelítését, illetve a pedagógus szabadságának biztosítását a napi tevékenységek tervezésében. Vizsgáljuk

meg alaposabban az óvodai tantervben található öt tapasztalati területet (Óvodai tanterv 2008, 9–12; Barabási és Stark 2016):

A) Esztétikai és kreatív terület

Ide tartozik az érzelmi és intellektuális reagálási képesség, a minőség megnyilvánulásaival szembeni érzékenység, a szép értékelésének képessége stb. A jellegzetes tapasztalatok és élmények feltételezik az érzelmi átélések és az alkotási, felfedezési folyamatok kiaknázását. Az ilyen tapasztalatok révén a gyermek olyan ismereteket és készségeket sajátít el, amelyek lehetővé teszik az egyéni módon való reagálást mindarra, amit lát, hall, megérint vagy érez. Ezek a tapasztalatok minden tantervi egységben megtalálhatók, de főként azokban, amelyek személyes, érzelmi, kreatív megközelítést igényelnek (lásd: zene, képzőművészet, dráma, euritmia stb.).

B) Ember és társadalom terület

Magába foglalja az embert, az életmódot, a kapcsolatokat más emberekkel és a környezettel, erkölcsi normákat, valamint az emberi cselekvések következményeit. E terület kiterjed a technológiára is, hangsúlyozva az embernek azt a képességét, hogy kontrollálni tudja az eseményeket, és rendben tartja a környezetét. E terület révén az óvodások megismerkednek különböző anyagokkal és egyszerű munkafolyamatokkal a gyakorlati tevékenységek keretén belül. Megismerkednek az ember szerepével, a mindennapi élettel, betekintést nyernek a régi korok világába, felfedezik saját környezetüket. A család, a fizikai, humán és szociális környezet oktatási erőforrásként használható fel, akárcsak az irodalmi szöveg, képek, más audio-vizuális eszközök. E terület hozzájárul az óvodások erkölcsi neveléséhez is, mivel kialakítja az egyszerű erkölcsi fogalmakat (igazság, jóság, jog, egyenlőség stb.), illetve megismerteti a gyermekekkel az erkölcsös magatartás alapszabályait.

C) Nyelv és kommunikáció terület

A szóbeli és írásbeli kifejezőképességre fekteti a hangsúlyt, valamint a szóbeli és írásbeli kommunikáció megértésének képességére. E célok megvalósítását segítik az életkori sajátosságok függvényében megválasztott megfelelő irodalmi alkotások. E terület teremti meg a gyermek első találkozási lehetőségét egy idegen nyelvvvel vagy egy regionális nyelvvvel. Az óvodás

megismeri és felismeri az idegen nyelv hangzásvilágát, ritmusát, fonémáit, intonációját. Megismerkedik a saját személyével és környezetével kapcsolatos szavakkal is, ez elősegíti majd a kapcsolatteremtést. A gyermeket motiválni kell az illető ország és vidék kultúrájának megismerésére is (helytörténet, jellegzetes népművészeti alkotások, tradicionális ételek, népszokások stb.).

Ajánlott tevékenységek e területhez: szavak, mondatok, énekek és zenés játékok memorizálása, ritmizálás, nyelvtörők, irodalmi alkotások megismerése.

D) Tudományok terület

Magába foglalja a matematika megismerését konkrét tapasztalat révén, valamint a természet megismerését és megértését. Fontos, hogy az óvodást irányított játék révén vezessük be a matematika világába: anyagokkal való játékok (homok és víz), bolti vásárlás szimulálása, kísérletek végzése révén. A természet megismerésekor is használtassuk a tudományos megismerés módszereit, mint megfigyelés, hipotézisalkotás, kísérletezés, alternatívák keresése, adatok összesítése stb. Ezeket olyan egyszerű tevékenységek révén valósíthatjuk meg az óvodásokkal, mint: a közvetlen környezetben lévő növények/tárgyak/állatok/élőlények megfigyelése, gyurmázás (pl. hőmérséklet hatásának szemléltetése az anyagokra), háztartási tevékenységek végzése (pl. joghurtkészítés), játékok és hangszerek készítése. Szorgalmazni kell a kísérletezést, az eszközök és felszerelések használatát megfelelő biztonsági feltételek mellett, változatos információforrások felhasználását, eredmények rögzítését, problémák megoldását stb.

E) Pszichomotoros terület

A testmozgások koordinálását foglalja magába, az általános mobilitást és a fizikai ellenálló képességet, a mozgásos készségeket és finommozgásokat, valamint anatómiai és élettani jellegű elemi ismereteket. Ezt a területet az óvodások mozgásos tevékenységek, egyéni és csoportversenyek révén tapasztalhatják meg.

A tapasztalati területek ugyanannak a valóságnak a szeletei, „puzzle-darabkái”, amelyet a gyermeknek tapasztalás révén meg kell ismernie.

Az óvodapedagógusokra hárul az a feladat, hogy valós kapcsolatot teremtsenek a fejlődési területek és a tapasztalati területek között. Nem a tapasztalati és fejlődési területek kizárólagos egymásra tevődését kell keresniük, hanem a gyermek holisztikus fejlődését biztosító stratégiák

megtalálását. A didaktikai gyakorlatban a tapasztalati és fejlődési területek összehasonlítása nem kívánatos és nem is funkcionális.

A tartalom vonatkozásában a 2019-ben életbe lépő Koragyermekkorai nevelés curriculumuma hat integrált téma köré épül:

- Ki vagyok? Kik vagyunk?
- Mikor, hogyan és miért történik?
- Milyen volt, milyen most, és milyen lesz az élet itt, a Földön?
- Ki és hogyan tervez/szervez meg egy tevékenységet?
- Hogyan fejezzük ki érzelmeinket?
- Mi szeretnék lenni? Milyen szeretnék lenni?

Általánossági fokuk szerint ezek a témák jelzés jelleggel bírnak, inkább csak határkövek a valóság minél szélesebb lefedéséhez, nem gátolják a pedagógus szabadságát a konkrét tartalom szelektálásában.

A vizsgált problematika alapján a hat témakört két csoportba sorolhatjuk (Glava–Pocol–Tătaru 2009, 17). Négy témakör az óvodás gyermeket helyezi az érdeklődés középpontjába, illetve kiindulópontjába (Ki vagyok/kik vagyunk? Hogyan fejezzük ki érzelmeinket? Mi szeretnék lenni/Milyen szeretnék lenni? Ki és hogyan tervez/szervez meg egy tevékenységet?), két témakör pedig a fizikai világ és társadalmi közösség problematikáját emeli középpontba (Mikor, hogyan és miért történik? Milyen volt, milyen most, és milyen lesz az életünk itt, a Földön?).

Óvodás gyermek a középpontban		Fizikai világ és emberi közösségek középpontban	
Integrált téma	Témakör kulcsfogalmai	Integrált téma	Témakör kulcsfogalmai
Ki vagyok? Kik vagyunk?	Én, Te, Mi: fizikai, társadalmi és kulturális szemszögből.	Mikor, hogyan és	Természetes és mesterséges képződmények

Hogyan fej- jezzük ki érzelmeinket?	Én, Te: kulturális természetű érzelmek és érzelmi kifejezések	miért törté- nik?	Természeti és társa- dalmi jelenségek Folyamatok és termékek, rendszerek.
Mi szeretnék lenni? Milyen szeretnék lenni?	Én, Mi: jogok és kö- telezettségek, célok, pályaválasztás, sze- mélyes képességek.	Milyen volt, milyen most, és milyen lesz az élet itt, a Földön?	A fizikai világ és az emberi közösségek múltja, jelene és jövője.
Ki és hogyan tervez/szervez meg egy tevékenységet?	Én, Te, Mi: munka- célok, tervezés, munka.		

1. táblázat.

Integrált témakörök az óvodai tantervben

A curriculum csupán a hat integrált témakör körülírását adja meg,⁴ a konkrét témák kiválasztása az óvodapedagógus feladata (Koragyermekkorai nevelés curriculumuma 2019, 15, 23–24).

A Koragyermekkorai nevelés curriculumuma (2019, 10) kiemeli, hogy az integrált témákat nem kell megadott sorrendben tanulmányozni, és a 0-3, illetve 3-5 éves korcsoportnál nem is kötelező mind a hat témát megvalósítani. A tantervírók legalább két téma feldolgozását javasolják óvodáskor előtt, legalább négy téma feldolgozását javasolják ennél a 3-5 éves korcsoportnál, az 5-6 éveseknél már mind a hat témát javasolt feldolgozni.

Összegzés

A Koragyermekkorai nevelés curriculumuma óriási szabadságot biztosít a pedagógus számára. A curriculum csak a fejlődési területeket, a fejlődés dimenzióit és a viselkedésformákat határozza meg, illetve a hat integrált témakört. A fejleszteni kívánt magatartásformákat és tartalmakat a gyakorlati

⁴ Az integrált témakörök körülírását lásd a 3. mellékletben.

szakember, vagyis az óvodapedagógus választja ki. Vagyis a kisgyermekkor erkölcsi, esztétikai, irodalmi, társadalmi, tudományos értékeinek kiválasztása intézményes nevelés színterén az óvodapedagógus feladata, a gyermekkor kultúrájának legfőbb alakító aktora tehát az óvodapedagógus. A curriculum szakmai kihívást tartogat a pedagógus számára, hogy megbirkózzon a tantervvel és új értelmezéseket, megközelítéseket, alkalmazási stratégiákat fedezzen fel.

Bibliográfia

- Barabási T. – Stark G. (2016). *Óvodamódszertani alapismeretek*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.
- Fóris-Ferenczi R. (2008). *A tervezéstől az értékelésig. Tanterv- és értékeléstudományok*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Glava, A. – Pocol, M. – Tătaru, L. (2009). *Educația timpurie. Ghid metodic pentru aplicarea curriculumului preșcolar*. Editura Paralela 45, Pitești.
- Ionescu, M. (2010, coord.). *Reperle fundamentale privind învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*. Editura Vanemonde, București.
- Munteanu, C. – Munteanu, E. N. (2009). *Ghid pentru învățământul preșcolar. O abordare din perspectiva noului curriculum*. Editura Polirom, Iași.
- ***2000. *Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii*. Editura V&I Integral, București.
- ***2006. *Óvodai nevelési-oktatási tevékenységek tanterve magyar tannyelvű óvodák számára. Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii, pentru grădinițele cu predare în limba maghiară*. Ministerul Educației și Cercetării, București. <http://www.edu.ro/index.php/articles/6730>
- ***2007. *Reperle fundamentale privind învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului între naștere și 7 ani. Tâmpontok a gyermek korai tanulásához és fejlődéséhez születéstől hét éves korig*. Reprezentanța UNICEF România.
- ***2008. *Óvodai tanterv. Curriculum pentru învățământul preșcolar (3/7 ani)*. Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, București.

***2019: *A koragyermekkorai nevelés curriculumuma*. Ministerul Educației și Cercetării, București.

***2019. *Curriculum pentru educație timpurie (a copiilor de la naștere până la vârsta de 6 ani)*. Ministerul Educației Naționale, București. URL: https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf

Melléklet

1. melléklet

2. táblázat: A koragyermekkorai nevelés keretterve (Koragyermekkorai nevelés curriculumuma, 2019, 6).

Korcsoport	Tanulási tevékenységkategóriák/ típusok	A gyermekek napi/egy váltáshoz kötött tanulási tevékenységének óraszám	A heti tanulási tevékenységek összórása
0–18 hónap	Szabadon választott tevékenységek és játékok	2 h	10 h
	Rutinok (szokások) és áthajlások	2 ½ h (2 nap/hét) 3 h (3 nap/hét)	14 h
	Tematikus tevékenységek	10/15 perc	1 h
	ÖSSZESEN		25 h
19–36 hónap	Szabadon választott tevékenységek és játékok	2 ½ h	12 ½ h
	Rutinok (szokások) és áthajlások	2 h (4 nap/hét) 2 ½ h (1 nap/hét)	10 ½ h
	Tematikus tevékenységek	20/25 perc	2 h

Korcsoport	Tanulási tevékenységkategóriák/ típusok	A gyermekek napi/egy váltáshoz kötött tanulási tevékenységének óraszama	A heti tanulási tevékenységek összóraszama
	ÖSSZESEN		25 h
37–60 hónap	Szabadon választott tevékenységek és játékok	2 h	10 h
	Személyes fejlődést célzó tevékenységek	2 h	10 h
	Tapasztalati területek szerinti tevékenységek	1 h	5 h
	ÖSSZESEN		25 h
61–72/84 hónap	Szabadon választott tevékenységek és játékok	2 h	10 h
	Személyes fejlődést célzó tevékenységek	1 ½ h	7 ½ h
	Tapasztalati területek szerinti tevékenységek	1 ½ h	7 ½ h
	ÖSSZESEN		25 h

2. melléklet:

3. táblázat: A fizikai fejlődés, egészségi állapot és személyes higiénia területének fejlődési dimenziói és viselkedésmutatói

<i>A fejlődés dimenziói</i>	<i>Korcsoport</i>	<i>Az óvodai időszak végén a gyermek viselkedésmutatói</i>
1. Nagy- és finommozgások ismerős élethelyzetekben	0-36 hónap	1.1. Megfelelően mozgatja végtagjait, testét valami vagy valaki utánzása vagy egy mozdulat/mozgás elvégzése érdekében (séta, szaladás, labda fogása/dobása stb.);

		<p>1.2. Aktívan vesz részt táncban, szabadtéri és egyéb játékokban;</p> <p>1.3. Kezét és ujjait megfelelően használja a különböző tárgyakkal és eszközökkel való tevékenységhez (evőeszközök, ceruza, ecset, puzzle stb.).</p>
	37-72/84 hónap	<p>1.1. Az életkorának megfelelő változatos tevékenységek során összehangolja mozgását;</p> <p>1.2. Fejlettségi szintjének megfelelően változatos fizikai tevékenységekben vesz részt;</p> <p>1.3. Megfelelően használja a kezét és az ujjait a változatos tevékenységek elvégzésekor.</p>
2. Szenzomotoros képességek a mozgás irányításában	0-36 hónap	<p>2.1. Állatokat utánoz mozgással, hangutánzással, megjelenítéssel stb.;</p> <p>2.2. Játék közben különböző anyagokat és felületeket használ és fedez fel (homok, víz, falevél, plüss, műanyag, szivacs és egyébek);</p> <p>2.3. Mozdulatait a különböző érzékszervi ingereknek megfelelően (vizuális ingerek, ritmus, hanglejtés, szünet, hangjelzések, dallamok) hangolja össze.</p>
	37-72/84 hónap	<p>2.1. Használja az érzékszerveit a közvetlen környezetével való interakcióban (látás, hallás, tapintás, szaglás stb.);</p> <p>2.2. Érzékszervi tapasztalatai alapján megfelelően tájékozódik a térben;</p> <p>2.3. Mozdulatait a különböző érzékszervi ingereknek megfelelően</p>

		hangolja össze (ritmus, hanglejtés, szünet, hangjelzések, dallamok).
3. Az egészség (táplálkozás, testápolás, személyes higiénia) és a személyes biztonság megőrzése	0-36 hónap	<p>3.1. Megkülönbözteti egymástól az ehető és a nem ehető dolgokat/anyagokat;</p> <p>3.2. Felismeri a testápolásra alkalmas termékeket és eszközöket (szappan, sampon, fogkrém és eyeбек);</p> <p>3.3. Felfigyel a balesetveszélyes helyzetekre figyelmeztető felhívásokra (pl.: <i>Add a kezed, légy szíves, amikor átkelünk az úton!</i>);</p> <p>3.4. Szükség esetén/veszélyes helyzetekben a felnőtt segítségét kéri.</p>
	37-72/84 hónap	<p>3.1. Gyakorolja – segítséggel – az egészséges táplálkozás alapelveinek betartását;</p> <p>3.2. Rendelkezik a személyes higiénia biztosítására irányuló készségekkel;</p> <p>3.3. Képes önvédelemre (veszélyes helyzetek, tárgyak);</p> <p>3.4. Ismeri és betartja fizikai biztonság megőrzésére vonatkozó szabályokat.</p>

3. melléklet

4. táblázat: Az integrált témák körülírása

Integrált téma	Téma leírása
Ki vagyok?/Kik vagyunk?	Az emberi természet megismerése, a személyes meggyőzések és értékek, az emberi test, egészségi állapot és egészséges életmód, család, baráti kapcsolatok, baráti társaság és közösségek, ahová tartozunk, a saját kultúra és más kultúrákkal való

	kapcsolat, jogaink és kötelezettségeink feltárása. Összegezve, hogy mit jelent emberi lénynek lenni.
Mikor, hogyan és miért történik?	A fizikai és az anyagi világ megismerése, a közvetlen és tágabb környezet rejtjelmeinek feltárása, ok-okozati összefüggések, természeti és az emberek által okozott jelenségek felismerése, az évszakok világának megismerése, bevezetés a tudományok és technológia világába.
Hogyan fejezzük ki érzelmeinket?	Annak felfedezése, hogy hogyan fejezzük ki gondolatainkat, érzéseinket, meggyőződéseinket, értékeinket a társas kapcsolatainkban – a nyelvi és a művészi eszközökkel. Bevezetés a nemzeti és egyetemes kulturális örökség világába.
Ki és hogyan tervez/szervez meg egy tevékenységet?	Annak felismerése, hogy a közösség/egyén hogyan tervezi és szervezi meg a mindennapi tevékenységeit, a tevékenység/munka eredményeinek a felismerése és értékelése, az eredményhez vezető út tudatosítása. Bevezetés az emberi közösségek világába, a munka világának és sajátosságainak – az emberi tevékenységek, a hivatások/szakmák sajátosságai, a vállalkozói képesség szerepének – felismerése.
Milyen most, milyen volt, és milyen lesz az élet itt, a Földön?	Ismerkedés az élet fejlődésével a Földön, az élethez szükséges feltételek azonosítása, napjaink aktuális környezeti problémáinak az azonosítása (környezetszennyezés, globális felmelegedés, túlnépesedés stb.) Tájékozódás térben és időben, személyes élettörténetünk, helyi és globális történelmünk, illetve földrajzi helyzetünk megismerése, az otthoni környezet, az utazások, a felfedezések, az emberi civilizáció és az (egyres) emberek hozzájárulása a térben és időben való fejlődésünkhöz.

<p>Mi szeretnék lenni? Milyen szeretnék lenni?</p>	<p>Jogaink és kötelezettségeink, a személyes és szakmai fejlődésre vonatkozó gondolataink és törekvéseink feltárása.</p> <p>Bevezetés a játék, a tanulás, a munka, a természet világába, ezek személyes és társadalmi jellegének, illetve értékének tudatosítása.</p> <p>Bevezetés a foglalkozások, illetve általában az emberi tevékenységek világába a saját készségek, képességek, értékek felfedezése és az önbecsülés ösztönzése érdekében.</p>
--	--

Borbély Julianna

A játékvezetés alapelvei a nyelvtanításban

Bevezetés

A játék alkalmazása a tanulásban segíthet azon, hogy általa felkeltsük a tanulók érdeklődését a tantárgy, valamint az iránt, amit tanulunk. Pozitív hatása oktatáseméletben is elismert, hiszen egyre több hang szólal fel a játék és annak az alkalmazása mellett. Tanulmánykötetek, kutatási projektek központi témája a játék, akár csak annak módszertana (Bús 2015). A szakirodalom megállapítja, hogy a játék sikeressége függ attól, hogy előre megtervezzük a szervezési formát, kigondoljuk a játék menetét, és a teret is előre elkészítjük (Glava–Glava 2002). A tevékenység sikere viszont nem csak a tervezésen múlik, hanem nagymértékben függ az oktató fellépésétől, valamint attól, hogy az hogyan vezeti a tevékenységet. Ide tartozik a megfelelő, érthető magyarázat, a kezdő- és a befejező mozzanat, a játék ritmusának fenntartása, a közvetlen irányítás képessége, valamint az a mindent átfogó tudat, hogy az oktató számára a játék feladat. A feladat jelleg idegen nyelv oktatása során jobban kiéleződik, mert úgy a játékvezetés, mint a játék maga az anyanyelvtől eltérő közegben történik. Jelen tanulmányban négy olyan alapelvet fogalmaztunk meg, amit az idegen nyelv oktatása során figyeltünk meg az idegen nyelv tanórán előforduló játékokkal kapcsolatban.

Az idegennyelv-oktatásban számos megközelítés és módszer született, amely arra próbál megoldást találni, hogy hogyan tanuljunk, illetve tanítsunk idegen nyelvet. Bár a különböző megközelítéseknek általában ugyanaz volt a céljuk, vagyis az új nyelv elsajátítása, egyik sem tudott olyan formulát kidolgozni, amely minden tanuló számára és minden körülmény között ugyanolyan hatékonysággal működjön (Bakti–Csetényi–Juhász–Szarvas 2018). Ezt úgy is lehet értelmezni, hogy nem találtak egyetlen kaptafát, amire minden esetet rá lehetett volna húzni, talán nem is létezik ilyen módszer. Módszerek és eljárások alkalmazása során szem előtt kell tartani, hogy nemcsak a tanulók személyisége egyedi, hanem a körülmények is, amelyek között élnek, és amelyeket magukkal hoznak az iskolába. Ugyanaz a módszer, eljárás különböző módon fog hatni az egyes tanulókra.

Ettől függetlenül az oktatásban kell léteznie egy olyan irányelvnek, amely egyrészt szabályozza az oktatói munkát, másrészt irányt ad a tanulásnak. Az a megközelítés, amit manapság alkalmazunk, a kommunikatív módszer, aminek célja az, hogy a tanuló képes legyen hatékonyan kommunikálni, azaz megértesse magát és ő is megértse másokat. Fogalmi meghatározásához tartozik, hogy fontosnak tartja minden készség (hallott és írott szövegértés és -alkotás) fejlesztését. Ebben a megközelítésben a tanulási folyamatban a tanuló aktív szerepe van, felelős a saját tanulásáért, az oktató pedig azzal csinál kedvet a tanuláshoz, hogy többféle, változatos eredeti szöveget visz be. A tanulást interakcióra épülő játékok, szerepjátékok, szimulációk, problémamegoldó feladatok biztosítják (Meggyesné 2013). A kommunikatív módszer keretén belül az órán alkalmazott tevékenységek tehát dinamikusak. Az interakciónak a tanuló és oktató között nagy szerepe van.

Szintén népszerű megközelítésnek számít az élményalapú oktatás. Ennek az idegennyelv-oktatásra vonatkozó módszertanát, mely egyben az IKT eszközök használatát is beépíti, Bakti, Csetényi, Juhász és Szarvas dolgozta ki (2018). A szerzők a fogyasztói társadalom fogalmából indulnak ki, nevezetesen abból, hogy a fogyasztói társadalomban élő embernek mára már nem csak az anyagi javak megszerzése, hanem az élményszerzés is a célja (Szarvas 2018). A szerző hozzáteszi, hogy ez a fajta örömszerzés rövid lefolyású, továbbá, ha az élményszerzésnek ezt a fajtáját rávetítjük az oktatásra, olyan lenne, mintha a tanórának egyetlen célja lenne, és pedig az, hogy a tanuló jól érezze magát. Az élményalapú oktatás viszont ettől távol áll, hiszen a tanár nem egy szórakozást biztosító entitás. Ez a fajta megközelítés inkább azt feltételezi, hogy „a tanulók teljességükkel vegyenek részt a tanulási folyamatban” (Szarvas 2018). A diákok aktív részvételét többféle tevékenységgel el lehet érni. Ezek nagy részét a kommunikatív módszer leírásában meg is találhatjuk (Meggyesné 2013). Ezen tevékenységek között a játék az a komplex, többtényezős tevékenység, amely során nemcsak a tartalomra érdemes figyelni, azaz hogy a kompetenciának megfelelő játékot alkalmazzuk, hanem arra is figyelniünk kell, hogy úgy vezesse az oktató, hogy az motiváló, tanulásra buzdító és egyben hatékony is legyen.

A játék meghatározása

Mivel összetett tevékenység, a játékot több szempont alapján is meg lehet határozni, úgymint a tartalom, a szereplők, vagy a szereplőkre gyakorolt hatásának szempontjából. Játékpédagógiai szempontból tekintve a kisgyermek számára a játék öncélú és örömet okozó tevékenység. Úgy is lehet értelmezni,

hogy a játék külső céltől független öntevékenysége (Kovács–Bakosi 1995). Így állandóan mindenféle megszerzett tudás a világról. A kisgyermek a játék által megszerezi magának a világról. Így jön létre a kapcsolata a külvilággal, a játék által tükrözi a gyermek a valóságot (Maszler 2002). Más szerzők a játéknak a fejlesztő funkciójára teszik a hangsúlyt – K. Nagy Emese (2014) olvasatában az érzelmi intelligencia és az önismeret fejlesztése a játék fontos tulajdonságai.

Sandahl (2017) úgy véli, hogy a játék által kiegyensúlyozott és érzelmileg rugalmas gyermekeket nevelhetünk. Megfogalmazásában a szabad játék által a gyermekek átadhatják magukat valaminek, felfedezhetik, észrevehetik és kipróbálhatják lehetőségeiket. A szabad játékkal szerzett siker és öröme pozitív hatására a gyermekekben erős belső iránytű és rugalmasság alakul ki. Megfogalmazásában „minél erősebb egy gyermeknek a belső iránytűjével való kapcsolata, annál jobban érzi magát a bőrében” (Sandahl 2017, 24). Belülről fakadó lendületet és irányítottságot ad a gyermeknek, magyarázza a szerző, ami az erős önbecsülés alapja, ez pedig „segíti a gyerekek érzelmi rugalmasságát, amiről megbizonyosodott, hogy a felnőttkori siker legfontosabb tényezője...” (Sandahl 2017, 32). A fejlődésnek örömteli folyamatnak kell lennie, ezért a tanulásnak észrevétlenül kell történnie, és ez csak a játék által lehet (Sandahl 2017). A játék jótékony hatásai közé sorolja a szerző azt is, hogy általa a gyerekek feldolgozzák a múltat, megértik a jelent és felkészüljenek a jövőre, más szavakkal: „A játék lehetővé teszi a gyerekek számára, hogy megtapasztalják a határaikat, az elme, a test és a környező világ közötti különbségeket” (Sandahl 2017, 56).

A játékok csoportosítása

A játékoknak számtalan csoportosítása létezik, ami különböző szempontok alapján történik. A szabad játékokat Sandahl az alapján osztályozza, hogy mivel játszik a gyermek:

- a) Mozgásos játékok azok, amelyek úgy a nagymotoros, mint a finommotoros képességeket is fejlesztik. Ilyenek az ugrálás, a mászás, a tánc, vagy a labdajátékok, de ide tartozik a színezés, vágás, gyurmázás is.
- b) Tárgyakkal való játék „már akkor elkezdődik, amikor a csecsemő először ragad meg és tart a kezében valamit” (Sandahl 2017, 166).
- c) A szimbolikus játék során a gyermek szimbólumokkal játszik. „A gyerekek páratlan módon fel vannak készítve arra, hogy

szimbólumrendszerek széles tárházát megértsék, beleértve a beszélt nyelvet, az írást és az olvasást. Nagyszerűen átlátják a számokat, a vizuális kifejezési formákat, mint amilyen a festés, a rajzok, kollázsok, és a zenét is. Ez a fajta játék fejleszti azt a képességüket, hogy ki tudják fejezni magukat, és reflektálni tudjanak a saját élményeikre, gondolataikra, érzéseikre” (Sandahl 2017, 167).

- d) Szerepjáték során a gyerekek kipróbálhatnak olyasmit, amire rendes körülmények között nem adódik lehetőségük, így fejlődik a fantáziájuk is. „A fejlett fantázia bizonyítottan összefügg a kognitív, társas és szakmai készségek fejlődésével, valamint az önuralomra való képességgel” (Sandahl 2017, 168).
- e) Szabályjáték lefolyását korlátozások határozzák meg. Általuk a gyerekek nemcsak a játékok szabályainak mibenlétét tanulják meg, hanem azt is, hogy vannak szabályok, korlátozások, amelyeket ki lehet ismerni és meg lehet tanulni.

A játék és a tanulás kapcsolódása Bús Imre (2015) kategorizálását tükrözi, ő ugyanis két nagy csoportra osztotta a játékot: alap-, és alkalmazott játékokra. Az első kategória a szabadon választott játékok, amelyek belsőleg motiváltak és céljuk az örömszerzés. Ide tartoznak az egyszerű gyakorlatok, a gyakorlójáték, a konstruáló játék, a szerepjáték, a drámajáték és a szabályjáték is. Az alapjátékok kategóriája a már említett dán szerző játéktípusait foglalja magába. E kategória mellett Bús meghatároz egy másikat is, amelyeket alkalmazott jelzővel lát el. Az alkalmazott játékok azért „másak”, mert ezek különböző tevékenységekben – tanulásban főleg – bizonyos szerepet töltenek be. Mivel külső szándék áll mögöttük, nem nyilváníthatóak szabad játékoknak, viszont a játékelmény továbbra is része marad ezeknek a bizonyos céllal irányított játékoknak. Ebbe a kategóriába tartoznak a drámajátékok, szimulációs és szituációs játékok, társasjátékok, tréningjátékok és a gamifikáció.

A felosztásban szereplő egyik-másik játék mindkét kategóriában előfordulhat, vagy könnyen „átcsúszhat” a másik kategóriába. Ez a drámajátékok és a szerepjátékok esetében történhet főleg meg. Amikor a gyerekek önmaguk találhatnak ki maguknak szerepet, és játszanak el egy szituációt, a tevékenységet az alapjátékokhoz soroljuk. Amikor az oktató kéri meg, hogy egy élethelyzetet jelenítsenek meg, vagy egy irodalmi művet

dolgozzanak fel, alkalmazott drámajátékról beszélünk. Átcsúszás előfordulhat a többi játék esetében is. Amennyiben ezek a tevékenységek spontán történnek meg, az alapjátékok kategóriába tartoznak. Ha külső személy kezdeményezi és irányítja, alkalmazott lesz.

Játék és nyelvtanulás

Játékos környezetben könnyebb tanulni. Ha a tevékenység felkelti a figyelmünket és részt akarunk venni benne, nem tartjuk megerőltetőnek és észrevétlenül tanulunk. A játékok kiválasztásában az idegen nyelv tanórán két szempontot tartunk mindig szem előtt: a korosztályt valamint a csoportnak a nyelvi szintjét.

Az életkori sajátosságok és a nyelvi szint szűrőkként működnek a játékok kiválasztásában. A játékban használt szókincs és a szabályok bonyolultsági szintje együtt határozzák meg, hogy milyen szintű csoportban alkalmazzuk. Kezdő szinten olyan játékokat játszunk, amelyek kevésbé bonyolult szókinccsel és szabályokkal rendelkeznek, mert a tevékenység sikeres elvégzéséhez az is szükséges, hogy a tanuló könnyen megértse a feladatot, és a hangsúly ne a szabályok megfejtésén legyen. Haladó szinten nem csak a szókincs lehet bonyolultabb, hanem a szabályok is lehetnek összetettek, ugyanis a haladó szinten a tanuló szövegértési készségei fejlettebbek.

Az idegen nyelvek tanítása során többfajta játékot alkalmazhatunk az illető korosztály sajátosságait, valamint a nyelvi szintet figyelembe véve. Annak függvényében, hogy az illető játék aktív vagy passzív részvételt igényel a gyermekek részéről, vannak olyan játékok, amelyek elsősorban a szövegértést (hallott vagy írott) fejlesztik, míg mások a szövegprodukción segítenek. A hallott és írott szövegek értését inkább az segíti, amikor a gyerekek dalokat hallgatnak, vagy mesét néznek. Az idegen nyelven hallgatott és látott szöveg passzív tevékenységnek minősül, hiszen ebben az esetben az információt csak be kell fogadni. Aktív játékok azok, amelyek tudatos jelenlétet követelnek, és amelyek során valamit létre kell hozni, alkotni (legyen az egy tárgy, egy szerep vagy egy szöveg).

Idegen nyelvről az aktív és a passzív játék között a határ viszont gyakran elmosódik. Úgy az aktív, mint a passzív játékot át lehet alakítani úgy, hogy a tevékenység aktívból passzív, illetve passzívból aktív legyen. Egy dal meghallgatása passzív tevékenységnek minősül, viszont ha a gyerekeknek kérdésekre kell válaszolniuk a dallal kapcsolatban, vagy le kell rajzolniuk valamit, esetleg el kell énekelniük a dalt, a tevékenység aktív lesz. Ez fordítva

is érvényesül – aktív tevékenység megalkotni, eljátszani egy szerepjátékot, viszont passzív tevékenység lesz, ha csak nézőként kell részt venni.

Vitathatatlan, hogy az aktív játékok azok, amelyek során a nyelvismeret és -használat jobban megmutatkozik, de a kevésbé aktívak is játékosá tehetik az órát. Fizikailag kevésbé megmozgató játék, de teljesen passzívnak nem mondható a szókérttya használata, és ezzel együtt a memóriajátékok alkalmazása. Minél több érzékszerv által tapasztalja meg a gyermek a szót, kifejezést, fogalmat, annál könnyebben jegyzi meg. Ez akkor is megtörténik, amikor többször használ egy fogalmat, struktúrát. Ezek a lexikai elemek, grammatikai struktúrák az aktív szókincs, nyelvhasználat részét képezik. A nyelvórákon ismert „role play” – vagyis az a szerepjáték, amely keretén belül szókincstől grammatikai struktúrákon át hétköznapi szituációkig mindent eljátszhatunk – nagyszerű felületet biztosít erre.

Az óvodások, elemisták dalok, és mondókák által sajátítják el könnyebben a nyelvet. Olyan nyelvtani struktúrák rögzülnek, amelyeket tudatosan még nem értenének meg, vagy sokkal nehezebben jegyeznének meg. A „One, two, three, four” ének az egyszerű múlt igeidő kijelentő és kérdő formáinak a rögzítésére alkalmas. Az alábbi példában a vastagon szedett betűk a rendhagyó igék múlt idejű alakjának rögzítését segítik elő. Az ének aduásza, hogy a kérdések a múlt idejű ige segítségével feltett kérdés szórendjét segítik automatizmussá válni.

One, two, three, four
Once I **caught** a fish alive.
Six, seven, eight, nine, ten
Then I **let** it go again.
Why did you let it go?
Because it **bit** my finger so.
Which finger did it bite?
This little finger on my right.

A ma már széles körben ismeretes és használt mobil applikációk vagy számítógépes programok (például: duolingo, littlepim.com) a passzív és aktív tevékenységek mezsgyéjén találhatóak. Nagymotoros tevékenységet nem igényelnek, valamint olyan jellegű részvételt sem, mint a szerepjáték az osztályban, tehát könnyen a passzív tevékenységek közé sorolhatóak. Ám az opciók kiválogatása, a megfelelő gombok, képek nyomkodása döntések alapján történik, tehát valamilyen mértékben aktív tevékenységnek minősül. A számítógépes játékok egyik sajátossága, hogy az aktív-passzív dichotómiát újraértelmezik, vagy legalább egy újabb jelentéssel bővítik, ezért a virtuális tér,

valamint a hálózat fogalmát figyelembe kell venni a játékok aktív-passzív jellegének meghatározásában. Vannak játékok, amelyek nem igényelnek különösebb aktív részvételt, ám olyan (főleg hálózatban játszott) játékok is léteznek, amely komoly nyelvismeret megszerzésére ösztönzik a használatot.

A játéknak összhangban kell lennie az óra tartalmával, és szem előtt kell tartania a fizikai körülményeket is. A játéktevékenység kiválasztásának két legfontosabb szempontja a tanulók életkori sajátosságai, valamint a tanulók nyelvi szintje. Azért ezek a legfontosabb szempontok, mert a tanulók részvétele a tevékenységben és egész órán nagymértékben függ attól, hogy megfelelő szintű játékot játszanak. Ha túl könnyű a tevékenység, hamar megunják, és tudatos jelenlétük abban a tevékenységben, vagy akár az óra további részében, csökken. Ugyanezt a hatást éri el az ellenkező eset, ha a játék meghaladja a tanulók szintjét. A játék kiválasztásában tehát azt a kérdést kell feltennünk magunkban, hogy az illető tevékenység leköti-e a gyerek figyelmét, fenntartja-e az érdeklődését, és el tudja-e majd játszani. Egy játék akkor lesz hatékony (eléri a kitűzött célt és örömet is szerez a résztvevőknek), ha felkelti a résztvevők érdeklődését, ha tudják, mi a teendő, és ha képesnek tekintik magukat eljátszani a játékot. Bár úgy tűnik, a megfelelő játék kiválasztása ehhez elég, mindez nagymértékben függ a játékvezetéstől is, azaz attól, ahogy az oktató „levezényeli” a tevékenységet.

Hatékony játékvezetés az órán

A tanórán a játék meghatározott oktatói-nevelői szerepet tölt be, általa egyrészt könnyebben, jobban rögzülnek az ismeretek, másrészt felkeltjük vagy fenntartjuk a tanulók érdeklődését a tananyaggal kapcsolatban. A Bárczi Géza és Ország László által szerkesztett A magyar nyelv értelmező szótárában a *hatásos* szó értelmezése „a kívánt, várt hatással, eredménnyel járó; hatékony, eredményes”. Az adott tevékenységnek tehát célja van, bizonyos eredményt várunk el; ezt pedig a tevékenységre szánható optimális idő alatt érjük el.

A *hatékonyság* és a *játék* szokatlan társítás, de ahhoz, hogy a tanórán elérje a célját a játékkal, és valóban örömet szerző tevékenység legyen, nem pedig unalmas feladat, az oktató egyszerre megfigyelő és résztvevő. Úgy vesz részt a tevékenységben a tanulókkal együtt, hogy közben irányítja a munkát. Az, hogy a tanórán a játék örömet szerző és hatékony tevékenység, azt jelenti, hogy a megszerzett tudás rövid idő alatt rögzül a tanulóknál. Az órán megszerzett tudásnak annyira kell rögzülnie, hogy a diák tanóra után különösebb segítség vagy külső beavatkozás nélkül fel tudja idézni az órán szerzett tudást. Ez nemcsak attól függ, hogy a játék oktatói-nevelői

szempontból megfelelő vagy sem, hanem attól is, ahogyan vezeti az oktató a játékot. A továbbiakban több év megfigyelés alapján megfogalmazott elvek következnek.

Az oktatónak a játék nem játék

Az oktató szerepe a játék során összetett, hiszen ő résztvevő, megfigyelő és játékvezető egy személyben. Mivel a játék célirányos tevékenység, amellyel bizonyos oktatói-nevelői célt el kell érnie, az oktatónak ez elsősorban munka. Az órán a játék lehetővé teszi az ismeretek és a készségek rögzítését, tehát biztosítani kell a körülményeket ahhoz, hogy ez zavartalanul megtörténjen. Előre meg kell tervezni a tevékenységet, kidolgozni a munka menetét, a feladat elvégzéséhez szükséges eszközöket előkészíteni. Megfigyelőként vigyázni kell arra, hogy a játék menete ne változzon, mindenki a neki kijelölt vagy a maga által vállalt szerepet játssza. Nem utolsó sorban pedig résztvevőként is részt vesz a játékban. Játékosként nem minden típusú játékban vehet részt, de valamilyen szinten ő is benne van a tevékenységben, még akkor is, ha nem kell magában a játékban részt vennie.

A *Simon mondja* játékkal lehet ezt a hármas szerepet jól szemléltetni. Lehet úgy játszani, hogy a diákok a padjuk mellett felállnak, vagy ha a terem nagysága lehetővé teszi, akkor félkörben is állhatnak. A játékot irányító tanuló mindig úgy áll, hogy jól látható legyen, és például olyan utasításokat ad idegen nyelven a többieknek, hogy *nézz jobbra, emeld fel a bal kezedet*, az utasítások előtt pedig elhangzik az, hogy „Simon mondja”. A többieknek el kell végezniük a cselekvéseket. Egy bizonyos számú cselekvés után, a játékot irányító diák mondja a cselekvést, de a „Simon mondja” nem hangzik el. Az, aki elvégzi a cselekvést, leül vagy kiáll a sorból. Az utolsó, játékban maradó diák nyer.

A játék oktatói-nevelői célja egyrészt a figyelem és az összpontosítás fejlesztése, másrészt a hallás utáni szövegértés készségének fejlesztése. Ugyanakkor fejlődik a beszédkészség, a kiejtés és a szókincs is. A játékvezető szerepkörébe tartozik ezt a játékot a nyelvtanulás megfelelő szakaszában alkalmazni. Ez általában fiatal tanulók csoportjában történik, amikor már a szókincs eléggé gazdag ahhoz, hogy félkörben elvégezhető utasításokat el tudjanak a tanulók végezni. Szintén a játékvezető szervezi meg a tevékenységet úgy, hogy megteremt a játékhoz szükséges körülményeket: a résztvevők lássák egymást, és mindegyiknek legyen helye elvégezni a mozdulatokat. A megfigyelő szerepe ellenőrizni elsősorban a játék menetét és a szabályok betartását. A résztvevői szerepkör nem kötelező, bár a játék

közösségépítő jellegéről nem szabad megfeledkezni. A gyerekekkel együtt mutogatni közelebb hozza az oktató személyét a csoporthoz, és nem kívülállóként dolgozik velük együtt.

Az oktató játékvezető és karmester ötvözete

A játék során az oktátónak karmesternek és játékvezetőnek kell lennie egy személyben. Ez az elv inkább éneklés, valamint mozgást igénylő csapatjátékok esetében érvényesül. A tapasztalat azt mutatja, hogy az énektevékenységek alatt sokszor nem a jó énekhang a mérvadó, hanem a határozott fellépés. Ének esetében a jó vezénylet azt jelenti, hogy a gyerekek tudják, mi a teendőjük (kell-e állniuk vagy sem, kell-e mutogatniuk), és egyszerre kezdik az éneket. Ez pedig nem az oktató jó énekhangjának, hanem a karmester vezényletének az eredménye.

A gyakorlat azt mutatja, hogy az éneklés nem is a jó hallás hiánya miatt „csúszik el” az idegen nyelv tanórán, hanem a határozatlan vezénylet miatt. Ilyenkor a gyerekek nem tudják, mikor mi a teendő, összevissza kezdik az éneket, nem énekelnek hangosan, és így elvész az alkalom, hogy tanulhassanak. A hangsúly nem a tanuláson, hanem a rend fenntartásán lesz. Ahhoz, hogy ezt az oktató elkerülje, karmesterként kell viselkednie. Ráadásul az oktató rendelkezésére álló hanganyag és technika annyira fejlett, hogy segítségükkel könnyen lehet kevésbé jó énekhangot kompenzálni. A csoporttal közösen megegyezett jelzés által vezényel. Ez a jel lehet egy egyszerű intés a kézzel, vagy egy elhangzó szótag (például az *egy-két-há(rom)* számlálás után a „há”/„-rom”/„-és”) – azon a nyelven, amelyet az órán tanulnak.

A játékvezetői, határozott fellépés a csapatjátékok esetében a látványosabb. Ezek a játékok általában az egész osztályközösséget megmozgatják. A csapatokban a diákoknak lehet ugyanaz a szerepük, de előfordulhat, hogy a szerepek különböznek a csapatokon belül. Egy kissé egyszerűbb csapatjáték – vagyis a csapattagok szerepe megegyezik – a *Mi a sorrend?* című csapatjáték változata. A játékvezető minden csapatnak különböző színnel három-öt mondatot ír. Mivel a játék elsődleges célja a szórend gyakorlása, fontos, hogy a mondatok és ne az egyes szavak szerepeljenek más-más színnel. A mondatokat szalagokra vágja és csapatokra osztva külön-külön tárolja őket. Az osztályt annyi csoportra osztja, ahány mondatcsomag van. A csapatoknak a szavakat kell helyes sorrendbe állítaniuk. Egy fokkal nehezebb változat az, amelyben a mondatok összefüggő szöveget alkotnak, és a mondatokat is sorrendbe kell rakniuk.

Játék közben az oktató az osztályterem különböző pontjaiból folyamatosan figyeli a csapatokat. A csapatjátékok nagy momentumai a kezdés és a befejezés, ezek azok a mozzanatok, ahol a játékvezető határozottságára különösképpen szükség van. Először meg kell szerveznie, hogy egyszerre kezdjen minden csapat, és egyik se indulhasson több vagy kevesebb eséllyel, és mindenki egyszerre kezdjen el játszani. A kulcs tehát az, hogy minden csapathoz egyszerre jusson el a mondatcsomag, és egyszerre bontsák ki. A másik nagy mozzanat a játék lezárása. Az a csapat nyer, amely először állítja helyes sorrendbe a mondatait. Ezzel viszont nincs vége a játéknak. Ellenőrizni kell a mondatok helyességét, fel kell állítani a sorrendet a csapatok között, és nem utolsó sorban vissza kell állítani a játék előtti rendet. Ez a mozzanat ugyanolyan fontos, mint maga a játék, tehát a játékvezető határozott fellépése – amelyről lerí, hogy tudja, mit akar, és mi a teendő – hozzájárul ahhoz, hogy a hangsúly nem a rend fenntartásán, hanem a játékon maradjon.

A szóbeli magyarázat rövid és a példa szemléletes

Sok olyan játék létezik, amelynek olyan sok szabálya van, vagy olyan sok mozzanat van benne, hogy elmagyarázni szóban (vagyis elvont módon ismertetni) több időbe kerül, mint eljátszani az egész játékot. Az ilyen esetekben a számmal kifejezhető paraméterek sajnos nem segítenek – időtartamban kifejezve, hogy a magyarázatnak milyen hosszúnak vagy rövidnek kell lennie. Az irányelv ilyenkor az idegen nyelv órák egyik aranyszabálya, éspedig az, hogy a tanári beszédidő mindig kevesebb legyen, mint a tanulók beszédideje.

Képzeljük el azt, hogy a *Forró szék* című játékot először játsszuk a csoportban. Az osztályt két részre osztjuk. Felváltva mindegyik csapatból egy-egy játékos leül az osztállyal szembe helyezett székre. A szék mögött levő táblára a játékvezető felír egy szót, amit az illető csapatból egy másik játékosnak kell megadott időben leírnia úgy, hogy nem betűzheti a szót, és nem rajzolhatja le a jelentését. Az a csapat nyer, amelynek a legtöbb szót sikerült a leírás alapján kitalálnia.

A rövid leírás ellenére elég sok mindent kell a játékmenettel kapcsolatban észben tartani, így előfordulhat, hogy első hallásra olyan sok kérdés hangzik el, hogy a szóbeli magyarázat hosszabb lesz, mint maga a játék. Ilyen esetben hatékonyabb megmutatni a játék menetét akár egy-két önkéntes diák segítségével.

Az oktató közvetve is irányít

Nagyon sok olyan játék van, amelyekben az oktató (a játékvezető) csak közvetlen úton irányítja a játékot, ám meg kell találnia a módját annak, hogy ha szükséges, akkor befolyással bírjon a játék menetére. Képzeld el, a *mesélés activity* játékot például, amit négy diák játszik, hárman közülük sorban egymás mellett ülnek. A negyedik mögöttük áll, ő a kontrollszemély, aki irányítja a játékot. Az oktató egy olyan kártyacsomagot ad az irányítónak (a kontrollszemélynek), amelyben a kártyákon főnevek szerepelnek. A kontrollszemély előtt ülő diákok a kártyán megkapott főnevekkel kell összefüggő történetet kitaláljanak, és addig mesélnek, amíg a kontrollszemély egyik társuknak kártyát nem oszt. A kontroll csak közvetve van az oktató kezében, azáltal, hogy ő határozza meg az irányítót. Az oktátónak beleszólni a játék menetébe csak akkor ildomos, ha szabálytalanság történik, vagy ha a tevékenységnek vége van. A játék ritmusa a kártyaosztótól függ, aki meghatározza, hogy milyen gyorsan váltanak a széken ülő társai. Éppen ezért nagyon sok függ a kontrollszemélytől, mennyire értette meg a feladatot, és mennyire érez rá a mesélés ritmusára. A játékvezetőnek a feladata megtalálni a módját annak, hogy a játék félbeszakítása nélkül befolyásolja a tevékenység ritmusát, ha szükséges.

Konklúzió

Annak ellenére, hogy a beszélő a *játék* fogalmával könnyedséget asszociál, az oktató számára az órán ez egy ugyanolyan tevékenység, mint bármelyik másik oktatói-nevelői feladat. Célrányos tevékenység, amit alapos tervezés előz meg, és aminek a szervezését és menedzselését a játékvezető kézben tartja. Jelen tanulmány azokra az elvekre világított rá, amelyeken a sikeres és hatékony tevékenység alapszik, és amelyek főleg az oktató szerepére és fellépésére reflektálnak. Irányítás szempontjából tehát az oktató a játék során a karmester és a játékvezető ötvözete. Világosan jelzi, kinek mikor mit kell tennie. Tudja, mikor mennyit kell magyarázni, illetve példával illusztrálni. Vezetői szerepéhez tartozik az is, hogy ismeri a módját annak, hogy közvetve és közvetlenül is határozottan irányítson. Teszi mindezeket annak tudatában, hogy az oktató számára a játék ugyanolyan figyelmet igénylő tevékenység, mint az óra bármely más mozzanata.

Bibliográfia

- Bakti Mária – Csetényi Korinna – Juhász Valéria – Szarvas Júlia (2018). *Legyen élmény a nyelvtanulás! Élményalapú, informális, idegennyelvi-tanítási módszertan*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged.
<https://arts.u-szeged.hu/download.php?docID=87064> (2020. 08.08)
- Bárczi Géza – Országh László (2016). *A magyar nyelv értelmező szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
<https://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/kereses.php?csakcimben=&szo=HAT%C3%81SOS&offset=0&kereses=hat%C3%A9kony> (2020. 08.08)
- Bús Imre (2015). *Játék az ember életében. A játékról szóló gondolkodás irányzatai*. Nívó-Stúdium K, Szekszárd.
- Kovács György – Bakosi Éva (2005). *Játék az óvodában* (4. javított kiadás). Didakt Kiadó, Debrecen.
- Maszler Irén (2002). *Játékpedagógia*. Comenius Bt, Pécs.
- Meggyesné Hosszu Tímea (2013). *A tanulásban akadályozott gyermekek idegen nyelvtanításának kérdései*. „Mentor(h)áló 2.0 Program” TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt
http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozott_gyermekek_idegen_nyelvtanitasanak_kerdesei_teljes/74_korunk_mdszere_a_kommunikativ_nyelvtants.html (2020. 08.08)
- K. Nagy Emese (2014). *Gondolkodásfejlesztés táblajátékokkal*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_33_net_teljes.pdf. (2020. 08.08)
- Glava, Adina – Glava, Cătălin (2002). *Introducere în pedagogia preșcolară*. Editura Dacia, Cluj-Napoca:
- Sandahl, Iben Dissing (2018). *Játék dán módra*. (Marczin O. ford). HVG Könyvek, Budapest.
- Szarvas Júlia (2018). Mit, miért, hogyan. In Bakti M. – Csetényi K. – Juhász V. – Szarvas J. (szerk.) *Legyen élmény a nyelvtanulás! Élményalapú, informális, idegennyelvi-tanítási módszertan*.
https://elmenypedagogiaszeged.files.wordpress.com/2019/09/modszertani_kezikonyv.pdf (2021. 07. 16.)

Debrenti Edith – Major Enikő – Vértessy Balázs

Matematikatanítás napjainkban

Bevezető

Napjainkban az Y és a Z generáció gyermekei, akik a digitális világba születtek, az analóg világban, az iskola falai között gyakran unatkoznak. Éppen ezért a mai diákok figyelmét rendkívül nehéz lekötni. Különösen igaz ez a matematika tanórákon, ahol rengeteg készség, kompetencia együttes alkalmazására van szükség.

Az iskoláztatás kezdő szakaszában a matematikatanulás-tanítás célja, hogy formálódjon és gazdagodjon a gyermekek személyisége és gondolkodása. Az életkori sajátosságoknak megfelelően játékos tevékenységekkel, a fokozatosság elvének betartásával és a tapasztalatokon alapuló megismerési módszerek alkalmazásával jutunk közelebb a matematika tudományának megismeréséhez. Ezért a manuális, tárgyi tevékenységek szükségesek a fogalmak kellően változatos, gazdag, konkrét tartalmának megismeréséhez. Alapvető fontosságú a tapasztalatszerzéssel megérlelt fogalmak kialakítása, egyes matematikai tartalmak értő ismerete.

Nem könnyű a pedagógus dolga, ha nem matematika tagozatos osztályban tanít, s azt szeretné, hogy a tanulók érdeklődését felkeltse. Kutatásunkban, melyet debreceni általános iskolás tanulók körében végeztük, azt vizsgáljuk, hogy a résztvevők hogyan viszonyulnak az iskolához, illetve a matematika tantárgy tanulásához. Hogy érzik magukat a matematikaórán, mennyire szeretik azt, és a tananyagot hogyan tudják elsajátítani. Igénybe veszik-e a szülő, a magántanár, vagy nagyobb testvér segítségét. Tanulmányoztuk, mennyire befolyásolja a tantárgyat tanító pedagógus személyisége, attitűdje a tanulók matematikához való viszonyát. Vizsgáltuk az alsó-felső tagozat közötti átmenetnek köszönhetően a tantárgyhoz való hozzáállásukban bekövetkezett változás mértékét és irányát. Végezetül az IKT eszközök mindennapi használatának gyakoriságát néztük, hogy ezek alkalmazásával milyen mértékben tudják a pedagógusok könnyíteni, színesíteni, érdekesebbé tenni a tantárgyat.

A matematikatanítás affektív céljai

„Különösen a matematikatanításban áll fenn a veszélye annak, hogy a tanár csak a kognitív célokra fordítja a figyelmét, amelyek könnyen operacionalizálhatók (műveletekké, tevékenységekké alakíthatók) és ellenőrizhetők, így az oktatás hatékonyságának értékelését lehetővé teszik.” (Ambrus 2004, 23)

Fisher (1987) a problémák megoldására három tényező szerepéről beszél. Első a hozzáállás, azaz az érdeklődés, a motiváció, az önbizalom, az aggodalom, a kétértelműség elviselése, a feszültség, a nyomás, kitartás, az idő előtti befejezés megtagadása. Második a kognitív készségek, mint a tudás, az emlékezet, a kritikai és kreatív gondolkodás, az olvasási képesség, a térérzék és a metakogníció. Végül a tapasztalat, mely a probléma tartalmának és összefüggéseinek ismeretére, a megoldási módszerekre, az életkorra és a háttérre vonatkozik. Kutatásunkban a Fisher (1987) által meghatározott tényezők közül az érdeklődés, a motiváció, az önbizalom vizsgálatával foglalkozunk.

A mindennapi pedagógiai munkában egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítunk az affektív területeknek. Az iskolához és magához a tanuláshoz való viszonyra irányuló tanulói attitűdvizsgálatok, valamint az egyes tantárgyak kedveltségi sorrendjének feltárására irányuló vizsgálatok egyaránt fontosak. „Mindkét megközelítés értékes információkat kínálhat az oktatás hatékonyságának növeléséhez és az iskolarendszert érintő reformok tervezéséhez. Amellett, hogy az attitűdök közvetlenül befolyásolják, hogy az egyes tantárgyakból vagy tudásterületeken milyen eredményeket érnek el a tanulók, fontos jelzője lehet többek között a pedagógiai-módszertani kultúra színvonalának, visszacsatolást nyújthat az egyes beavatkozások pozitív vagy negatív hatásairól.” (Csapó 2000)

Kutatás

A tanulásra vonatkozó és a matematikai területekhez köthető vizsgálatok módszertana gyakran azonos. Különbséget az affektív terület tulajdonságait vizsgálva abban találunk, hogy a tudáshoz és tanuláshoz kapcsoljuk vagy pedig konkrétan a tantárgyhoz. Limón (2006) szerint hasznos vizsgálatoknak bizonyulnak a konkrét tantárgyi területeken végzett vizsgálatok, amelyek a tanulás törvényszerűségeinek vizsgálatára fókuszálnak.

A tanulást számtalan tényező befolyásolja, együtt és egymásra hatva. A tanuláshoz kapcsolódó és az azt meghatározó affektív tényezők jelentős hatással vannak az iskolai teljesítményre. (Csapó 2008) Emiatt fókuszáltunk az affektív tényezőkre és vizsgáltuk a tanulási hajlamot, a motiváltságot, a meggyőződést, illetve a felsorolt fogalmak változását az időben. Arra kerestük a választ, milyen pozitív vagy negatív élményeik vannak a matematikához mint tantárgyhoz fűződően, előzetes tapasztalataikra építve.

„A matematika tanulásában is meghatározó jelentőségűek az affektív feltételek” (Csíkos–Dobi 2001). Az említett kutatás megerősíti Aiken (1970) megállapítását, miszerint, „a 4–6. osztályos kor meghatározó a matematika iránti attitűd alakulásában.” Több hazai kutatás készült annak vizsgálatára, mennyire szeretik az egyes tantárgyakat a tanulók (Ballér 1973; Bánfi 1999; Csapó 2000) ezekből a vizsgálatokból kiderül, hogy a tanulók matematikai kompetenciái milyen változásokon mennek keresztül.

A tantárgyi attitűdök vizsgálata szerepel a Monitor felmérésekben is. Az 1997-es adatfelvétel kapcsán Bánfi a matematikával kapcsolatos attitűdöket közli nemek szerinti bontásban. Azok százalékos arányát adja meg, akik a „szereti”, illetve a „nem szereti” lehetőségekkel válaszoltak a feltett kérdésre. A 4. és 8. évfolyamokra megadott adatok a „szereti” válasz nagyfokú csökkenését (fiúk: 67, 38; lányok 65, 36), illetve a „nem szereti” válaszok arányának növekedését jelzik (fiúk: 7, 17; lányok: 6, 15). Az adatok összességében azt mutatják, hogy a tanulók az iskolában töltött évek növekedésével egyre kevésbé szeretik a matematikát (Bánfi 1999).

A pedagógiai gyakorlat azt mutatja, hogy az alsó tagozatos általános iskolai tanulók nagyobb lelkesedéssel kezdenek a matematikai feladatok megoldásához, mint a felső tagozatos tanulók, akik valószínűleg a nehezedő tananyag megértése miatt kevésbé motiváltak a matematika tanulása során.

A tantárgyi attitűdök vizsgálatában az írásbeli kikérdezés módszerét alkalmazzuk leginkább, hiszen „akár zárt kérdésként, valamely rangskálán mérve, akár nyílt kérdésként, a tantárgy nevét kérve, megbízhatóan és érvényesen juthatunk nagy mennyiségű adathoz” (Csíkos 2012). Vizsgálatunkban kvantitatív kutatási módszert alkalmaztunk, többcsoportos pedagógiai vizsgálatot végeztünk egy Claus (Ambrus 2004, 24) által összeállított kérdőívre építve. A felmérést 574 felső tagozatos nagyvárosi általános iskolás tanuló körében végeztük a 2019/2020-as tanév I. félévében online kikérdezéssel. A minta reprezentatív.

Hipotézisek

H1: A matematikatanulás során fellépő megértési nehézség magával vonja a motiváció elvesztését is, mivel a felső tagozatba lépéskor sok nehézséggel kell szembesülniük a tanulóknak a matematikaoktatás terén. Gondot okoz számukra az egyre több és egyre nehezebb tananyag elsajátítása.

H2: Azok a tanulók, akiknek nehézségük támad a matematika bármely témakörében, azok különórán, magántanár segítségével igyekeznek a hiányosságokat pótolni.

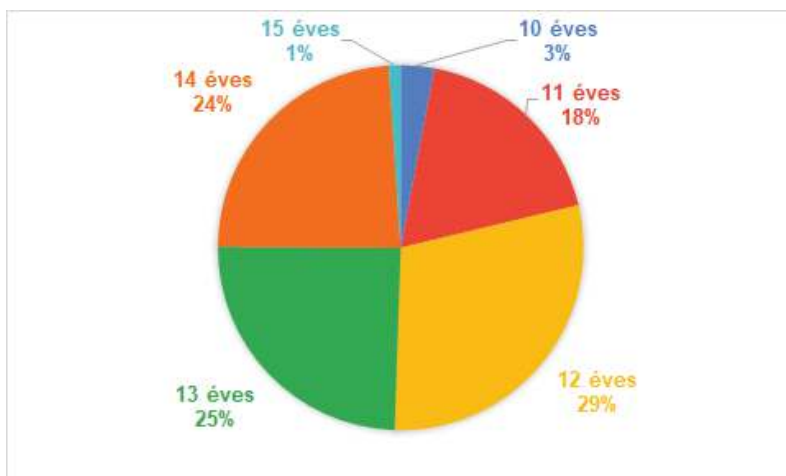
H3: A változatos módszerek alkalmazásával lehetőség nyílik a tanulók motiválására.

H4: A matematikaórákon a multimédiás eszközök használata, a számítógép és internet egyre gyakoribb alkalmazása segítséget nyújt a tananyag megértésében, elsajátításában.

H5: A család támogató hozzáállása, a pedagógussal való kapcsolattartása, a gyermek tanulmányainak figyelemmel kísérése számít a matematikatanulás eredményességében.

A vizsgálat eredményei

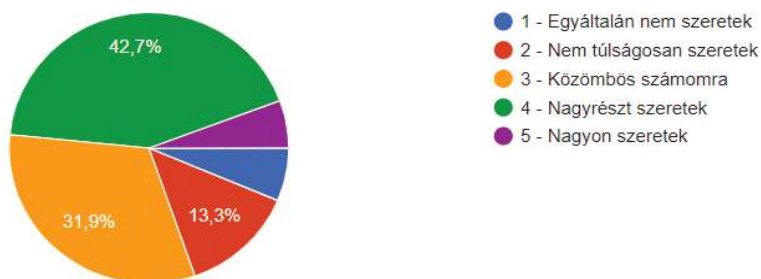
A minta nemek szerinti eloszlása a következő volt: 49% lány (294 fő), míg 51% fiú (279 fő). A kitöltők 3%-a (17 fő) 10 éves, 18% (105 fő) 11 éves, 29% (168 fő) 12 éves és 25% (141 fő) 13 éves, 24% (137 fő) 14 éves és 1% (6 fő) 15 éves volt; ebből 15,9% (91 fő) 5. évfolyamba, 27,5% (158 fő) 6. évfolyamba, 23,3% (134 fő) 7. évfolyamba és 33,3% (191 fő) 8. évfolyamba jár. Lakóhelyüket tekintve egy megyében, de különböző városokban laknak.



1. ábra

A minta korosztály szerinti megoszlása

A gyermekek tanulási eredményét befolyásolhatja, hogy mennyire szeretnek iskolába járni. A válaszadók többsége, 42,7% nagyrészt szeret, és csak 6,3%-a jelezte, hogy nem szeret iskolába járni. Rendkívül sok tényező befolyásolhatja a diákok iskolalátogatási kedvét. Ezek a tényezők nem feltétlenül függenek össze a tanulással.



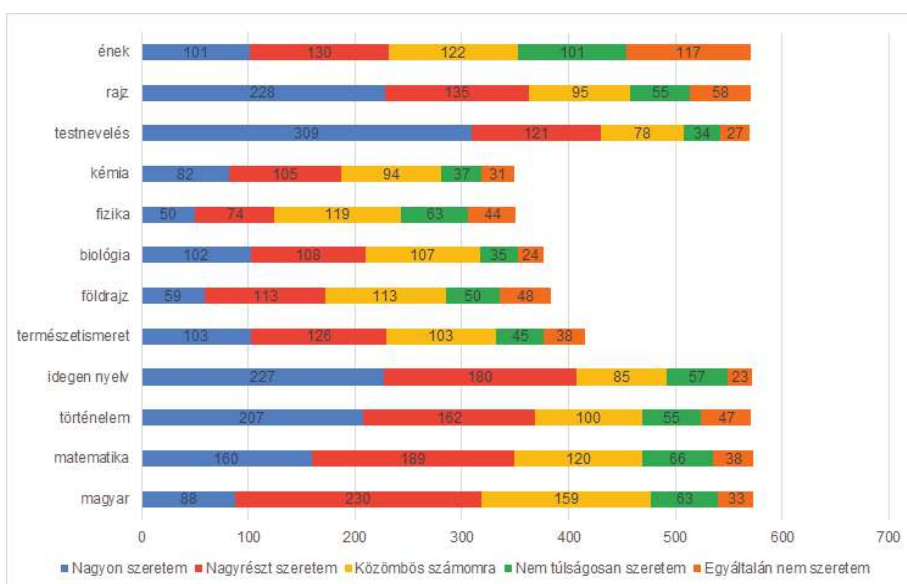
2. ábra

Mennyire szeretsz iskolába járni?

A válaszokból kiderült, hogy az iskolalátogatási kedvet nagymértékben befolyásolja a társakkal, barátokkal, pedagógusokkal való mindennapi

kapcsolat, az iskola légköre, a változatos programok, és akár az intézmény infrastrukturális felszereltsége is.

Pólya György A gondolkodás iskolája című művében olvashatunk egy amerikai felmérésről, amelyből kiderült, hogy a matematika abban a kétes megtiszteltetésben részesül, hogy az egész tananyagban a legkevésbé népszerű tantárgy (Pólya 2000). Az általunk vizsgált felső tagozatos diákok körében azonban azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok tágabb módszertani lehetőségeinek, valamint a korszerű infokommunikációs eszközöknek köszönhetően a matematika már nem annyira népszerűtlen, mint korábban, melyet az alábbi diagramon szemléltetünk.



3. ábra

Mennyire szereted az alábbi tárgyakat?

„Amikor a tanulók a tantárgyaknak egy listáját látják maguk előtt, akkor azoknak a megítélésében azt is láthatjuk, hogy a megadott tantárgyakat egymáshoz is hasonlítják. Éppen ezért a tantárgyak sorában egyaránt szerepelnek a kedvelt és kevésbé kedvelt tantárgyak is.” (Báthory 1997)

Ezért szerepel a kérdőívben a tantárgyak sora változatosan, a reál és humán tantárgyakat keverve, kiegészítve az idegen nyelvvel és a készségtárgyakkal. Kértük a tanulókat, hogy egy 5 fokú skálán értékeljék, a tanult tantárgyakat mennyire szeretik. Jól látható a táblázatban, hogy a

matematika előkelő helyen szerepel. Mivel a kérdőívet a teljes felső tagozat töltötte ki, így figyelembe kellett vennünk, hogy az 5-6. évfolyamon kevesebb tantárgyat tanulnak, mint 7-8. osztályban.

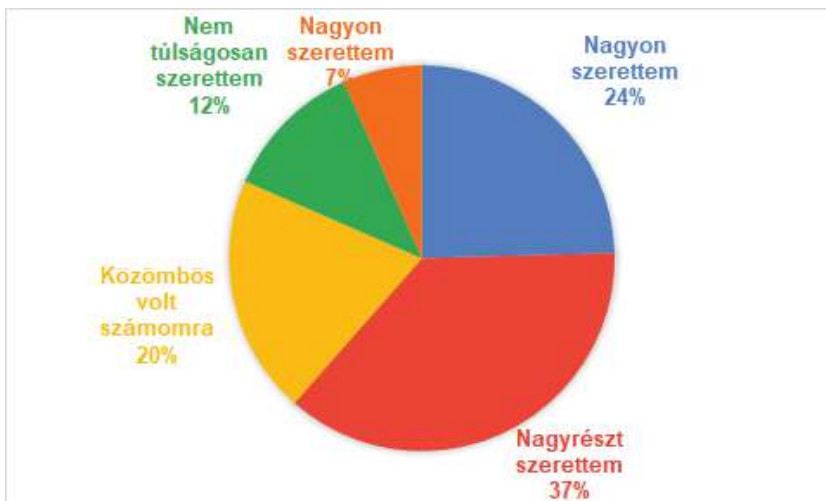
A reáltárgyak körében a matematika az 1. helyet foglalja el. Ebből arra következtethetünk, hogy a tanulók évfolyamtól, kortól függetlenül sokkal inkább kedvelik a matematikát, mint a többi reáltárgyat. Ezt befolyásolhatja, hogy a kérdőívet kitöltő tanulók 79,1%-a heti 4 órában tanulja a matematikát, ami a többi reál tantárgyhoz képest magasabb óraszámot mutat, így lehetőséget biztosítva a tananyagban való elmélyülésre, az esetlegesen felmerülő problémák, kérdések megbeszélésére, a tanári magyarázatra.

Szerettük volna összehasonlítani azt, hogy alsó és felső tagozatban mennyire szeretik a matematikát. Van-e változás a két tagozat között, és ha igen, akkor milyen mértékben és milyen irányban, a tantárgy megítélésében. Azt tapasztaltuk, hogy ha alsó tagozatban megkapta a megfelelő alapot, felfedezte a matematikában rejlő szépséget, lelkesedéssel kezd hozzá egy-egy példa megoldásához, akkor felső tagozatos korában sem változik ez a megítélés.



4. ábra

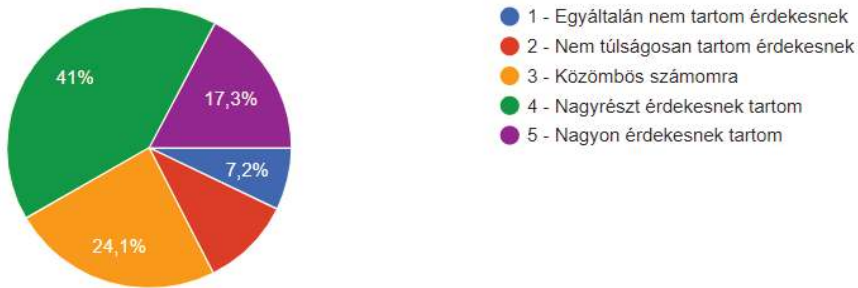
Mennyire szeretted alsó tagozaton a matematikát?



5. ábra

Mennyire szereted felső tagozaton a matematikát?

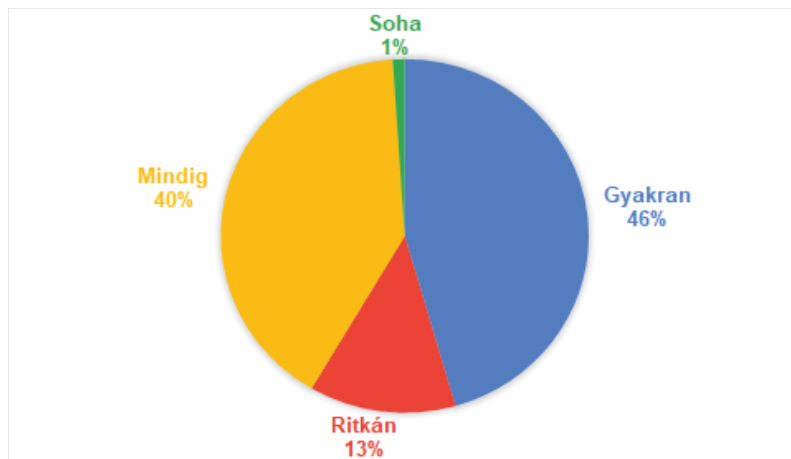
A felső tagozatos iskolapadban ülő tanulók annak a generációnak a tagjai, akik már az iskolába lépés előtt is használnak valamilyen okos eszközt. Emiatt azt gondolhatnánk, hogy a tanulók az interneten is szereznek információkat a tananyaggal kapcsolatban. Éppen ezért meglepő, hogy a válaszadók közül 380 fő soha nem keres fel internetes oldalakat matematikatanulás céljából. Ez azt támasztja alá, hogy a tanulók ugyan az internet világában szocializálódtak, de csak kikapcsolódásra, játékokra használják. Így azt feltételezhetjük, hogy nem tudnak arról, hogy hasznosíthatják a világhálón megtalálható tudásanyagot. Éppen ezért érdemes lenne a tanórákon a szaktanároknak újra és újra felhívni a tanulók figyelmét az ebben rejlő lehetőségekre, az önálló ismeretszerzésre. Ennek erősítéseként célszerű lenne a tanórákon többször használni az okos eszközöket, mert csak 36 olyan tanuló volt, aki bejelölte, hogy előveszik ezeket az órákon. A felmérésből kiderül, hogy a matematikatanárok használják a tankönyveket, munkafüzeteket, továbbá 337 tanuló volt, aki szerint a tanórákon rendszeresen töltenek ki feladatlapokat is. Azonban az 574 főből senki sem jelölt be olyan eszközt, ami a gyakorlati tudás megszerzését segítené elő. Bár a tanítási órákon kevés az eszközhasználat, ennek ellenére a válaszadó felső tagozatos tanulók 41%-a úgy ítéli meg, hogy a matematika tanórák nagyrészt érdekesek, és csak 7,2% volt, aki szerint egyáltalán nem érdekesek a matematikaórák.



6. ábra

Mennyire tartod érdekesnek a matematikaórákat?

A matematika azon tantárgyak körébe tartozik, amelyeknél fontos a tanári magyarázat, ennek azonban sok befolyásoló tényezője lehet. Felmértük, hogy az 574 főből hány tanuló érzi azt, hogy mindig, gyakran vagy ritkán, esetleg soha sem érti meg a tanára magyarázatát.



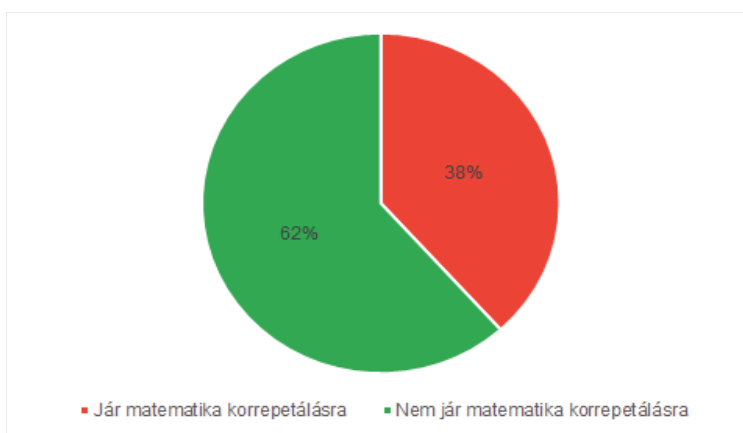
7. ábra

Megérted a matematika tanárod magyarázatát?

A válaszokból az derült ki, hogy sok tanuló gyakran, vagy mindig megérti az órán az aktuális tananyagot, és nagyon kevés azoknak a száma, akik soha nem ott értik meg.

Ehhez kapcsolódóan tettük fel azt a kérdést is, hogy igénybe vesznek-e a tanórai magyarázaton kívül egyéb, például magántanár, szülő, testvér, internetes segítséget.

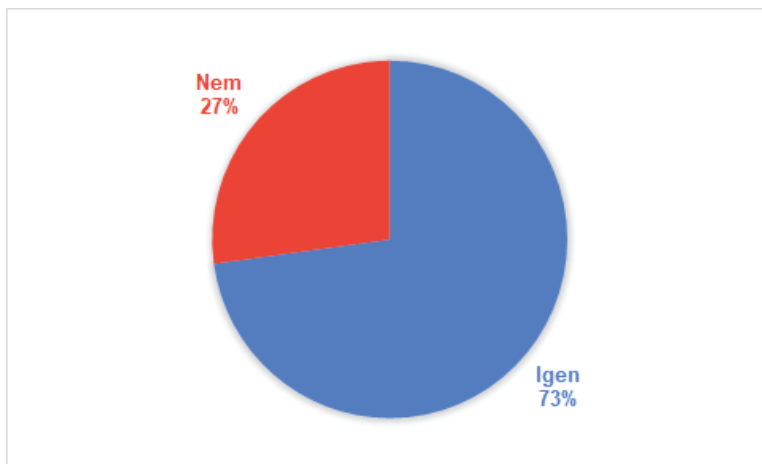
Ha tanórán nem sikerül megfelelő szinten megérteni a tananyagot, akkor különböző módon próbálnak segítséghez jutni a tanulók. Egyik, hogy otthon kérnek segítséget. A válaszokból kiderül, hogy gyakran a nagyobb testvér, esetleg a szülő segít a zökkenőmentes felkészülésben. Az egyre nehezedő tananyag miatt, valamint a központi írásbeli felvételre való felkészülés során előfordul, hogy otthon nem kapnak annyi segítséget a tanulók, amennyi ahhoz szükséges, hogy elérjék a célként kitűzött eredményt. Rákérdeztünk, hogy a kitöltők járnak-e különóra matematikából.



8. ábra
Jársz korrepetálásra matematikából?

A válaszadók 62%-a nem jár és mindösszesen 38% az, akinek szüksége van további segítségnyújtásra, felzárkóztatásra. Jelen kutatás nem tért ki az esetleges részképesség-zavarokra, amelyek fejlesztése is igényelheti a magántanár segítségnyújtását. Az a sztereotípiát él az emberek fejében, hogy amennyiben az iskolában nem sikerül az elvárt módon teljesíteni, akkor különórahoz kell járatni a gyermeket. Azonban sok esetben fejlesztőpedagógus segítségét kellene igénybe venni, s csak ezt követően a szaktanári korrepetálást. Döntő szerepet játszik ilyen esetekben a szülő és a pedagógus megfelelő kommunikációja.

A diákok úgy gondolják, hogy a matematikatanáruk személye nagymértékben befolyásolja a tantárgyhoz való hozzáállásukat, valamint azt, hogy szeretnek-e a tantárggyal foglalkozni.

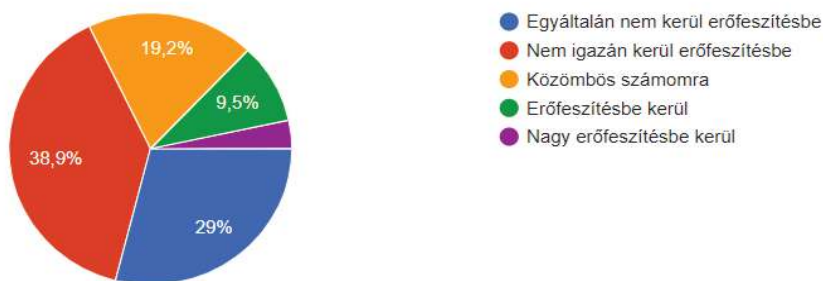


9. ábra

Segít abban a matematikatanárod személye, hogy megszeresd a tantárgyat?

A matematikatanárok munkájuk során elérik azt a célt, hogy a diákok úgy érezzék, fontos számukra a matematika tanulása, ez abból igazolódik, hogy 574 főből 507 fő azt nyilatkozta, fontos számára, hogy értse a tananyagot.

Kérdésünkre nagyon kevés tanuló (16 fő) válaszolta azt, hogy számára nagy erőfeszítésbe kerül megérteni a matematikát. Ez alátámasztja a fenti válaszokat, hiszen, ha nem lenne érdekes a matematikaóra, akkor a bizonyára nehezebben menne a koncentráció is.



10. ábra

Mennyire kerül nagy erőfeszítésbe számodra, hogy odafigyelj matematikaórán?

Kérdéseink között szerepelt az, hogy hol fogják tudni hasznosítani az iskolapadban megszerzett matematikai tudást. Életkori sajátosságokból adódóan erre a kérdésre nem kaptunk érdemi választ, maximum a bolti vásárlást írták be. Felvetődik a kérdés, hogy a gyerekek miért nem látják a matematika tantárgy konkrét felhasználási területeit.

Összegzés

A kutatásunk egy megyeszékhely általános iskoláinak felső tagozatába járó diákok körében végzett felmérés, mely a matematikatanulás affektív tényezőit vizsgálja.

Az első hipotézisünk vizsgálatunk során nem nyert igazolást, mert az derült ki, hogy a felső tagozatos diákok nem veszítik el a motivációjukat, és nem hátrálnak meg a matematikaoktatás terén fellépő nehézségekkel szemben. Az alsó tagozatból hozott lelkesedésük, tantárgyszeretetük megmarad, annak ellenére, hogy tanárváltással és egyre nagyobb mélységű tananyaggal kell szembenéznük.

Abban, hogy a felső tagozatos diákok matematika iránti motivációja megmarad, nagy szerepe van a változatos módszerek alkalmazásának. A pedagógusok didaktikai, pszichológiai, és szakmódszertani szempontból is folyamatosan megújulnak, ezáltal alkalmazkodnak a jelen kor kihívásaihoz.

Mindezt igazolja, hogy a matematikaórán a digitális eszközök gyakoribb alkalmazása – pedagógusok és diákok által egyaránt – segítséget nyújt a tananyag megértésében, elsajátításában.

A tananyag megértésében felmerülő problémák leküzdéséhez, hiányosságok pótlásához igénybe vesznek szülői, testvéri, vagy magántanári segítséget. A sikeres, hatékony, eredményes munka egyik fontos kulcstényezője a szaktanár és a szülők együttműködése, szem előtt tartva a gyermek haladását, fejlődését. Ez befolyásolhatja a tanuló tantárgyhoz való hozzáállását. Hiszen, ha a szülőnek negatív tapasztalata van a matematika tantárgy megértésében és ezt a gyermek tudomására hozza, akkor a saját érzéseit kivetítheti rá. Éppen ezért fontos, hogy a szülők és szaktanár összefogással, közösen gondolkodva együttműködjenek akár szervezett, akár szervezetlen keretek között a tanuló érdekében.

Pólya (2000) szerint „A matematikatanárnak jó kereskedőnek kell lenni, el kell tudni adni a portékáját (az ismeretanyagot) a vevőnek (a tanulóknak).” Olyan feladatokkal kell őket a boltba becsalogatni, amelyek az életből valók, hozzáillenek érdeklődésükhöz, természetes módon serkentik őket az önálló munkára. Már a kérdésfeltevésünk is olyan kell, hogy legyen, ami fölébreszti a diákok vásárlási kedvét, és kíváncsiak lesznek a szellemi kaland kihívásaira. A legjobb motivációk az érdekes, izgalmas feladatok, amelyek közel állnak a gyerekekhez, és amelyeknek a megoldása igazi örömet szerez.

Bibliográfia

- Aiken, Lewis R. (1970). Attitudes towards mathematics. *Review of Educational Research*, 40. 551–596.
- Ambrus András (2004). *Bevezetés a matematika-didaktikába*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Ballér Endre (1973). Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*, 23. 7–8. sz., 644–657.
- Bánfi Ilona (1999). A háttér adatok elemzése. In: Vári Péter (szerk.) *Monitor 97. A tanulók tudásának változása. Mérés - értékelés - vizsga 6*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Báthory Zoltán (1997). *Tanulók, iskolák - különbségek: Egy differenciális tanításelmélet vázlat*. Okker Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100. 343–366.

- Csapó Benő (2008). A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga. In: Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.) *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest.
- Csíkos Csaba (2012). Melyik a kedvenc tantárgyad? *Iskolakultúra*, I. 3–13.
- Csíkos Csaba – Dobi János (2001). Matematikai nevelés. In: Báthory Z. – Falus I. (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 355–372.
- Fisher Robert (1987). *Problem solving in primary schools*. Basil Blackwell Ltd, Oxford.
- Fisher, Robert (2002). *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Limón, Margarita (2006). The domain generality-specificity of epistemological beliefs: A theoretical problem, a methodological problem or both? *International Journal of Educational Research*, 45. 7–27.
- Pólya György (2000). *A gondolkodás iskolája*. Akkord Kiadó, Csíkszereda.

Ritter-Hajas Ildikó Boglárka

Játékkultúra a mindennapos testnevelésben

A testnevelés a testkultúra részeként az egészséget értéként kezeli, az egyénen keresztül nemcsak az egyén testkulturális tudását, képességeit, hanem a társadalom képességeit is gazdagítja. Tehát a testnevelés fontos szerepet tölt be az egészségnevelésben. Célja a személyiség komplex fejlesztése, megalapozva ezzel a jövőorientált aktív életvezetést, az élethosszig tartó rendszeres fizikai aktivitás iránti elkötelezettséget és az ehhez szorosan kapcsolódó pozitív attitűd kialakulását. A mozgásfejlődés üteme részben öröklött funkciókkal bír, de függ a csecsemő/kisgyermek alkatától és motivációjától is. Meghatározó a szülők neveltetésükben szerzett tapasztalata, az, hogy milyen családon belüli nevelési értékrendet involválnak, hiszen ezt részben továbbhagyományozva, illetve önállóan kialakított nevelési szokásaikkal és elképzeléseikkel fogják azt majd saját gyermekeik felé is közvetíteni. A kisgyermekkor mozgásfejlődésben nem különböztethetünk meg fontos vagy kevésbé fontos szakaszokat, mivel a mozgásfejlődés periódusait egy egységes egésznek kell tekintenünk, melyben a harmonikus fejlődéshez minden fázisnak megvan a maga szerepe. Már az élet első pillanatától alakul az egyén mozgáskultúrája a sok kisebb mozgásegység egymásra épülésével. A mozgásos tapasztalatok segítik a gyermekek ismereteinek bővülését, a megismerő tevékenységek fejlődését, a gyermek szocializációját. A gyermekek óvodába kerüléséig a szülőknek kell, illetve kellene biztosítani számukra azokat a mozgásfejlődés kialakulásában igen fontos "lépcsőfokokat", amelyeket a gyermekek korai életszakaszában fundamentális mozgásokként említünk. Ezekkel az alapvető tevékenységekkel, a gyermeki szervezet általános és sokoldalú fejlesztésével elősegíthetjük a megfelelő testi, értelmi, érzelmi, akarat, erkölcsi és szociális tulajdonságainak fejlődését. Különösen kiemelt feladat a gyermekek mozgásigényének hatékony kielégítése. A 3–7 éves korosztály kellő belső motivációval rendelkezik ahhoz, hogy számára a tervezett és rendszeres mozgás a játékos tapasztalatszerzés és mozgásműveltség megalapozásának

időszaka lehessen. A mozgásos tevékenységek egyik fő célja a gyermekek fizikai állóképességének fejlesztése játékos fizikai aktivitáson keresztül. A motoros fejlettség előkészíti, egyben elősegíti a szellemi aktivitást, a kognitív képességek fejlődését, melyek a tanulási folyamatok és a megismerő tevékenységek egyik alappillérvé válnak. A mozgásfejlesztés kiterjed az aktív nagymozgásoktól kezdve a finommotoros manipulációig, valamint kedvezően befolyásolja az értelmi és szociális képességek alakulását is. Fejleszti a gyermek közvetett és közvetlen kapcsolatrendszerét környezetével, támogatja a pozitív énkép kialakulását és elősegíti a pozitív emberi magatartási minták elsajátítását. A testkultúra szellemi javai pedig, beépülve a gyermekek ismeretrendszerébe gazdagítják az általános műveltséget. Nemcsak a szülői házban, de a nevelési, oktatási intézményben is biztosítani kell a rendszeres és sokoldalú mozgást. Utóbbinál lényeges, hogy a mozgásforma a gyermek életkorához és tudásszintjéhez igazodjon, valamint lehetőség szerint csoportos környezetben történjen. A motoros tanulási folyamatban válnak kézzelfoghatóvá az oktatás lényegét jelentő interperszonális és interaktív cselekvések, illetve tevékenységek. Csak így elégíthető ki az óvodás korú gyermek nagy mozgásigénye. Elsődleges cél: a mozgás megszerettetése változatos feladatokkal (Farmosi 2011).

A testnevelési programok legfontosabb célja, hogy a mozgásos tartalmakon és a gyermeki, valamint a tanulói személyiségfejlesztésen keresztül kialakuljon az élethosszig tartó fizikai aktivitás, mely ezáltal a személyiség részévé válik. Kulcskérdés azonban, hogy milyen jellemzőkkel kell bírnia annak a 21. századi óvodai mozgásfoglalkozásnak, iskolai testnevelés tantárgynak, amely hatékonyan járul hozzá a mozgást szerető, aktív társadalom felneveléséhez (Révész–Csányi 2015). Az Európai Unió országai egyöntetűen rögzítik dokumentumaikban,¹ hogy az iskolai testnevelésnek egyaránt vannak fizikai, személyes és társadalmi céljai, melyek egyszerre lehetnek kiemelkedő hatékonyságú pszichomotoros, kognitív, szociális és morális fejlesztési területek (EACEA 2013). A Nemzeti alaptanterv (NAT) a Testnevelés és sport műveltségterületre (alapelvek, célok) vonatkozóan átfogóan fogalmazza meg a terület hosszú távú céljait: „A műveltségterület kiemelt célja, hogy a rendszeres fizikai aktivitás minden tanuló életében

¹ Az Európai Unió Oktatási, Audiovizuális és Kulturális Végrehajtó Ügynöksége (EACEA) 2013-ban készített jelentést az uniós országok testneveléséről. A munkában felhasznált nemzeti dokumentumok felsorolása a jelentés 55-65. oldalán megtalálható.

jelentős szerepet kapjon, hogy a tanulókat az élethosszig tartó, egészségtudatos, aktív életvezetésre szocializálja.” (NAT 2012, 200) A NAT-ban kifejezésre kerül az a tény is, hogy műveltségterületünk kitüntetett lehetőségekkel bír a reális és pozitív értékítéletű, kreatív, kooperatív, felelős személyiség fejlesztésében is.

Mégsem tapasztaljuk a testnevelés tantárgy egyértelműen pozitív társadalmi elismertségét, rendszeresen fogalmazódik meg kritika hatékonyságával kapcsolatban, kedveltségéről is erősen megoszlanak a vélemények (Hamar és mtsai. 2011; Rétsági–Ács 2010). A testnevelés és sport speciális „műfaj”, lényege a pszichomotoros aktivitás, az erőfeszítés, azaz csak motivált tanulókkal működőképes. Ha a rövidtávú célokon túl az iskolai testnevelés hosszú távú céljait is szem előtt tartjuk, akkor kijelenthető, hogy azokat csak belső motivációjú diákjainkkal érhetjük el. A jövőorientált testnevelés (Vass–Kun 2010) figyelembe veszi az egyéni sajátosságokat, érdekeket, épít a tanulói érdeklődésre, aktivitásra, kreativitásra, ugyanakkor módszertani lehetőségeivel erősíti a kooperációt is. Más megfogalmazásban: a testnevelés tanulóközpontú, és komplexen hat speciális eszközeivel a motorikumtól a morálig. Ez a szemlélet felértékelheti a testnevelés társadalmi hasznosságát, emelheti társadalmi megbecsülését, és elérhető vele az a háttértámogatás (például családtól, pedagógusoktól) (Csányi 2010), ami megerősíti és állandósíthatja a fizikai aktivitás iránti pozitív tanulói attitűdöt (H. Ekler 2015).

Az oktatáspolitikai szemléletváltás a Testnevelés és sport műveltségi területre döntően kedvező hatást gyakorolt. Mindenekelőtt a kötelező mindennapos testnevelés bevezetésével (2011. évi CXC. törvény A nemzeti köznevelésről 27§), amely a NAT 2012 külön szabályozásában (110/2012. (IV.4.) Kormányrendelet) megjelenő feladatok egyike.

A NAT szerinti új műveltségterületi tartalmak, a tanulóközpontú személyiségfejlesztés igénye, az egészségtudatos életvezetés kialakításának követelménye szükségsszerűvé tették az elmúlt évtizedekben bevett és alkalmazott gyakorlatok újragondolását, a szemléletváltást. Az iskolában töltött évek meghatározó jelentőségűek a személyiségfejlődés szempontjából, melyek az élethosszig tartó fizikai aktivitás kialakulásában is szerepet játszanak. A mindennapos testnevelés bevezetése komoly lehetőség és egyben felelősség is a közoktatásban dolgozó szakemberek számára. Az iskolai testnevelés óraszámának növekedése mennyiségi javulást eredményezett, azonban a minőségi fejlődés legalább ennyire fontos tényező. A 2012-es

kerettantervek figyelembe veszik az oktatáspolitikai irányvonalakat, a NAT 2012-ben rögzített preferenciákat, a NAT szándékait, a szakma elvárásait, a korábbi iskolai gyakorlatot, tapasztalatokat és lehetőségeket, valamint integrálja a modernizációs törekvéseket is. A kerettantervek megjelenését követően sok testnevelő vagy testneveléssel foglalkozó szakember érezhette az említett éles határok és irányok meghatározását, a lehetőségek kihasználásának korlátozását. Centrális nevelési célértéke az egészségorientált, korszerű, integrált testkulturális tudás közvetítésén keresztül a kompetenciaalapú személyiségfejlesztés, kiegészülve módszertani innovációkkal és újszerű kompetencia komponensekkel. A tanulóól kiinduló differenciált fejlesztés csak és kizárólag biztonságos pedagógiai környezetben történhet, így játszhat a testnevelés kiemelkedő szerepet a tanulók humán szocializációjában, ahol a kölcsönös elfogadás légkörének kialakítására helyezhető a hangsúly.

A szociális, az érzelmi és akaratit tulajdonságok egymástól elválaszthatatlanul és egymást erősítve alakulnak a testnevelés potenciális nevelési hatásrendszerének eredményeként. A testnevelés oktatásában a motoros tanulás és az egyéb tanulási típusok csaknem kizárólag a szociális tanulás körülményei között érvényesülnek. A szociális kompetencia a 2003-as NAT-ban megjelent kompetenciáknak – majd az Európai Unióhoz csatlakozást követően, az európai kompetenciáknak – köszönhetően központi helyet foglal el a közoktatásban. Nincs a testnevelésen kívül még egy tantárgy, amely a közösségi nevelésnek ilyen kiváló terepet tud biztosítani. A tanóra és a tanórán kívüli valamennyi tevékenység szociális környezetben zajlik. Társak vagy „csapat” nélkül szinte egyetlen mozzanat, egyetlen feladat sem létezik, ezért a személyiség közösségi tulajdonságai a pedagógiailag szakszerűen irányított és kontrollált testnevelés-oktatás során folyamatosan formálódnak, változnak. A társas tevékenység, a közös erőfeszítés, az egymásrataltság, az együttes munkában sikerek és kudarcok útján formálódó társas kapcsolatok gazdagítják a tanulók érzelmi életét, és olyan pozitív tulajdonságok kifejlődését segítik elő, mint a kapcsolatteremtő képesség, a szolidaritás, a tolerancia és a fair play, stb.

„A szociálisan sikeres gyerekeknek több lehetséges technikájuk létezik a bonyolult (és mindennapi) interperszonális helyzetek kezelésére.” (Radnóti 2006, 106)

A szociális kompetencia elemei közül Dancsó (2005, 51) kiemeli a segítségnyújtás, az együttműködőképesség és a vezetési vagy versengési kompetenciák fejlesztését. A szerző véleménye szerint a tanulókat fel kell

készíteni a versengésre az iskolában. Az intenzív versengésre és a magas fokú együttműködésre szükség van, és ezek kevert alkalmazását tartja célszerűnek. Radnóti (2006, 19) szerint a szociális kompetencia élményalapú tanulását szolgálják a különböző kollektív munkaformák alkalmazásai az oktatásban. Fontosnak tartja a cselekvések közben megszerzett ez irányú tudáselemeket, melyek a kompetenciát felépítik, és ezek tudatosítását, valamint az ezekre való reflexiót a tanár és a gyerekek részéről. Véleménye szerint a kooperációra építő módszerek alkalmazásával a gyerekek kompetenciáinak szélesebb köre fejleszhető. Azzal, hogy saját maguk szerzik meg a tudást, nagyon sokat fejlődnek. Különösen, ha tekintetbe vesszük, hogy napjainkban az egyik legfontosabb feladat a gyerekek felkészítése az egész életen át tartó tanulásra, az önálló ismeretszerzésre. Ez csak tényleges önálló tanulási szituációkkal valósítható meg. A különféle kollektív tevékenységek végzése során a diákok megismerhetik egymás erősségeit, gyengeségeit, és észrevétlenül megtanulják figyelembe venni társaik sajátosságait, kívánságait és igényeit is. A kooperatív csoportmunkában minden tanuló a maga bőrén érezheti meg az egymáshoz való alkalmazkodás nehézségeit, de eredményeit is.

Tunstall szerint (1994. idézi Konta–Zsolnai I. 2002, 11–12) a tanulók szociális kompetenciájára a következő elemek hatnak: *„meleg, nyitott iskolai légkör, világosan megfogalmazott célok és szabályok, tanulóközpontú tanulás és tanítás, kooperatív tanulási formák alkalmazása, sokféle tanulási forrás biztosítása, magas tanári elvárások, a gyerekek pozitív elfogadása, tanári kontroll a tanulók felett, személyközi kapcsolatok sokasága.”*

Az óvodai testnevelés eszközei között említjük a mozgásos játékokat. A játékoknak a személyiség fejlődésében kiemelkedő szerepük van. Ennek megfelelően az óvodai testnevelés nagy részét a mozgásos játékok alkotják. A mozgásos játékok változatosságuknál és sokrétűségüknél fogva alkalmasak a mozgásműveltség fejlesztésére, kitűzött feladatok és célok elérésére. Ezáltal biztosítják a gyermekek mozgásigényének kielégítését, meghatározó szerepet játszanak a testi képességek alakításában, a feladatmegoldó képesség fejlesztésében, azaz a mentális (értelmi) tanulásban. A játékok élménynyújtó hatása serkenti, gyorsítja az információfeldolgozó képességet. A mozgásműveltség fejlődését az ideg-izom kapcsolatok finomodása, gazdagodása teszi lehetővé, ami által fejlődik a gyermek mozgáskoordinációja. A játék célja legtöbbször konkrét: egy játékhelyzet megoldása, pl. gól- vagy pontszerzés, ami meghatározza a feladat végrehajtásának irányát és azokat a műveleteket, amelyek a játék eredményes végrehajtását lehetővé teszik. A

mozgásos játékok jellemzője, hogy a játékeladat megvalósítása csak nagy izommozgással érhető el. Ezeket a mozgásműveleteket legtöbbször a természetes mozgásformák alkotják, mint a mászások, kúszások, járások, futások, ugrások, dobások stb. Ezeket a feladatokat együttesen és egyenként is, a játékeladattól függően hajthatják végre a gyermekek. A tulajdonképpeni játékeladat teljesítése csak mozgástevékenységgel érhető el. A játékokat széles körben meghatározzák és egymástól elkülönítik a jellemzően kontrolláló szabályok, melyek a feladatmegoldások lehetőségeit korlátozzák, ezáltal minden gyermek számára azonos lehetőséget biztosítanak. A szabályok, vagyis bizonyos korlátok megnehezítik, de más esetekben megkönnyítik a játékeladat teljesítését. A játék fejlődésével módosulhatnak annak szabályai, egyre inkább meghatározva a játékeladat teljesítésének módját pl. a szabályok előírják egyes játékok esetén, hogy a csak kézzel, vagy csak lábbal lehet a játékeladatot teljesíteni. Nincs két egyforma szabállyal rendelkező játék. A feladat, játék teljesítését szabályok keretei közé szorítják, a végrehajtás ezek mellett lehet kiváló vagy gyenge, tehát a teljesítmény maga a játékeladat megoldása, ami a kitűzött célnak felel meg. A teljesítményhez szorosan kapcsolódó, minden játékra jellemző tulajdonság a versengés, versenyzés. A versengés mindig jobb teljesítményre ösztönöz. Jellemző a csapattársak között és az egyes csapatok tagjai között is. A játékok egyik legfontosabb nevelési tényezője, hogy az egyes szerepek a feladatok megoldásmódjait, eredményességét döntő módon motiválják. Szociális szempontból különösen értékesek az együttműködésre épülő tanulási módok, nyitott tanulási stratégiák, valamint a mozgásanyaghoz körültekintően megválasztott többkomponensű mozgásos játékok. A gyakorlatban a pedagógusok és testnevelési szakemberek ezt a kooperációt igénylő és a versengést minimálisra csökkentő, tanulóorientált, pozitív tanulási környezet kialakításával látják biztosítottak.

Az oktatásban annyi minden megváltozott az elmúlt néhány évtizedben, ami átformálta mind a pedagógiával foglalkozó szakemberek, mind a gyakorló pedagógusok nézeteit, gyakorlatait. A tanulásszervezés terén is ilyen paradigmaváltásról beszélhetünk.² A nyolcvanas, kilencvenes évek vizsgálatait (egy nemzetközi IEA vizsgálat, Báthory 1997) még arra hívták fel

² A kooperáció és a versengés, mint módszer vagy stratégia is megjelenik a szakirodalomban, sőt még a munkaformák között is találkozhatunk vele, de összességében a tanulásszervezéshez tartozik. A fogalmi hovatartozás bizonytalansága a módszer, stratégia kapcsán még jelen van a pedagógiai irodalomban.

a figyelmet, hogy a pedagógusok Ausztráliától Magyarorszáig mindenütt az „osztálytanítást” vagyis a frontális munkát alkalmazzák leginkább, viszonylag kevés időt fordítva a csoportmunkára vagy az önálló tanulói tevékenységre. Ezt a véleményt erősítették meg a hazai vizsgálatok is (M. Nádasi 1986; Falus és mtsai. 1988). A foglalkozásokat meghatározóan a frontális munkaszervezési forma jellemezte. A sokoldalú változások (társadalmi, oktatáspolitikai, a gyermekek viselkedése, alulmotiváltsága, a tanár-tanuló interakciók változásai, stb.) olyan módszertani megújulásra készítettek a pedagógusszakmát, mely az eddigtől eltérő, hatékonyabban működő tanulásszervezési módok alkalmazását eredményezte. A figyelem a kooperáció, a kooperatív munka irányába fordult (Bíró 2015). A testnevelők számára nem újdonság a kooperatív munka és annak előnyei, hiszen a sport maga (nem csak a sportjátékok) ennek legkiválóbb eszköze és fejlesztője. A testnevelők már régóta alkalmazzák a foglalkoztatási formák között a kooperáció formáit – még az előtt, mielőtt ilyen népszerűsége tett szert.³ A kooperatív munka viszont nem keverendő össze a foglalkoztatási formáknál megismert csoportmunkával (csapatfoglalkoztatás formái), ezek nem azonos fogalmak. Nem tekinthető minden csoportmunka kooperatív tanulási helyzetnek, habár az is lehet kooperatív, sőt ez a forma kiválóan alkalmas a kooperatív tanulásra, mint ahogy az osztályfoglalkoztatási formát illetően a párokban vagy csoportokban végzett munka is. A jól megválasztott kooperatív munkaformát 4 alapelv jellemzi: az építő egymásrataltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel, a párhuzamos interakció. Ezek az alapelvek a hagyományos értelmezésben végrehajtott csoportmunkák esetében nem találhatóak meg (Arató 2011), így ez a munkaforma lehetővé teszi a gyermekek között meglévő különbségek (képességek, érdeklődés, megelőző tudás, kulturális háttér, személyiségvonások stb.) figyelembevételét, ezért lenne hatékony a tanórákon a testnevelésben is (Tóvári 2011).

A kooperatív oktatásnál az együttműködő csoportok testnevelésórán vagy mozgástanításnál általában jobb teljesítményt nyújtottak, motiváltabbak voltak és figyeltek egymásra (Tóvári 2011; Tang–Li 2013; Darnis–Lafont

³„Például testnevelő tanároktól tanultunk egy kooperatív eszközt a körözést. Itt a gyerekek kisebb csoportokban más-más tevékenységet végeznek, de úgy, hogy mindegyik állomásnál mindenkinek megvan a maga cserélődő feladata. Például a kézenállásnál ketten mindig segítenek a harmadiknak, kislabdadobásnál egy hajít, ketten mérnek, stb. Ez kooperatív foglalkozásnak tekinthető, hiszen érvényesülnek a kooperatív tanulás alapelvei, függetlenül attól, hogy a testnevelő tanár hallott-e valaha a kooperatív tanulásszervezésről.” (Arató–Varga 2008, 14–15)

2013), hatékony társas interakciók és egymást segítő kommunikáció alakult ki (Darnis–Lafont 2013). A NAT-ban az együttműködés és a versengés fejlesztési feladatai a kiemelt fejlesztési feladatok között található. Fejlesztéséről sokáig azt tartották, hogy a kettő nem fér meg egymás mellett, kölcsönösen kizárják egymást. A legújabb kutatások viszont azt bizonyítják, hogy e két képesség nem határolható el élesen egymástól (Fülöp 2003).

Empirikus kutatások vizsgálták a versenyre, az individualizációra és a kooperációra épülő oktatást (Fülöp 2008; Aronson 2008; Kagan 2010). Kutatások sora hangsúlyozza, hogy a kooperatív tanulás eredményesebb (Tóvári 2011; Tang–Li 2013; Darnis–Lafont 2013; Kyndt és mtsai. 2013), mert együttműködésre készlet. Az együttes teljesítménye általában jobb minőségű, a gyerekek motiváltabbak, egymásra figyelve, egymást segítve végzik a munkát, a tanulók képessé válnak csoportokban önállóan dolgozni, meg merik fogalmazni ötleteiket, képessé válnak a tervezésre, a feladatok elosztására, egymás kiegészítésére, a hatékony elemzésre, integrálásra és kommunikációra. A szociális kompetenciák fejlesztése – mint például a segítségnyújtás, együttműködés – eredményesebb (Bíró 2015). Ezért is vált kiemelendő területté a 2012-es NAT és kerettantervi fejlesztés alkalmával, hogy fejlesztési feladatként konkrétan jelenjen meg a kooperatív játék.

A kutatások másik fele a versengés pozitívumait hangsúlyozza (Fülöp 2001, 2002, 2003). Fejleszti és segíti az énértékelést, és társas összehasonlítási folyamatokat tesz lehetővé, értékmérő, segíti a tehetségkiválasztást, hosszabb távú és áttételesebb funkciója az önfejlesztés. Elősegíti a szórakoztatást, a sokoldalú személyiségfejlesztést, a küzdeni tudást, támogatja a célok kitűzését, emeli a teljesítménymotivációt, a végrehajtás intenzitását, a szabályok betartására nevel, és még hosszan sorolhatnánk.

A versengés számos pozitív fejlesztő hatása ellenére mégis az tapasztalható, hogy a versengés szerepének megítélése meglehetősen negatív. Számos szerző vizsgálta a versengést, a versenyhelyzetek hatásait az iskolai testnevelésben, de nem a pozitívumokat hangsúlyozták. A tanulók attitűdje hatással van a testnevelésben való részvételre (Subramaniam és Silverman 2002). Ha a tanuló testnevelésórán negatív tapasztalatokat szerez versengésnél, akkor nem akar részt venni a tevékenységben (Carlson 1995; Ennis 1996), viszont ha megváltozik a körülmény és a tanuló pozitív tapasztalatokat szerez, megváltozik a hozzáállása is (Ajzen 2005; Silverman–Subramaniam 1999). A diákok, akik pozitív élményeket szereznek az órán, folytatják a tevékenységet (Silverman 2005; Solmon–Lee 1996; Subramaniam–Silverman 2002), ezzel

szemben, ha sikertelennek érzik azt, nem szeretik a testmozgást és magát a testnevelést sem (Carlson 1995; Portman 1995; Silverman 2005; Subramaniam–Silverman 2002), akkor abbahagyják a tevékenységet.

A tanulók motoros képességei is hatással vannak erre, hisz az ügyesebb tanulók sikereket érnek el a versenyzés során, így attitűdjük pozitív, míg a gyengébb képességű tanulók inkább elkerülik a versenyzési szituációkat. Több szerző (Silverman 2005; Subramaniam–Silverman 2002; Berstein és mtsai. 2011) így a motoros képességek szerepét és annak hatását emeli ki a mozgás iránti elkötelezettség egyik alapvető elemének, hisz a tanulók tudása jelentősen befolyásolja, hogy részt vesznek-e a tevékenységben (Ajzen 2005; Bíró 2015). Terry Orlick 1977-ben egy testnevelési szaklapban írja, hogy a testnevelők jellemzően a destruktív versenyzést alkalmazzák foglalkozásaik során. Ez agresszióhoz, értelmetlen rivalizációhoz, dehumanizációhoz, a kudartól való félelemhez, a mozgásos játékok szeretetének elvesztéséhez és más pszichés, mentális devianciához vezet. Ezt a sportpszichológia dekompetíciónak, káros versenyzésnek hívja.

A pszichológia szakirodalma is polarizálja a versengést és a kooperációt, ahol az egyik végponton a „rossz” versengés, a másikon a „jó” együttműködés helyezkedik el. Ezek előítéleteket fogalmaztak meg a versengéssel szemben (Fülöp 2003). A versengés negatív ideológiáját erősítette Kohn 1986-ban publikált könyve (Nem kérünk a versenyből, No Contest), mely „bestseller” lett Amerikában a baloldali társadalomtudósok között (Bíró 2015, 124). A szerző mindenfajta versengést elutasít. Elképzelhetetlennek tartja, hogy a versengésnek pozitív vonatkozásai is lehetnek. A versengés romboló a gyermekek önbecsülésére, zavarja a tanulást, szabotálja a társas kapcsolatokat, és egyáltalán nem szükséges ahhoz, hogy jól érezzük magunkat – állítja Kohn (1987). Kohn kritikája (1987, 1993) a versenyzéssel és a jutalmazás nevelésben betöltött szerepével kapcsolatban egy mai napig is meglévő éles vitát indított el a szakemberek körében. Az együttműködést állítja a helyébe (Bíró 2015). Kohn (1980) meggyőződése, hogy a versengés a nyugati, elsősorban az amerikai társadalom versengésre nevelésének a terméke, és nem az emberi természet veleszületett, elidegeníthetetlen tulajdonsága. Aronson (1987) az amerikai oktatási rendszertette felelőssé a versengés megjelenéséért, és azért, hogy a versengést szembeállították az együttműködéssel (Bíró 2015).

A kilencvenes évektől a polarizáció kezdett enyhülni, és egyre inkább kezdték az együttműködést és a versengést szétválaszthatatlan egységben

tárgyalni (Van de Vliert 1999). Az emberek magatartásában mindkettő egy időben jelen van, mondja Bonta (1997). Tauer és Harackiewicz (2004) kutatása pedig már azt bizonyította, hogy a diákok akkor élvezik a legjobban a feladatot, ha a tanár az együttműködést és a versengést csoportközi versengés formájában kombinálja (Bíró 2015).

Alsó tagozatban a tanítók gyakran nyúlnak e két komponenshez (együttműködés és versengés) és ezt a gyakorlatban leginkább az oktatási anyagok elsajátíttatása, valamint a fő tananyagrészt követő vagy előkészítő játékok során valósítják meg. A testnevelés oktatásában a motoros tanulás a domináns tanulási forma. A tanulás eredményeként a mozgásos cselekvések olyan pszichomotoros tudáselemekben, jártasságokban és készségekben realizálódnak, amelyek egymástól jól megkülönböztethető, és a nevelési célok megvalósítására alkalmas mozgásformákat, testgyakorlatokat, sportágakat és mozgásos játékokat alkalmaznak (Rétsági 2015). Mivel a gyermekkor alapvető tevékenysége a játék, ezért mind a családban, mind az óvodában ez a gyermekek nevelésének leghatékonyabb eszköze. Az iskola azonban ezt másként értelmezi. Az iskolarendszer nem fejlődéslélektani tagolású, és az egyes szakaszokat illetően merev. Ebből adódóan az óvodás gyermeknek a játék a fő tevékenysége, az iskolásé pedig a tanulás, pedig játékigénye nem csökken (NAT 1995, 14). A pedagógusok körében a játék és a tanulás nagyon különböző, olykor ellentétes értelmezése még erősíti is a túl gyors váltást. A játék hiánya, ill. nagymértékű háttérbe szorítása az iskolában pedig gátolja a gyermeket a fejlődésében. A testneveléssel kapcsolatos pozitív attitűd életkorral csökkenő tendenciája miatt az általános iskolai tanároknak így kiemelt szerepük van. A gyakorlatban az tapasztalható, hogy a testnevelésórai játéktevékenységek során is még mindig a versenyztető forma, a versengő játékok alkalmazása elterjedt, holott a nyugati társadalmak (Németország, USA) pedagógusai, testnevelő tanárai már több, mint egy évtizede tudatosan alkalmazzák a kooperatív formákat és játékokat a pozitív tanulói attitűd kialakításához mind a tanórai, mind a szabadidős iskolai foglalkozások során.

A kooperatív forma és játékok hangsúlyozása azért is indokolt, mivel a jelenleg forgalomban lévő testnevelési szakkönyvek java – a gyermekek pszichoszociális fejlődési jellemzőit és szükségleteit, valamint a releváns pszichológiai, sportpszichológiai kutatásokat figyelmen kívül hagyva – a versenyzésre épülő játékokra fókuszál. A verseny önmagában nem jó vagy rossz, a módszertani és életkori alkalmazása a problematikus, hiszen a verseny nem más, mint győzelem és kudarc kettőssége. A versenyek során a

legideálisabb helyzetben is csak a tanulócsoport fele tud győzni. A másik fele biztosan veszít. Gyakran az állandó vesztesek népegészségügyi szempontból veszélyeztetettebbek. A kiesős vagy fájdalmat okozó játékok komoly stressz- és szorongáskeltő hatásúak, folyamatos kudarcélménnyel terhelik a tanulókat, az ismétlődő kudarc pedig meghatározó lehet a jövőbeli teljesítmény és hozzáállás szempontjából. Az állandó sikertelenség rombolja az énképet, önértékelést, a motivációt, a sportolási hajlandóságot, a gyermek önmagába vetett hitét. Versenyhelyzetben (ebben a korban) általában megtörik a mozgásvégrehajtás, ami gátolja az adott feladatban való fejlődést, sőt az összehasonlító versenyszituációk hatására – ahol a győzelmen van a hangsúly – a tanulási teljesítmény is romlik. A gyermekek a mindennapokban folyamatosan versenyre vannak kényszerítve (lásd ki ér oda hamarabb, ki öltözik fel/át először). A versenyjátékokban valójában nem tudjuk szabályozni, hogy ki hányszor győz vagy veszít – általában mindig ugyanaz. Ha legalább a mozgásfoglalkozásokon, testnevelésórákon nem erőltetjük, hangsúlyozzuk ezt, már sokat tettünk azért, hogy a kevésbé ügyeseket ne sodorjuk folyamatos kudarchelyzetbe, a sikeresebbeknek pedig ne torzítsuk az énképét (az állandó győztes státusszal). A tanulóknak a rendszeres versenyeztetést megelőzően kialakult, kooperatív viselkedési formákat kell megmutatni, megtanítani. A kooperatív játékok legfőbb célja magas szintre emelni a szociális kompetenciákat. Ezt követően tudja megtanulni a gyermek a versenyzéssel kapcsolatos akár negatív, akár pozitív következményeket. Ezáltal tudja megérteni a sportszerű magatartási módokat és viselkedési szabályokat és a társakkal, ellenfelekkel szembeni megbecsülést, a versenytársak tiszteletét. A rendszeres versenyzés előfeltétele, hogy a tanulók érzelmi és értelmi szinten is megérjenek rá, ami 10-13 éves kor között következik be. Ha tanulóink megérték a feladatra, akkor kontrollált versenyhelyzeteket alkalmazva, a győzelem és vereség egyensúlyát megtartva szükséges megkezdeni a tudatos nevelést. Kisiskoláskorban az életkor előrehaladtával fokozatosan kerülhetnek elő a szabályozott versenyszituációk, hiszen egy játék végén nem a kimeneti eredményesség a fontos, hogy ki győzött és ki veszített, hanem hogy hogyan érezték a gyerekek magukat a játékban, ki az, aki esetleg nem élvezte a játékot, mit tanultak a játékból. A mozgástanuláson kell lennie a hangsúlynak, ezzel párhuzamosan cél az élményszerű, játékos feladatközpontú testnevelésórai szemlélet.

Bibliográfia

- Ajzen, Icek. (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. McGraw-Hill International, *Open University Press*, 191.
- Arató Ferenc (2011). A kooperatív tanulásszervezés paradigmaticus jellege. In: Kozma T. – Perjés I. (szerk.) *Törekvések és lehetőségek a XXI. század elején*. (Új kutatások a neveléstudományokban. 2010. – Az MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata.) ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Aronson, Elliot. (2008). *A társas lény*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Báthory Zoltán – Falus István (1997). *Pedagógiai lexikon*. Keraban, Budapest.
- Berstein, Eve – Phillips, Sharon – Silverman, Stephen (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical aducation. *Journal of Teaching in Physical Education*. 30. 69–83.
- Bíró Melinda (2015). A testnevelés aktuális kérdései. In: Révész L. – Csányi T. (szerk.) *Tudományos alapok a testnevelés tanításához*. I. kötet: Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom- természet- és orvostudományi nézőpontok. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Bonta, Bruce D. (1997). Cooperation and competition in peaceful societies. *Psychological Bulletin*. 121. 2. sz. 299–320.
- Carlson, Teresa B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*. 14. 467–477.
- Csányi Tamás (2010). A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*. 60. 3-4. sz. 115–128.
- Csányi Tamás – Révész László (2015). *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai. Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Dancsó Tünde (2005). A szociális kompetencia megjelenése a Nemzeti alaptanterv kiemelt fejlesztési feladataiban. *Új Pedagógiai Szemle*. 4. 45–52.
- Darnis, Florence – Lafont, Lucile (2013). Cooperative learning and dyadic interactions: two of knowledge construction in socio-constructivist settings for team-sport teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 1–15.

- Ennis, Catherine D. (1996). Students' experiences in sport based physical education: [More than] apologies are necessary. *Quest*. 48. 453–456.
- European Commission – EACEA – Eurydice (2013). *Physical Education and Sport at School in Europe. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150en.pdf [2015. 05. 22.]
- Falus Iván – Golnhofer Erzsébet – Kotschy Beáta – M. Nádasi Mária – Szokolszky Ágnes (1988). *A pedagógiai és a pedagógusok*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 13–16.
- Farmosi István (2011). *Mozgásfejlődés*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs. 174.
- Fülöp Márta (2001). A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*. 51. 11. sz. 3–7.
- Fülöp Márta (2002). Versengés az iskolában. In: Mészáros A. (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtárája*. Eötvös Kiadó, Budapest, 223–248.
- Fülöp Márta (2003). A versengés, mint szociális készség fejleszthetősége. In: Zsolnai A. (szerk.) *Szociális kompetencia- társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest, 170–192.
- Fülöp Márta (2008). „Paradigmaváltás a versengéskutatásban.“ *Pszichológia*. 28. 2. sz. 113–140.
- H. Ekler Judit (2015). A hatékony testnevelés módszertani lehetőségei. In: Révész L. – Csányi T. (szerk.) *Tudományos alapok a testnevelés tanításához*. I. kötet: Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Hamar Pál – Karsai István – Munkácsi István (2011). Az iskolai testnevelés kötődésvizsgálata 11-18 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*. 21. 8-9. 114–119.
- Kagan, Spencer (2009). *Kooperatív tanulás*. Önkönet, Budapest.
- Kohn, Alfie (1987). *The Case Against Competition*.
<http://www.alfiekohn.org/article/case-competition/> (2021. 10. 18.)
- Konta Ildikó – Zsolnai Anikó (2002). *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária (1986). *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Meleg Csilla (2004). Kommunikáció és kooperáció. *Szimpózium (absztrakt). IV. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Tartalmi összefoglalók. 338–44.
- Orlick, Terry (1977). Comperative Games. *Journal of Physical Education and Recreation*. Volume 48. Issue 7. 33–35.
- Portman, Penelope A. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of six grade students in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in Physical Education*. 14. 445–453.
- Radnóti Katalin (2006). A szociális kompetencia fejlesztési lehetőségei a mai magyar iskolában és tanórákon. In: Kerber Z. (szerk.) *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 105–120.
- Rétsági Erzsébet – Ács Pongrác (2010). Serdülők életmódja és testneveléssel kapcsolatos véleményük. *Magyar Sporttudományi Szemle*. 11. 44. sz. 13–18.
- Silverman, Stephen (2005). Low-skilled children in physical education: A model of factors that that impact their experiences and learning. In: da Costa, F. C.- Cloes, M.- Gonzales, M. (szerk.) *The art and science of teaching in physical education and sport*. University of Leige Press, Leige.
- Silverman, Stephen (1991). Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Excercise and Sport*. 62. 352–364.
- Subramaniam, Raj – Silverman, Stephen (2002). Using complementary data: An investigation of student attitude in physical education. *Journal of Sport Pedagogy*. 8. 1. sz. 74–79.
- Tang, Nian – Li, Peng (2013). Study on Cooperative Learning Teaching Mode in University Tennis Teaching. In: Du, W. (szerk.) *Informatics and Management Science I*. Springer, London, 545–552.
- Tauer, John M. – Harackiewicz, Judith M. (2004). The effects of cooperation and competition on intrinsic motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*. 86. 6. sz. 849–861.
- Tóvári Ferenc (2011). Az integrált oktatás megvalósíthatósága az iskolai testnevelésben. Esélyek, lehetőségek. *Doktori (PhD) értekezés*. <http://old.nevtudphd.pte.hu/index.php%3Fp=downloads&did=122> (2015. 02. 11.)
- Van de Vliert, Evert (1999). Cooperation and Competition as Partners. *European Review of Social Psychology*. 10. 1. sz. 231–257.
- Vass Zoltán – Kun István (2010). Jövőorientált testnevelés az általános iskola bevezető és kezdő szakaszában. *Új Pedagógiai Szemle*. 3-4. 140–150.

Törvények, rendeletek

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*. 2012. évi 66. szám. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200110.KOR [2015. 03. 12.]
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV [2015. 03. 03.]
2014. évi CV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról. *Magyar Közlöny*. 2014. évi 186. szám, 2014. december 30. <http://kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK14186.pdf> [2015. 03. 03.]
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200051.EMM&celpara= [2015. 03. 12.]
- A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának (2011): *A sport európai dimenziójának fejlesztése*. Brüsszel, 2011. 01. 18. COM(2011) 12 végleges. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0012:FIN:HU:PDF> [2014. 12. 20.]
- A Tanács ajánlása (2013. november 26.) az egészségvédő testmozgás ágazatközi előmozdításáról. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. C 354/01, 2013. 12. 04. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU> [2014.12. 20.]
- Az EU testmozgásra vonatkozó iránymutatásai – *Ajánlások az egészségjavító testmozgás támoga-tására irányuló politikai intézkedésekre*. Negyedik, egységes szerkezetbe foglalt tervezet, jóváhagyta az EU „Sport és Egészség” munkacsoportja 2008. szeptember 25-i ülésén, Brüsszel, 2008. 10. 10. http://ec.europa.eu/sport/library/policy_documents/eu-physical-activity-guidelines-2008_hu.pdf [2014. 12. 20.]
- Az Európai Közösségek Bizottsága (2007): *Fehér könyv a sportról*. (a Bizottság előterjesztése), Brüsszel, 2007. 11. 07., COM(2007) 391 végleges. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0391&from=HU> [2014. 12. 20.]

Kerettanterv 2013. http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html [2015.01.03.]

130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.

NAT 2012. <http://www.ofi.hu/nemzeti-alaptanterv> [2015.01.03.]

Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I. 2020) stratégia. (Kormányzati egyeztetés alatt.) <http://www.mdsz.hu/tesi/tesi-strategia/> [2017.01.17.]

Varga Tünde

Rajzoljunk mindennap!

Rajzolni, felnőtt fejjel nagyon nehéz feladat, szinte kivitelezhetetlen, sokaknak kínlóadás. Pedig gyermekként mindannyian, minden nap rajzoltunk! Sőt, volt olyan időszak, amikor mindenhova rajzoltunk, mindent telerajzoltunk (volna). Az ember ma is, gyermekkorában, mindennap rajzol és van időszak, hogy mindenhova rajzol(na) – a zárójelek a szándék és a megvalósulás közötti esetenként tapasztalt eltérést jelzik. A gyermek mindent rajzó lényét nagyon gyorsan háttérbe szorítja a társas környezet, amiben mozog, mert míg az óvodások kivétel nélkül rajzolnak – szinte minden nap, még ha ezen tevékenység egyéntől és kortól változó is lehet a gyakoriságát tekintve –, addig a nyolcadikos kiskamaszok többsége eljut odáig, hogy inkább azt mondja, hogy nem tud rajzolni! Ez a helyzet. Szűken véve a család és az oktatási intézmény az a közeg, amiben a gyerek él. Itt fejlődik, ezekben a közegekben történő események formálják. Mit tesz a család? A család egy belső, jól körülhatárolható közösség és jó is, hogy a családnak megmarad a saját (bensőséges) egyedi érzelmi, szociális és pedagógiai kapcsolatrendszere. Mit tesz az intézmény? Az intézmény közügy, és abban hivatásszerűen és elkötelezetten gondolkodunk a teendőkről és finomítgatjuk a módszereinket, szót kérünk és tapasztalatokat osztunk meg. Sokféle reformálási próbálkozás volt, van és persze lesz is és kell is, hogy legyen, hogy felkészülten naprakészen és érthetően oktassunk, neveljünk. A tananyag bővítése, szűkítése, átírása, újrafogalmazása, korszerűsítése és frissítése folyamatos. Az, amit és az, ahogyan teszünk: kipipálva. De mi van az Aki-vel? A leendő pedagógusokkal. Az ő helyüket, helyzetüket, szerepüket, hatáskörüket is folyamatosan alakítani, értelmezni kell. A helyzetük ritmust tartva idomul a követelmények és a módszerek viszonylatához.

A vizuális nevelés fontosságára nem szükséges felhívni a figyelmet. Manapság több és jobb, képen keresztül kapott információ ér el minket, mint szóbeli, írott vagy zenei. A képek értésének és megértésének szükségessége ezért vitathatatlan. Ha ezt a tudást nem sajátítjuk el – nem tanítjuk meg –, akkor

befolyásolható tömegben fogunk hömpölyögni a számunkra kijelölt cél felé, saját akaratunkként elfogadva a képek által számunkra megalkotott üzenetet, elveszítve ezzel az egyéni látásmód, felismerés, döntéshozás szabadságát és ezeken keresztül hosszútávon talán az egyéniség megnyilvánulását is.

A pedagógusképzésben, az óvodapedagógus-képzésben óriási szerepe van a vizualitással nevelésnek. Ebben a korban a rajzolás, festés, gyurmázás, ugyanolyan nyelvi készség, mint a beszéd. Amit nem tud elmondani a gyerek: azt lerajzolja; amit nem mer elmondani: azt lerajzolja; amit nem ért meg: azt addig rajzolja, míg meg nem érti. Vizuálisan is gondolkodik. (Milyen nagy kincs ez, és hogy elkótyavetyéli az ember! Aztán, ha baj van – lelki, emberi baja –, akkor ösztönösen visszatalál hozzá és a szakemberek is, például a művészetterápiában, segítségül hívják a rajzolást, festést...) Ezért fontos, hogy az Őket nevelő pedagógusok vizuális nyelve is kiművelt legyen.

Természetesen nem azt mondom, hogy minden óvodapedagógus és tanító ásson mélyen magába és kezdjen el minden nap rajzolni. Azt viszont igen, hogy a képzés ideje alatt jusson el a „nem tudok rajzolni”-tól, a „természetes dolog, hogy rajzoljak”-ig.

A vizuális nevelés lényegének a megértése és megértetése az alkotásban rejlik. Az alkotói folyamatban. Amikor egyszerűen kifejezve a világ és az én hozzák létre a produktumot, a képet, szobrot (rajzot, festményt, kollázst, domborítást, kispasztikát...).

A műalkotások elemzése során kiszélesítjük ismereteinket a történetünkről, a kultúránkról, megértjük a társadalmi és egyéni változásainknak az okát. Megtaláljuk a helyünket a minket körülvevő – vizuális – világban. Értjük és értelmezni tudjuk. Vizuálisan, nonverbálisan tudunk kommunikálni. Ez az ismeret az, ami felkészíti elméletben a pedagógust. A gyakorlati tapasztalatszerzés, illetve maga az alkotás pedig lehetővé teszi, hogy megértse az alkotói folyamatot és annak a felszabadító, önkítárulkozó és őszinte jellegét.

A rajz megértése, értelmezése egy plusz segítség, visszajelzés a pedagógusnak. A pedagógus, amikor értelmezi, megérti a gyermek rajzát, azt egy folyamatba ágyazva teszi: nem egy-egy rajzot vagy tematikus rajzot értelmez, hanem az elsőtől az aktuálisan létrejöttig mindet. Nem pszichológiai elemzések ezek, hanem helyzetjelentések napi, esetleg heti szinten a szocializálódás folyamatairól, az aktuális érdeklődésről, az örömről és az esetleges sérelmekről. A gyerekek rajza egy figyelmes pedagógusnak ezt mind elárulják és azt is, ha esetleg szakirányú segítséget kell kérni.

Ha az alkotás gyakorlattá válik – azaz rendszeresen és szabadon (is), bármikor gyakorolható –, akkor az alkotó tevékenység közben átélt és megélt szabadság, felszabadultság ledönti és eltörli a korlátokat az önkifejezés elől. A tevékenység közben megszületik a gyermek saját forma-, arány- és színkészlete, amivel önmagát fejezheti ki. Ha készségi szinten a pedagógusnak is megvan a saját eszközkészlete – és nem esik kétségbe egy hangulat vagy egy perspektivikus ábrázolás kapcsán, ami nem feltétlenül „művészi” színvonalú, de mindenesetre sajátos és nem személytelen sematikus ábrák sorozatából áll –, akkor egy nyelvet beszél a gyerekekkel. Megérti a gyermekek tiszta, őszinte visszajelzését; érteni fogja a nonverbális (rajzi) nyelvét, ami ennél a korosztálynál nagyon fejlett és fontos. Olyan játéknak válik a részesévé, ami az óvodában szükségletként van jelen a mindennapokban és az alsó osztályokban is így kellene, hogy legyen. Arra kellene törekedni, hogy az óvodából hozott, szabadon választható, mindennapi foglalkozásból fejlődjön ki és állandósuljon a vizuális nevelés élményszerű, őszinte, személyes jellege. Ha a vizuális kifejezőképesség megszakítás nélkül, együtt fejlődik a világról szerzett tudással, akkor az alkotásokban olyan rajzi elemek is megjelennek, amelyek megértését vagy megjelenítését nem is taglalták a rajzórán. Úgy fejlődik a gyerek vizuális kifejezőképessége, a képalkotása, a színvilága, a komponálási képessége, hogy mindez a már meglévő rajzi tudásra épülve észrevétlenül bővül. Így a gyerek gond nélkül, szinte automatikusan képes kifejezni magát vizuálisan is. Ennek a következő lépcsőfoka a képi gondolkodás, a kreativitás, a természetes egyéni fantázia létrejötte. Ha a gyermek életében folyamatosan jelen van az alkotás, akkor nem kell felnőttkorban előkeresni azt csapatösszetartásra, lakásszépítésre... vagy, akár terápiás célra. Ez lenne a cél. Ezt tudják elérni a vizuálisan felkészített tanítók, akik számára egyértelműen nem másod- vagy harmadrangú a „rajzóra”, ami bármikor feláldozható egy „fontosabb” tantárgyért.

Az őseinket tanulmányozva és visszaidézve a gyermekkor pillanatait, a felnőttel közös ténykedéseink a meghatározó élményeink közé tartoznak. A közös cselekvés valódi, igazi bizalom a gyerek felé, amit Ő figyelemmel és megféleléssel viszonz. Az apával, anyával, nagyapával, nagymamával... közös kertészkedés, főzés, kerékpárszerelés az igazi, boldog emberi tevékenységek közé tartoznak. Ha visszagondolunk egy-egy ilyen alkalomra a gyermekkorunkból, boldoggá tesz minket a felidézésük. Élvezetes pillanatok emlékei ezek. Összetartozás, a bizalomra alapozva, szavak nélkül (szavakon túl). Összedolgozás, aminek a segítségével sokkal hatékonyabban sajátítjuk el

az éppen aktuális ismeretet. Mindez nem más, mint a tudás átadása, a módszer és a minta megtanítása. A felnőtté válás korai szakaszában, minden tudást utánzással szerzünk, közös nyelvünk elemeit tanuljuk: betűket, számokat, viselkedési normákat. A gyermekkori rajzi kifejezőképességünk sokkal-sokkal fejlettebb, mint a verbális. Egy óvodás kiscsoportos pontosan lerajzolja, hogy hogyan érezte magát egy kiránduláson, mire figyelt, mit figyelt meg, és azt is le lehet olvasni a rajzáról, hogy érdekelte-e egyáltalán a program. Egy kisiskolás rajzáról leolvashatjuk, hogy milyen megfigyelő, hogy milyen viszonyban van a világgal, a társaival, a családjával, hogy a fantáziája menekülést vagy kalandozást kínál számára.

Amikor együtt rajzol az óvónő és a gyerek, akkor a bizalom köti őket össze, akkor egy a cél és egy az út a cél felé, és az a cél az önkifejezés szabad megélése. Mindez egyszerre az út is. Ezért nagyon fontos az óvodapedagógusok rajzkészségének a fejlesztése, hogy mindig fel tudják idézni saját magukban azt az alkotó folyamatot, amiben újat teremt az ember.

A tapasztalatok és az összefüggések felismerése, tudatosítása a különböző módszerrel készült alkotások megbeszélése, elemzése és egymás elé tárása nagyon fontos az óvodában és az alsóbb osztályokban is. A személyiség aktuális megtorpanásai vagy felismerései pontosan és élesen jelennek meg a gyerekek alkotásain, amelyek az elemzések alkalmával, az alkotások verbalizálása kapcsán, szelíd visszajezésekként tükröt állítanak az alkotónak és a pedagógusnak egyaránt. Olyan képet látnak, aminek a használata nem csak segíti, hanem el is mélyíti a kapcsolatot a pedagógus és gyermek között.

Amikor a gyerek kérdéssel fordul az óvodapedagógushoz, hogy például milyen egy hattyú, akkor ne a sematikus 2-ből rajzolt hattyút rajzolja neki az óvónő, hanem egy lapot tegyen elé és közösen elemezzék a látványt, nézzék meg azt a hattyút: milyen a nyaka, mekkora a feje, mihez hasonlít a teste, milyen a tollazata. Így, az ezekre a kérdésekre adott válaszok alapján, a gyerek a SAJÁT hattyúját rajzolja meg majd azon a lapon. Ha mindeközben az óvónőnél is van papír és azon is megjelenik a hattyú, az csak egy plusz adalék, hiszen a másik hattyún keresztül a gyermek megtapasztalhatja, hogy sokféle hattyú van és közben mindegyikre igaz, hogy az. Ami miatt még nagyon fontos, hogy létrejőjön ez a saját hattyú, az az, hogy ellentétben a 2-es hattyúval – ami mindig csakis a hullámvonalas vízben úszik, és mindig oldalnézetből látjuk –, a saját hattyú tud totyogni, lehet szemből is látni és repülni is tud, ha alulnézetből látjuk a papíron. Mert a saját hattyúval ezt mind

meg tudja rajzolni a gyerek! Ettől a saját hattyútól nem szabad megfosztani őt! Ha érdeklő, vágyik rá, de nem tudja, hogyan néz ki és szóban is rákérdez, akkor közösen lehet előhívni ezt a képet. Közösen kell előhívni, a megteremtése ilyen egyszerű!

Ha a közös matekfeladat megoldásánál vagy a nyelvtani példák szemléltetésénél együtt dolgozik az osztály, akkor a vizuális nevelésnél is lehet közösen alkotni! Az ember előbb rajzolt, mint írt! Óvodapedagógusok és tanítók: Ne hagyjuk veszni ezt az ősi tudásunkat! Rajzoljunk (együtt) minden nap!