

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM TERMÉSZETTUDOMÁNYI KAR

Földtudományok Doktori Iskola

**A „meseföldrajz” mint egy lehetséges út a földrajz módszertanának
megújítására**

PhD értekezés

Matesz Krisztina

Témavezető: Dr. Trócsányi András

TARTALOMJEGYZÉK

1. BEVEZETÉS	3
1.1. A témaválasztás indoklása, aktualitása	3
2. CÉLKITŰZÉSEK	6
3. IRODALMI ÖSSZEFOGLALÁS	8
3.1. Tudományos alapok	8
3.1.1. A földrajz fogalma	8
3.1.2. A földrajz tárgya	10
3.1.3. A földrajztanítás változásai	11
3.1.3.1. A hallgatók véleménye a földrajz tantárgyról.....	15
3.1.3.2. Alternatív megoldási lehetőségek a földrajz tantárgy népszerűsítésére	17
3.2. A meseföldrajz fogalma és tárgya	18
3.2.1. A meseföldrajz belső struktúrája	26
3.3. Szakirodalmi áttekintés	26
4. KUTATÁSI MÓDSZEREK	31
5. TÉRÉRTELMEZÉS A NÉPMESÉKBEN	33
5.1. A népmesék kapcsolatrendszerei.....	33
5.2. Tér a népmesékben	34
5.2.1. Természeti tér	34
5.2.2. A társadalmi, gazdasági tér területi sajátosságai	37
5.2.2.1. A társadalmi, gazdasági tér az időben	39
5.2.2.2. Vallási vonatkozások.....	40
5.2.3. Infrastrukturális tér.....	41
5.2.4. Népmesék a térben.....	43
5.3. A népmesék kapcsolatrendszerei.....	43
5.4. Létezhet-e a meseföldrajz?.....	44

6. TÉRÉLMÉNYEK KÜLÖNBÖZŐ IRODALMI ALKOTÁSOKBAN.....	45
6.1. Petőfi Sándor: János vitéz – a meseföldrajz „születése”	46
6.2. Vörösmarty Mihály: Csongor és Tünde – a sorok között rejtőzködő geográfia	60
6.3. Madách Imre: Az ember tragédiája – utazás a térben és az időben.....	63
6.4. Voltaire: Candide vagy az optimizmus, avagy karkép a 18. századból	66
6.5. Az irodalmi alkotások földrajzi tartalmának összefoglalása.....	67
7. TURIZMUS A FIKCIÓ VILÁGÁBA(N)	71
7.1. A turizmus szerepe és jelentősége	72
7.1.1. A mesék, irodalmi alkotások és a kulturális turizmus	73
7.2. A meséken alapuló attrakciók	73
7.3. A kulturális turizmus és a fikció – összefoglalás	77
8. MESEFÖLDRAJZ VERSUS GYEREKEK.....	78
8.1. Óvodás korosztály	79
8.2. Általános iskola alsó tagozat.....	82
8.2.1. Földrajzi ismeretek első osztályosoknál.....	82
8.2.2. Földrajzi ismeretek második osztálytól negyedikig.....	88
8.2.2.1. Az alsó tagozatos gyerekek kedvelt olvasmányai.....	97
8.3. Általános iskola hetedik osztálya	101
8.4. A középiskola 11. osztályosai	112
8.6. A vizsgálatok tanulsága	123
Köszönetnyilvánítás	129
Ábrák jegyzéke	130
Táblázatok jegyzéke	131
Irodalomjegyzék.....	132
Felhasznált Internetes oldalak.....	139

1. BEVEZETÉS

1.1. A témaválasztás indoklása, aktualitása

A Földtudományok Doktori iskolába jelentkezve kutatási témámul a kulturális turizmust jelöltem meg, ami igen népszerű, sokak által tárgyalt, bő szakirodalommal rendelkező terület. A konferenciák, előadások alkalmával azonban egyre inkább megláttam a földrajz sokrétűségét, szinte mindenre kiterjedő vizsgálati lehetőségeit. Számomra az útelágazást egy előadás jelentette, amikor azt hallottam, hogy a tér akár a szonettek oldaláról is tanulmányozható. Ott merült fel bennem, hogy ha a költészet felől megközelíthető a földrajz, akkor minden bizonnyal a hozzám közelálló mesevilágból is lehet példákat, kapcsolódási pontokat fellelni. Annál is inkább hasznosnak tartottam ezt, mert feltételeztem, hogy így az ismert életkorokon túl is kiterjeszthető a földrajz egyes elemeinek átadása. Mindezekon kívül az is munkált bennem, hogy ezzel a területtel kevesen foglalkoztak, elenyésző a szakirodalma, így új kutatási lehetőség kerülhet be a geográfia berkeibe. Eredeti témámhoz sem maradtam hűtlen, mert megláttam a meseföldrajz és a turizmus között lévő összefüggést, és dolgozatomban ennek egy külön fejezetet szenteltem.

11 éves, különböző oktatási szintereken (2 év általános iskola, 9 év felsőoktatás) eltöltött földrajztanári pályám során tapasztaltam, hogy e tantárgy nem a régi, megbecsült helyén van, így munkámban arra szeretnék megoldást találni, hogy a földrajzot (tantárgy, tudomány, szemlélet) hogyan lehetne jelenlegi méltatlan helyzetéből kimozdítani, hajdani pozícióját visszaállítani, újra hasznos és népszerű tudománnyá tenni.

A jelenlegi problémának számos oka van, egyrészt a földrajztudományt darabokra szedték, mára szinte csupán regionális diszciplína. A tantárgy folyamatos óraszámcsökkenése további presztízsvesztést eredményezett. Továbbá a marketing munka hiányában nem ismert, hogy a geográfia oknyomozó, szintetizáló, prognosztizáló tudomány, mely egyéb területekhez is kötődik, hiszen kapcsolati diszciplínaként is beszélhetünk róla. Sajnos negatív megítélését nagyban befolyásolja az is, hogy nem tud jövőképet mutatni.

Ugyanakkor fontos megemlíteni, hogy a földrajzi gondolkodásnak nem lehet határt szabni, korlátok közé szorítani. Nem beszélhetünk arról, hogy a geográfia csupán a Föld természeti, társadalmi, illetve gazdasági vonatkozásaival foglalkozik, vagy foglalkozhat.

Számomra komoly kihívást jelentett az, hogy egy olyan tudományterület térbeli megjelenését kutassam, amely a hagyományos értelemben vett földrajztól igencsak távol áll. Ezt a tervet korunk egyik nagy változása támasztotta alá, miszerint az egzakt természettudományok népszerűbbé szeretnék tenni magukat az egyéb tudományokat kedvelők körében is. Erre az egyik legalkalmasabb diszciplína a földrajz lehet, hiszen a tér tudományaként képes hidat képezni e két pólus között. A geográfia alkalmas arra, hogy fellelje a teret az irodalmi, vagy egyéb művészeti alkotásokban is. A háttérben az az egyre népszerűbbé váló szemlélet áll, amely a teret nem csak objektív tényként fogja fel, hanem egyre inkább szerepet kap benne az ember, mint a tér konstruktív szereplője (TRÓCSÁNYI A. – TÓTH J. 2002). A társadalomföldrajz, és az ehhez kapcsolódó részterületek (kulturális, és vallásföldrajz, szociálgeográfia) szempontjából a tér fontos, nélkülözhetetlen résztvevői a különböző népcsoportok és kultúrák, amelyek "lábnyomai" jelentik e területek számára a változatos kutatási lehetőségeket (BERÉNYI I. 1997).

Munkámban először a népmesék földrajzi vonatkozásait, térbeli megjelenését vizsgálom, hiszen e történetek adott földrajzi környezetben születnek, így magukon viselik a népek, a tájak és a gazdasági körülmények sajátosságait. Minden mese egy náció egyedi lelkületéből, szellemiségéből, kultúrájából származik, így egy-egy motívumon tükröződik egy nemzet gazdasági-társadalmi rendje, geográfiai helyzete, kulturális jellegzetessége, fejlettsége stb.

A meseföldrajz kifejezéssel találkozhatott mindenki, aki a János vitézt olvasta, hiszen az irodalom korábban használta ezt, mivel a hős a patakpartról, a pusztáról, hegyeken, erdőkön keresztül eljut távoli országokba, illetve mesebeli birodalmakba is. Véleményem szerint ez esetben sokkal inkább mesés földrajzról beszélhetünk, mert a falu szélétől a világ végéig táguló térnek van egy valós és egy fiktív végpontja is.

E téma aktualitását az adja, hogy napjainkban a természettudományok humán tudományokkal szembeni megítélése kedvezőtlen az iskolai és a mindennapi életben egyaránt, annak ellenére, hogy a gyerekek a természettudományos megismerés kezdetekor még tele vannak spontán érdeklődéssel. Ez azonban az iskolai oktatás során eltűnik, sőt negatív előjelet kap, így természetes, hogy a reál diszciplínák társadalmi megítélése is kedvezőtlennek alakul, ám a hazai és nemzetközi összehasonlító vizsgálatok (IEA, OECD) azt mutatják, hogy van igény e területre, csak a keresleti oldal elvárásai megváltoztak. JOHANN FRIDRICH HERBART szerint az oktatás legfőbb feladata a gyermeki érdeklődés

felkeltése és fenntartása. Erre egyrészt az jelenthetne megoldást, ha a hazai és a külföldi társadalomföldrajzi kutatások, térvizsgálatok gyakrabban nyúlnának a sokak által közkedveltebb, közérthetőbb művészetek irányába. Másrészt az is segítség lenne, ha a mesék és a geográfia összefüggését szélesebb körben megismertetnénk. Ezért nagyon fontosnak tartom a mesék földrajzi tartalmának metodikai felhasználását is. Kezdetben a nevelőket kellene bevezetni e témába, óvodapedagógusokat, tanítókat, szaktanárokat. Az ő közreműködésükkel a fogékony gyermeki elme is könnyen befogadná ezt a fajta megközelítést, majd a későbbi életszakaszokban más témák kapcsán is alkalmazhatóvá válna az egyszer már megszerzett ismeret. Meglátásom szerint, ha összekapcsolnánk az irodalmi alkotások tértartalmának földi realizálódásait a folyamatosan népszerűsödő turizmussal, emberközelibbé tehetnék a geográfiát is.

Napjainkban a globalizáció éveit, évtizedeit élve, gyakorta megfeledkezünk kulturális hovatartozásunkról, gyökereinkről, hiszen a mesék világába is betört a globalitás. A Walt Disney produkciói a Föld minden egyes pontján jelen vannak, bár kevesen tudják, hogy ezek a történetek gyakran tartalmaznak népmesei elemeket, szereplőket. Arielnek, a kis habléánynak dán, Szindbádnak közel-keleti, Pocahontasnak virginiai eredete van. A gyerekek által kedvelt Pixar (Némó nyomában, Toy story, L'ecso), a Dreamworks (Shrek, Kung fu panda, Túl a sövényen, Madagaszkár), Warner Bros (Hangya Boy, Táncoló talpak) társaságok animációs filmjeinek esetében azonban földrajzi tartalomról igen, de népi gyökerekről aligha beszélhetünk. A mesék világában az egyes országokhoz, népekhez rendelhető történetek képviselik a lokalitást, így további fontosságukat az adja, hogy ezek is felelősek a nemzettudat kialakulásáért, az egy nyelvet, egy kultúrát képviselő sajátosságok megőrzéséért.

2. CÉLKITŰZÉSEK

Magyarország közoktatási rendszerének egyik alapvető problémája a természettudományok háttérbe szorulása, óraszámcsökkenése. Ebből kifolyólag disszertációm legfőbb célja az, hogy felvessek egy új módszert, továbbá bemutassak egyéb alternatívákat, amellyel a földrajz tantárgy visszanyerheti korábbi népszerűségét, egykor volt pozícióját.

- Erre a feladatra legalkalmasabbnak a mesék térértelmezését tartom, így kísérletet teszek arra, hogy e terület földrajztudományon belül elfoglalt helyét lehatároljam, megjelöljem lehetséges kapcsolódási pontjait. Ehhez nélkülözhetetlen rész cél, hogy ismertessem azon kutatásokat is, amelyek a korábbiakban bizonyították a tér és a művészeti alkotások kapcsolatát, különös tekintettel az irodalmi munkák összefüggéseit vizsgáló tanulmányokra.
- Ezt követően bizonyítékokat keresek arra, hogy a népmesék jelentős mennyiségű földrajzi információt tartalmaznak, amelynek igazolásául a természeti, társadalmi, gazdasági, infrastrukturális szférák megjelenését mutatom be ezekben a történetekben. A meseföldrajz vizsgálatainak középpontjába a tér hatását a népmesékre, valamint a történetek világi megjelenését állítja, de feltételezhető egy olyan kapcsolat is a mesék és a geográfia között, hogy e népi alkotások nem is születhettek volna meg a természetföldrajzi környezet, a benne élő társadalom léte és mindennapi tevékenysége, tehát a tér nélkül.
- Mindezek után, hogy a felsőbb korcsoportoknál is alkalmazható legyen a meseföldrajz kapcsán elsajátított geográfiai ismeretszerzés, megvizsgálom néhány olyan irodalmi munka tartalmát, amellyel kötelező olvasmányként, színházi darabként nagy valószínűséggel szinte minden ember találkozik.
- Majd szeretném feltárni, hogy az egyes történetek, mesék, népmesék helyszínei ma mennyire találhatók meg a Földön. Ha nem is mindig önálló desztinációként, de kiegészítő programként több helyütt szerepelnek korunk idegenforgalmi palettáján. Ezt azért tartom fontosnak, mert ily módon bemutatható az, *hogy a földrajzi nagytéma alatt egy adott fogalom mennyi aspektusból vizsgálható*. Mindezzel a geográfiai szemlélet változatossága, sokoldalúsága is bizonyítható.

- Ezután fontos feladat, hogy az oktatás különböző szinterein vizsgálódjunk, felmérjük a diákok földrajzi alapképzettségét, valamint azt, hogy milyen irodalmi alkotásokat olvasnak – akár kötelezően, akár saját kedvtelésből – azon céltól vezérelve, hogy tanulmányozzuk ezen művek tartalmát. Először az óvodás korosztályt kerestem fel, ahol a gyerekek a birtokukban álló geográfiai ismereteket tapasztalati úton szerezték, majd a következő állomást az első osztályosok jelentik, akik ugyan szervezett keretek között tanulnak, ennek ellenére tudásuk még a szocializációjuk során szerzett élményeken alapul. Az alsó tagozatosok körében végzett további vizsgálatok célja az, hogy a környezetismeret már tanuló gyerekek alapvető földrajzi ismereteit térképezze fel. A hetedik osztályos diákok körében végzett kutatás feladata az, hogy meglássuk, milyen asszociációs képességekkel, illetve absztrakt gondolkodással rendelkeznek. A középiskola tizenegyedik osztályában történő vizsgálataimat az az általam megfogalmazott állítás indokolta, miszerint a tizenhét-, tizennyolc éveseknek a térkép valóban „térkép” kell, hogy legyen, hiszen ők már befejezték e tantárgy tanulását.
- Mindezek után alapvető cél, megismertetni a meseföldrajzot, mint egy lehetséges új módszert a szaktanárokkal, a pedagógusokkal és a szélesebb nyilvánossággal egyaránt.
- Ezt követően érdemesnek látszik e két – egymástól eltérőnek tűnő – terület, az irodalom és a földrajz kapcsolódási pontjainak bemutatása is.

E téma *létfajosságát* egyrészt az adja, hogy a földrajz tantárgy a folyamatos óraszámcsökkenés következtében hátrányos helyzetbe került. A meseföldrajz – mivel a gyermekkor korai szakaszaiban is alkalmazható – alkalmas arra, hogy megnövelje az oktatásban a földrajzra fordítható időt. Mindezek után a disszertációban remélhetőleg sikerül bemutatni egy olyan lehetőséget, amely előre viszi a földrajzoktatást, segít népszerűsítésében, valamint új kutatási területet nyit meg e tudomány képviselői előtt.

3. IRODALMI ÖSSZEFOGLALÁS

3.1. Tudományos alapok

3.1.1. A földrajz fogalma

A geográfia tartalmának, fogalomkörének meghatározása előtt fontos, hogy tisztázzuk, a kifejezés jelentését. Ehhez először lexikonok szószedetét hívom segítségül, majd e tudományterület néhány képviselőjének véleményét ismertetem.

„A földi környezetünkre, illetve a Föld egész felszínére vonatkozó ismeretekkel foglalkozó tudomány. A természeti és gazdasági földrajz a tágabb értelemmel vett földfelszín, a rajta élő társadalom gazdasági tevékenységét, továbbá a társadalom és környezete kapcsolatát vizsgálja.” (AKADÉMIAI KISLEXIKON, 1989).

„A Föld felszínét, a rajta élő társadalom működését, a természet és a társadalom működését, a természet és társadalom egymást kölcsönösen meghatározó viszonyát kutató tudomány.” (MAGYAR NAGYLEXIKON 1999)

„A földrajz a hely tudománya. Látása nagyszerű, látképe panorámaszerű. Végigpásztázza a Föld felszínét, feltérképezve a természeti, az organikus és a kulturális terepviszonyokat.” (WILEY, J. 1995).

„A földrajz integráló diszciplína, amely összehozza a világ fizikai és emberi dimenzióit az ember, a helyszínek és a környezet tanulmányozása során.” (NATIONAL GEOGRAPHICAL SOCIETY 1994).

Az 1989-es meghatározásból még az a korábban klasszikusnak számító felfogás mutatkozik meg, miszerint a földrajz két alapvető része a természeti és a gazdasági viszonyok tárgyalása. A Magyar Nagylexikon földrajz magyarázata már korszerűbb, hiszen a természet és társadalom kapcsolatát, kölcsönösségét hangsúlyozza. Azonban a szakmai közfelfogást legfőképpen a lexikonok meghatározásaiban is megbúvó *kettősség* zavarja, miszerint a *földrajz természet- és társadalomtudomány* is egyben. Többen úgy vélik, hogy azért nem lehet e területről önálló diszciplínaként beszélni, mert nem létezik olyan, hogy valami egyszerre e két tudományterülethez tartozó legyen. Mára szerencsére a geográfia berkein belül is egyre inkább teret nyer a földrajzról alkotott azon szemlélet,

amely egységesnek tartja, ugyanakkor *Janus-arcú tudományként* definiálja azt (TÓTH J. – TRÓCSÁNYI A. 1997). Az angolszász világban e diszciplína panorámaszerű látásmódját, integráló, egységesítő jellegét, a természet, a társadalom és a kultúra kapcsolatainak összefüggéseit hangsúlyozták már a kilencvenes évek elején (WILEY, J. 1995, NATIONAL GEOGRAPHICAL SOCIETY 1994).

Vannak szélsőséges szemléletek is, amelyek a földrajzot nem is tekintik független tudománynak, mert nincsenek önálló törvényszerűségei, csupán más területek eredményeit használja fel. Ritter a geográfiát a történelmi tudományok közé sorolta, szerinte, ha összevetjük a földrajzot más diszciplínákkal, meglátjuk azt, hogy „a földrajz ugyan tudás, de nem tudomány, legfeljebb *polihistoria*. Össze van benne halmozva minden, olyan, mint a tárgymutató”. E 19. századi vélemény napjainkra megváltozott, hiszen elfogadott tény, hogy a geográfia szintetizálja mindazokat az eredményeket, amelyek a térrel függenek össze (FODOR F. 2006).

Egy másik – geográfusok számára – sokkal kedvesebb felfogás szerint a földrajz a tudományok királynője. E szerint a földgömb hosszúsági körei által kijelölt részek egy-egy tudományterületet jelentenek, ebbe a sorba két diszciplína nem állítható be: a déli sarkkörön túl elhelyezkedő történelem, mely a tudományok időbeli, és az északi sarkkörön kívül helyet foglaló földrajz, mely mindezek térbeli szereplését jeleníti meg (TRÓCSÁNYI A. – TÓTH J. 2002).

Véleményem szerint a földrajz egy olyan lépcsősorhoz hasonlítható, amelyre nehéz, sokszor megerőltető a feljutás. Aki azonban elérte a tetejét, onnan már mindent láthat és gyönyörködhet a kilátásban. A lépcső, a létra fokai vagy akár egy hegycsúcs méltó szimbólumai az előrejutásnak, hiszen legtöbbször lépcsőről lépésre, többször verejtékezve érjük el a kívánt magasságot. A földrajzra vonatkoztatva mindez azt jelentheti, hogy az általános természeti földrajz részletei, a társadalomföldrajz kapcsolatrendszerei nélkül a regionális földrajz unalmas, száraz adathalmazná válik. Ha megtanítjuk, hogy a feketekőszén mikor, milyen körülmények között keletkezett, általában milyen morfológiai egységeknél találhatjuk, majd hogy milyen ipar települ rá, a tanulót elindítjuk az összefüggések feltárásának útján.

3.1.2. A földrajz tárgya

A földrajz *hármás vonatkozásban* szerepelhet az életünkben. Először *tantárgyként* (környezetismeret, természetismeret, földrajz) később *szakként*, majd *tudományként* találkozhatunk vele. Természetes, hogy a földrajzórakon is megjelennek a tudomány legfrissebb eredményei, hiszen a korszerű tankönyvek magukba foglalják azokat. Továbbá a tájékozott, igényes tanár megmutatja az újdonságokat a tanulóknak, színesítve a geográfia szárazabb anyagrészeit. Felsőbb szinten az oktató saját kutatási eredményeit is a hallgatók elé tárhatja, így mindig korszerű, friss ismereteket sajátíthatnak el.

A geográfiai vizsgálatok *tárgya – a földrajzi burok* – mást és mást jelentett a különböző korok embereinek, tudósainak. Az ókorban az oikumené – ismert világ – még szűkre szabott volt, egy-egy kisebb területnél – ország, régió – nem jelentett többet. Az antik világ ismeretei óta azonban kiterjedt a földrajzi elemzések kategóriája, hiszen akkor csak két dimenzióban kutakodtak, ma pedig a Föld középpontjától a Naprendszeren túli területek vizsgálatát is felöleli e tudomány, így ezek tanulmányozásával a geográfikum számos ága és ágazata foglalkozik (MENDÖL T. 1999).

A FODOR FERENC szerint a hazai földrajztudománynak négy nagy korszaka volt, amelyek meghatározó tudósok neveivel fémjelezhetőek. *Hunfalvy János* a magyar tudományos földrajz megalapítójaként, Ritter tanítványaként, teleologikus szempontokat vett figyelembe, *Lóczy Lajos* a természettudományi földrajzot képviselte, *Cholnoky Jenő* a humánnum felé nyitott, *Teleki Pál* pedig a nemzeti és erkölcsi nézőpontokat is szem előtt tartotta (FODOR F. 2006).

A földrajzi burok az a terület, ahol a *természeti, társadalmi, gazdasági, infrastrukturális* kölcsönhatása érvényesül, így e tudományterület tárgya és feladata e tértípusok vizsgálata. Ebből következően a geográfia természet és társadalomtudomány is egyben (TRÓCSÁNYI A. – TÓTH J. 1997).

Napjainkban a tér *nem csak objektív valóságként* fogható fel, hanem olyan mechanizmusként is, amely a *társadalom konstrukciója*. Ezen olvasatban a geográfiai vizsgálatok tárgya a társadalom és annak kultúrája által átalakított tárgyi világ (BERÉNYI I. 2003). BOROS LAJOS szerint mindezen elemzések kibővíthetők az ember gondolataiban kialakult teremtett, *konstruált tájjal*. E gondolatsor alapján kijelenthető, hogy a művészeti-,

irodalmi alkotásokban, népmesékben és egyéb történetekben fellelhető tér is helyet kaphat a földrajzi vizsgálatokban (PIRISI G. – TRÓCSÁNYI A. 2011).

Összességében, a mai korszellem jegyében, az mondható el, hogy a földrajzi tér olyan terület, amelyben mind a természeti, mind a társadalmi törvényszerűségek érvényre jutnak (TRÓCSÁNYI A. – TÓTH J. 2002).

3.1.3. A földrajztanítás változásai

A földrajztanítás abban az értelemben *egyidős az emberiséggel*, hogy a geográfiai jellegű megismerés átadására mindig is szükség volt. *Tantárgyként* való megjelenése azonban *Comenius* (1592-1670) munkásságáig váratott magára. Ő a földrajz módszertanának megalapítója: „*Orbis Sensualium Pictus*” A látható világ képekben, és a „*Didactica Magna*” *Nagy oktatástan* írásai csillagászati és természetföldrajzi ismereteket tartalmaztak. A tudós az önálló földrajz tantárgy bevezetését szorgalmazta, amelynek hatására néhány református kollégiumban (Lőcsén, Sárospatakon, Debrecenben) tanították is, ám tartalma a dolgok térbeli meghatározása volt csupán, továbbá természeti jelenségeket figyeltek meg és azok magyarázataira korlátozódott e tárgy oktatása. (MAKÁDI M. 2005).

A földrajz *önálló tantárgyként* 1777-ben jelent meg, ekkor leíró jelleggel közvetítette az ismereteket és jelentős szerepet töltött be a honismeretben és az állampolgári nevelésben. A továbbiakban a földrajztanítás főbb változásait táblázat alapján mutatom be (1. táblázat).

1. táblázat: A földrajztanítás mérföldkövei

Évszám	Esemény
1657	A földrajz módszertanának megalapítása
1749	Az első magyar nyelvű földrajz tankönyv megjelenése
1777	Önálló tantárgy a földrajz
1800	Az első magyar iskolai földrajz atlasz
1868	A földrajz kötelező tantárgy az oktatás minden szintjén
1891	Az első falitérkép megjelenése
1896	Az oktatóföldgömb megjelenése
Századforduló	Mélyponton a földrajztanítás (Óraszám csökkenés, korszerűtlen szemlélet)
1958	Az első földrajzmódszertani folyóirat kiadása
1962	A környezetismeret tantárgy bevezetése
1978	A földrajz fakultáció megjelenése

Forrás: MAKÁDI M. 1995. alapján (saját szerk.)

A következő két évszázad folyamán a tantárgy stabilizálódott, az általános műveltség részévé vált, majd 1945 után a (p)oroszl jellegű iskolarendszer mellékes, ugyanakkor folyamatosan szereplője lett, ahol a lexikális ismeretek elsődlegessé váltak, továbbá a kettős (természet és társadalom), valamint hármás (+ regionális) struktúra megszilárdult.

A *háromszintű tantervi szabályozás* 1995-ben született meg. E három szint a *NAT*, a *kerettantervek* (programok és programcsomagok), a *helyi tantervek* (iskolai pedagógiai programok). A NAT a követelményrendszert életkori szakaszokra bontotta, mindezeket műveltségi területekhez rendelte. Nem óraszámokat, hanem időkereteket javasolt, melyek 60%-ára a tananyagot is meghatározta. Rugalmas iskolaszervezetet ajánlott: 1-10 évfolyamon lineáris tananyag-elrendezést tanácsolt, műveltségi területenként részletes elvárásokat írt le.

Az 1998-ban kiadott *kerettantervet* a 2001/02-es tanévben vezették be. Komoly változásokat hozott az általános- és középiskolai földrajzoktatásban, *tartalmi és strukturális átalakulást* eredményezett. A kerettantervet 8+4 évfolyamos iskolaszervezethez tervezték. A követelményeket évfolyamokra bontotta, mindezeket tantárgyakba és modulokba csoportosította. A kötelező heti, valamint a szabadon tervezhető óraszámokat is megadta. A *tananyagot 80%-ban* állapította meg. Az általános iskola anyaga lineáris, míg a középiskoláké koncentrikus elrendezésű. A tantárgyak az életkori sajátosságokhoz alkalmazkodva fogalmazznak meg célokat és feladatokat, valamint fejlesztési kívánalmakat. Összehasonlításképpen tekintsük át a földrajzoktatás tartalmi változásait 1978-tól (2. táblázat) (MAKÁDI M. 2005).

2. táblázat: A földrajz tantárgy belső változásai

Évfolyam	1978-as tanterv	Nemzeti Alaptanterv (1995)	Kerettanterv (1998)
5.	Környezetismeret	Természetismeret	Természetismeret
6.	Kontinensek földrajza: Afrika, Ausztrália, Amerika, Ázsia	Természetismeret	Természetismeret
7.	Európa és a Szovjetunió	A Föld és bolygótestvérei A Föld	Európán kívüli kontinensek, Európa
8.	Magyarország földrajza, Csillagászati ismeretek	Kontinensek – tájak – országok	Közép-Európa, a Kárpát- medence és Magyarország
9.	Általános természeti földrajz Általános társadalomföldrajz	Magyarország földrajza Övezetesség a Földön	Kozmikus környezetünk Általános természeti földrajz Néesség- és településföldrajz
10.	A világ regionális földrajza Magyarország földrajza	A világ helyzete Globális környezeti problémák	A világ helyzete Globális környezeti problémák

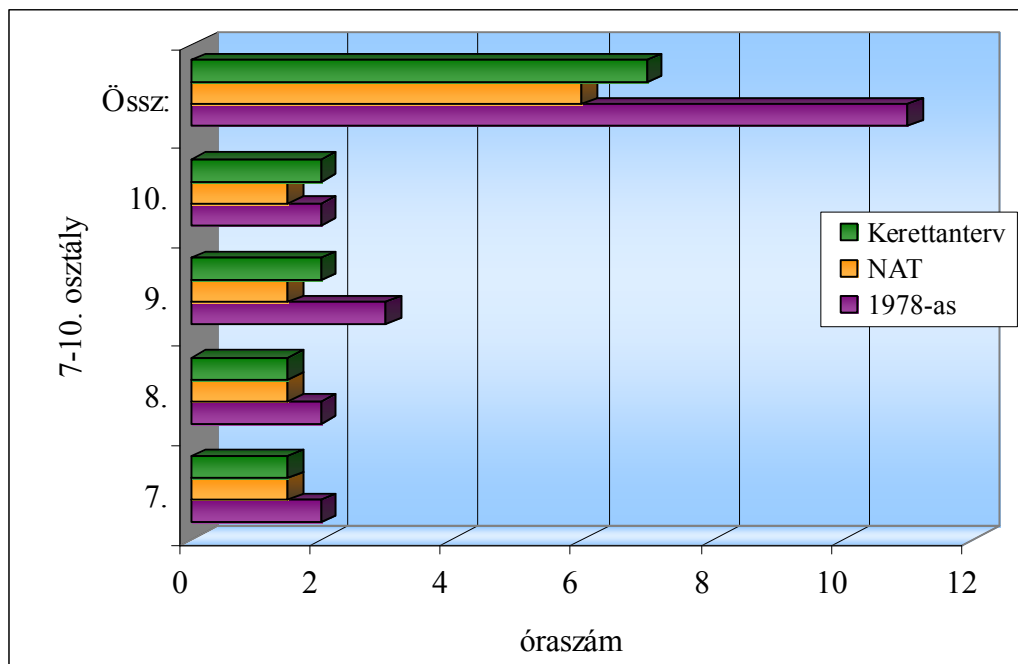
(Forrás: MAKÁDI M. 2005.)

Láthatjuk, hogy a *kerettanterv* által meghatározott általános iskolai földrajzoktatás témaköreiben az *1978-as tantervre emlékeztet*, ugyanakkor fontos kihangsúlyozni, hogy szellemiségében a *Nemzeti Alaptantervet követi*. A földrajz önálló tantárgyként a 7-10. évfolyamon van jelen, előtte két évig (5-6. osztály) alapozó jelleggel, adott mennyiségű földrajzi ismeretanyaggal átítatott természetismeret szerepel. A 11-12. évfolyam szabadon választott időkeretében található még geográfiát. Funkciója ekkor a felkészítés a kétszintű érettségire. A lineárisan táguló ismeretanyagot (5-6.), a lineárisan szűkülő rendszer (7-8.) követi, amely szinten a tanuló tényszerű tudás birtokába jut. Az ezt követő időszak a koncentrikusan mélyülő tér megismerése, amely a diákokat már az összefüggések rendszerén keresztül szintézisalkotásig segíti.

A megújított alaptanterv (NAT 2003) földrajzos vonatkozásaiban az 5-6-asok lineárisan táguló ismeretanyagára a 7-8. osztály koncentrikusan bővülő, majd a 9-10. évfolyam koncentrikusan mélyülő tere épül. Ez utóbbi szinten már az összefüggésekre helyeződik a hangsúly.

Ahhoz, hogy a földrajz tantárgy szerepének, jelentőségének visszaesését bemutassam, fontos, hogy megtekintsük a heti óraszám változásait 1978-tól (1. ábra).

1. ábra: A földrajz heti óraszám változásai



(Forrás: ÜTÖNÉ VISI J. 1999 alapján saját szerk.)

A fenti diagram mutatja legjobban a geográfia visszaszorulását 1978-tól, amely nagyban hozzájárul e tantárgy jelentőségének napjainkban tapasztalt társadalmi megítéléséhez, presztízsvesztéséhez. E drasztikusnak mértékűnek számító óraszám csökkenést más tényezők is „segítették”: az idegen nyelvek, a számítástechnika előretörése, az infokommunikáció térhódítása, amely a hagyományos térbeli ismeretek iránti igényt jelentősen visszaszorította. Továbbá a csökkenő tekintélyt fokozza, hogy az oktatáspolitikában sem számolnak e tantárgy híd rendeltetésével, szerepével, vagyis azzal, hogy kapcsolatot képes teremteni a természet- és társadalomtudományok között; a problémát tovább fokozza, hogy e diszciplína nem tud megfelelő jövőképet mutatni azoknak, akik tantárgyként szerették, szakként elvégezték. A földrajz csak szabadon választható érettségi tárgy, felvételihez pusztán a szaktanári, illetve a geográfusképzéshez szükséges. Sajnos nem ismerik fel azt, hogy milyen fontos lenne egyéb helyeken is, például a napjainkban oly’ népszerű idegenforgalmi, külkereskedelmi és médiával kapcsolatos képzéseken stb. Egyúttal arról sem szabad megfeledkezni, hogy a társadalom sem a helyén kezeli a geográfiát, az emberek nem látják, hogy a mindennapokat mennyire átszövi, hogy a hétköznapi tájékozottságban mekkora szerepe van e területnek (VISI J. 2009).

Jómagam úgy vélem, hogy a fentiekén kívül a média is nagyban tehet minderről, hiszen a hírműsorokat figyelve megállapítható, hogy a – sokak számára semmitmondó – topográfiai adatokon túl – nem közöl földrajzi információkat.

3.1.3.1. A hallgatók véleménye a földrajz tantárgyról

A Pécsi Tudományegyetem geográfus mesterképzésén tanuló hallgatók azt a feladatot kapták, hogy fogalmazzák meg, hogy számukra mit jelent a földrajz, saját pályaválasztásuk alkalmával miért döntöttek e szak mellett, milyen hatások és tapasztalatok érték a képzés során őket, illetve miben látják a tantárgy legfőbb problémáit.

A hallgatók véleménye nagy többségben azt mutatta, hogy személyes választásuk véletlenszerű volt, általában ők maguk is a képzés során látták meg a tárgy tartalmát, illetve tapasztalták a benne rejlő lehetőségeket.

Meglátásuk szerint a közvéleménynek általában elképzelése sincs, hogy mi is a földrajz értelme, tartalma, milyen területeket kutat, milyen jövőképet tud mutatni. Az említett gondokon túl még a szaktanárokat is megjelölték, hiszen véleményük szerint sokuknak szemléletváltásra lenne szüksége a tanításban: száraz gazdaságföldrajz és topográfia helyett, új, izgalmas dolgokat is be kellene mutatniuk a tanulóknak, valamint a tantárgyi koncentrációkkal (történelem, irodalom) tovább lehetne színesíteni a tanulást (TRÓCSÁNYI A. 2012).

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai és Művészeti Főiskolai Karán oktattam 10 évig, ahhoz, hogy megtudjam viszonyulásukat a földrajz tantárgyhoz a hallgatók segítségét kértem. Ötven tanító, illetve kommunikáció szakos tanulóknak tettem fel kérdéseket. A felmérésben aziránt érdeklődtem, hogy mit jelent számukra a földrajz szó, hogy miért szeretik, és ha nem, miért nem. Megkértem őket, hogy egy ötfokozatú skálán értékeljék a földrajz fontosságát a többi tantárgyhoz képest (érettségi, felvételi tekintetében), valamint osztályozzák, hogy mennyire érzik szükségesnek a geográfia ismeretét a mindennapi életünkben. A megkérdezettek túlnyomó részének a földrajz a Földet, természetföldrajzi elemeket (földrészek, tájak, különböző morfológiai egységek), országokat és városokat jelent. Néhányan a Föld problémáit, a globalizáció jelenségét, és negatív hatásait is megjelölték. Egyikük csaknem szabályos fogalom meghatározást adott, szerinte tudományág, ami bolygónk fizikai tulajdonságaival és társadalmi jellemzőivel foglalkozik.

A miért szeret(t)ed e tantárgyat kérdésre kilencen egyáltalán nem válaszoltak, kihúzták. A többség a tanárt, majd a tantárgyat minősítette jó, fantasztikus, érdekes jelzőkkel. Egyikük véleményét szó szerint idézném: „Fontos, hogy milyen a tanár, mind a személyisége, mind az előadásmódja sokat számít. A kettő együtt hatékony”. A térkép szeretetét, tényszerűségét, a világban való tájékozottságot is megjelölték páran.

A hallgatók nagy része azért nem szerette a földrajzot, mert unalmasnak, száraznak vélte a gazdasági részeket, néhányan félték a térkép előtti szerepléstől, a kontúrtérképen való tájékozódástól, a közetfelismeréstől, és legfőképpen a magolástól. Sajnos a tanártól is többen tartottak. Ez egy kétélű dolog, mert lehet, hogy a diákoknak nem volt kellő affinitásuk a földrajzhoz, de az is előfordulhat, hogy igazuk van, és a tárgyat tanító pedagógus nem viszonyult kellő tisztelettel a szakma és a gyerekek iránt. Húszan nem írtak semmit e kérdésre, csak remélni lehet, hogy ők azért húzták ki ezt a részt, mert tényleg kedvelték e tárgyat.

A földrajzot a többi tantárgyhoz viszonyítva átlagosan közepesre (3,3) minősítették. Ez még nem olyan rossz „jegy”, de számomra mindenképpen azt jelenti, hogy már az alsóbb iskoláktól törekedni kell, hogy érdekesebbé, szívesebbé tegyük a tantárgyat. Természetes, hogy ez sok munkát igénylő módszertani, sokszor hozzáállásbeli feladat is, de fel kell ismertetnünk a tanulókkal azt, hogy a földrajz igazi szerepe, jelentősége a mindennapi életben jön elő, hiszen az általános műveltség szerves részét képezi. Kijelenthetem, hogy a hallgatók már látják ezt, hiszen a földrajz mindennapi életben való fontosságát jóra (3,8) osztályozták.

Minden szaktanárnak egyértelműen látnia kell a földrajz jelentőségét, a benne rejlő lehetőségeket, szépségeket. Legfontosabb feladatunk, hogy a tanulóval megismertessük bolygónkat, annak természeti, társadalmi-gazdasági összefüggéseivel együtt. Véleményem szerint a „Láss, ne csak nézz!” elv lehet a modern földrajzoktatás jelszava. Ehhez fontos, hogy a geográfia leíró jellege, száraz tény- és adatközlése megváltozzon, helyette összehasonlító, összefüggéseket feltáró módon megújuljon, és ezáltal új életet kezdhesen.

Ha a földrajztanár számára nem egyértelmű tantárgya jelentősége, esetleg maga sem viszonyul kellő tisztelettel és alázattal e tárgyhoz, nem várható el, hogy a földrajz szeretetére tanítson. Joggal kérdezhetik, ennyire jelentős a pedagógus személye? Válaszom

egyértelmű igen, mert e nélkül a tudományok királynője fejéről kis idő múlva lehullhat a korona.

Megítélésem szerint ezen nem csak az óraszám növelésével lehetne változtatni, hanem új, az emberekhez közelebb álló témák tanításával is.

3.1.3.2. Alternatív megoldási lehetőségek a földrajz tantárgy népszerűsítésére

A földrajz tantárgy kiinduló és egyben legnagyobb problémáját a szaktanárok a rendelkezésre álló időkeret szűkösségében látják, ezért fontos lenne egy összehangolt szakmai lobbizás annak érdekében, hogy e hiátust oktatáspolitikai szinten orvosolni lehessen. Ehhez mindenképpen hangsúlyozni kellene a geográfia tudományon belül elfoglalt helyét, híd szerepét.

Előbbihez nagyban hozzájárulna, ha e tárgyat oktató tanárok is változtatnának a korábbi beidegződéseiken, szemléletükön: a száraz gazdasági, topográfiai adathalmazon túl modern, népszerűbb témákat (környezetvédelem, globális világproblémák stb.) hangsúlyosabban közölnének a tanulókkal. Ehhez nélkülözhetetlenek a korszerű továbbképzések, tanfolyamok rendezése az e tárgyat oktatók részére.

VISI JUDIT szerint fontos lenne a tantárgy eszközparkjának frissítése is, korszerű interaktív alkalmazások, oktatófilmek, transzparenszek stb. megjelenésére lenne mindehhez szükség. Továbbá sokat segítené e tantárgy társadalmi megítélésén az, ha több felsőoktatási képzés feltétele lenne a földrajz érettségi, felvételi (VISI J. 2009.).

Véleményem szerint a megújulásban nagy segítséget jelentene, ha a gyerekek számára népszerűbb humán területeket is bevonnánk a geográfiai oktatásba. A legkisebb korosztálynak (óvodások, alsó tagozatosok) megfelelő környezetbe (pl. mesékbe) ágyazva burkoltan vezetnénk elő a földrajzi információkat; a felső tagozatosokat, középiskolásokat pedig érdemes lenne az irodalmi földrajzzal megismertetni, hogy lássák e tantárgy változatosságát, továbbá azt, hogy nem csak földrajzórán szembesülhetnek a tér tudományával, hanem egyéb, humán (irodalom, történelem) tanórákon is. Érdemes lenne a gyerekek figyelmét felhívni arra is, hogy a művekben szereplő helyszínekkel a meséken, regényeken túl a valóságban is találkozhatnak. A fiktív helyszínekre irányuló kirándulások szervezésével az irodalmi alkotásokban fellelhető tér a gyerekek fejében is

objektívizálna, ezzel pedig mindkét tantárgy szolgálatába állítanánk a kulturális turizmus ezen szegmensét.

A következőkben kísérletet teszek arra, hogy bemutassam a mesék, az irodalmi alkotások tértartalmának lehetséges vizsgálatát, illetve a környezetünkben jelenlévő fiktív színhelyeket.

3.2. A meseföldrajz fogalma és tárgya

A meseföldrajz fogalmának tárgyalása előtt nélkülözhetetlen az olyan kifejezések tisztázása, mint a mese, melynek jelentését két aspektusból – meseirodalom és didaktika – közelítem meg, valamint a földrajz és a vele kapcsolatba hozható részdiszciplínák.

A *mese* szó népköltészeti és irodalmi műfajként mindannyiunk számára jól ismert fogalom. Tényleges jelentése azonban már nem ennyire egyértelmű. Finnugor eredetű kifejezés, valódi jelentéstartalma a „*beszélni*” igéből alakult ki. Nyelvtörténészeink szerint e szavunk az évszázadok során különböző értelmeket kapott. Először *rejtvényt*, majd *rejtvényyszerű példát*, később *példázatot* jelentett, és ez utóbbiból alakulhatott ki a mai népmese. RIESMAN, D. (1973) véleménye szerint a mese olyan szocializáció, illetve karakterformáló elem, amit nem nélkülözhet egyetlen közösség sem. A magyar nyelv értelmező kéziszótára a *népmesét* a nép ajkán élő, szájról szájra járó, csodás, hihetetlen elemekkel átszótt, rendszerint prózai, ritkábban verses, költött elbeszélésként definiálja (JÁVOR K. et al. 1978.). E prózai műfajcsoport további tárgyalása előtt tekintsük át fajtáit: ORTUTAY GY. (1981) szerint műfajai: az állat-, a tündér-, a varázs-, a hős-, a legenda-, a novella-, az ostoba-, az ördög- és a tréfás mesék. Ezek a típusok egymástól nem sokban különböznek, a köztük levő határok nem túl élesek.

HONTI JÁNOS (1962) szerint a mese nép-, és szájhagyomány. Szerzője nem egy ember, hanem egy közösség, amely egyben publikuma is e történeteknek. Véleménye, hogy a mese-csoda abban domborodik ki leginkább, hogy nem létező ellentétekből épül fel. A történetekben fellelhető jelenségek között váratlan kapcsolatok jönnek létre, így *határlerombolásokról* is beszélhetünk – szegény ember legkisebb fiából király lesz, az élet vize feltámasztja a többször megsemmisült hőst, undorító békából királyfi lesz stb. Mindezek okán kijelenthető, hogy valójában nem valós konfliktusok tárháza a mesevilág (HONTI J. 1962).

BETTELHEIM definíciója értelmében a mese olyan irodalmi műfaj, amely segíti a gyerekeket identitástudatuk meglelésében, utat mutat, hogy megtalálja helyét az életben. A történetekben megjelenő események, szereplők arra is megtanítják az olvasókat, hallgatókat, hogy az adódó problémákkal hogyan lehet és kell szembenézni (BETTELHEIM, B. 1985).

E történetek hősei többnyire ember- és természetfeletti lények, kalandjaik nem valódiak, mitikus elemeket is tartalmaznak. Az események *színhelye* többnyire – de nem kizárólagosan – egy távoli ország, gyakran a világ vége, vagy még azon is túl elterülő vidék, esetleg föld alatti vagy az égbolt felett levő birodalom. Mindezek tükrében okkal tehetnénk fel a kérdést, hogy milyen kapcsolata lehet e históriáknak a jelen, illetve múltbéli világunkkal. A mesebeli csodák egy része valóban az empirikus lét *határain túlról* való, ezek nem csupán az egyéni fantázia véletlen szüleményei, hanem a csoportos képzeletvilág sok évszázadon át szavakba öntött alkotásai. A mesék kifejezőmódjában kettősséget figyelhetünk meg: a fel-felröppenő csodákkal, varázslatokkal párhuzamosan gyakorta reális ábrázolásmóddal is találkozhatunk. Az apró részletek valószerű megjelenítése beleszövi a történetbe a *tájat*, a mindennapi életet, a mesehősök jelleme is egy adott nép temperamentumának sajátos jegyeit viseli magán. E történetek bemutatják az olvasónak az egykor élt ember, a társadalom és a természet kapcsolatát, kölcsönhatását.

E ponton fontosnak tartom, hogy tisztázzuk a mese és a *mítosz/monda* közti különbséget is. A legtöbb kultúrában a legenda és a népmese között nincsen éles határvonal. Együttesen adják egy embercsoport szájhagyomány útján továbbörökített hagyatékát, írásbeliség előtti irodalmát. A mondák körébe tartozó történetek általában valós esethez kapcsolódnak, a bennük játszódó tények folyását a képzelet alakítja, megmagyarázza, jelentőségét esetenként felnagyítja. Műfaját tekintve lehet történelmi-, eredet-, hiedelem-, természeti képződményekhez- valamint ember alkotta épületekhez kapcsolódó monda. A különböző népek történeteiben előforduló hasonló elemeket a szakirodalom vándormondának nevezi (BETTELHEIM, B. 1985).

A másik irodalmi műfaj, amit e helyütt szükségesnek tartok ismertetni a *műmese* definíciója. E szóban fellelhető egy kettősség, először is művi-, nem a nép ajkán született történet. Másodsor azonban magában foglalja a magasabb fokú művészi igényességre törekvő író. Alapvető kritériuma a *szerző ismert* volta, továbbá az, hogy írott formában marad fenn, közönsége egyéni olvasókból áll. Fontos különbség, hogy a műmese tér, és

időkezelése egyértelmű. TIMÁRNÉ HUNYA TÜNDE (2006) szerint e történetek konkrét földrajzi helyeket tartalmaznak, véleménye szerint a népmese „timeless-nameless” alkotás. Ezen állítással vitatkoznék, gondoljunk csak Milne: Micimackójának helyet adó Százholdas pagonyra, illetve a későbbiekben bemutatásra kerülő valós népmesei helyszínekre.

A *mesének* létezik egyfajta *didaktikai, pszichológiai megközelítése* is. A gyermeklélektannal foglalkozó szakemberek nagy fontosságot tulajdonítanak e történeteknek a gyermekek életében, hiszen *a mese* nem más, mint *a gyerek szemével nézett világ*. Első olvasmányaik közé tartoznak a színes leporellók, illetve a szöveg nélküli kemény borítójú könyvek. A mese által ismerik meg a világot, saját környezetüket, a konfliktusokat. A benne szereplő lények, történetek, segítenek eligazodni a valós világban. A mese aurájával örökérvényű értékeket közvetít (hűség, árulás, gonoszság, élet, halál, szerelem), és holdudvarába további érdekességek is beletartoznak. Megismerteti az olvasóval a távoli, ismeretlen népek jellegzetességeit, mindennapi életét, kultúráját, földrajzát (MÉREI F. – V. BINÉT Á. 1993). Piaget korai munkásságának eredménye szerint a gyermekek világmagyarázatai öntörvényűek, hiszen nem passzívan szeretnék megtanulni a környezetükből érkező információkat, hanem sokkal inkább tapasztalati úton, esetleg kérdések segítségével szövik elméleteiket, alakítják ki világról alkotott véleményüket (PIAGET, J. – INHELDER, B. 1969). Ha a gyermekek gondolkodásának formális kereteit az arisztotelészi logika alapján vizsgáljuk, jelentős ismeretszerző módszerhez juthatunk. Két kijelentésből (premisszából) eljutunk a konklúzióig.

1. Minden medve szőrös.
2. Micimackó egy medve.

Tehát: Micimackó szőrös.

A meseföldrajz szolgálatába állítva ezt a vizsgálatot álljon itt néhány mesékből vett lehetőség, példa:

I.

1. A csillagszemű juhász magyar pásztor.
2. A pásztorok juhokat őriztek.

Tehát: A csillagszemű juhász juhokat őrzött.

II.

1. Minden sellő a tenger mélyén élt.
2. A kis hableány a tenger mélyén élt.

Tehát: A kis hableány egy sellő volt.

Ha a premisszák igazak, a konklúzióknak is igaznak kell lenni. A valóságnak megfelelő állításból a gyerek játékosan jut ismerethez (ÜLKEI Z. 1995).

A jungi pszichológia szerint a mesék és a mítoszok mindig is az emberi lélek mély kollektív tudattalanjának megnyilvánulásai voltak. E történetek hosszú történelmi korszakokon keresztül fennmaradtak, folyamatosan átöröklődtek egy újabb generációra. Természetes, hogy mindeközben az adott időszak ízlésvilágához igazodva kisebb-nagyobb átalakulásokon estek át, de a nép megőrizte alapvető példázataikat. *A jungi tanítás* képviselői azt vallják, mindez azzal magyarázható, hogy az emberek mindig is azt érezték, *a mesék világa nekik/róluk szól*. A mai felfogás szerint a népi vagy egyéb történeteknek lélektani hozadékuk is van, hiszen egy-egy gyermekkorban hallott-látott eseménysor meghatározó momentumai egész hátralévő életünkre hatást gyakorolnak.

Megítélésem szerint az óvodáskor lenne a legalkalmasabb arra, hogy a kisgyerekek megmutassuk azt, hogy a mesékből nem csak az élethez szerezhettek ismereteket, hanem későbbi tanulmányaikhoz is. Fejlődhet az érzelmi intelligenciájuk, majd nem utolsósorban – nem tudatosan ugyan – térélmény fejlődésen is keresztülmennek.

A földrajzi vizsgálatok tárgya a korábbiakban bemutatott földrajzi burok és a földrajzi tér, amely olyan terület, amelyben mind a természeti, mind a társadalmi törvényszerűségek érvényre jutnak. A geográfia a jelenségek térbeliségét, a térrel kialakított kölcsönhatásrendszerét vizsgálja (TÓTH J. 2001, TÓTH J. 1995). Ezek alapján joggal tehetjük fel azt a kérdést, hogy létezik-e egyáltalán a meseföldrajz, van-e keresnivalója a földrajztudomány berkein belül? Ha elfogadjuk azt az előbbieken bemutatott felfogást, amely szerint a földrajz a tudományok királynője, bizonyíthatja, hogy *bármely* tudomány és *tudományterület térbeliségét* kutathatjuk. Ha az irodalomra vonatkoztatjuk mindezt, láthatjuk, hogy az egyes műfajok térbeli előfordulását, kapcsolatrendszereit ugyancsak érdemes vizsgálni. Például a világ mely részein, és miért születtek először a népmesék, milyen ezek területi elterjedése és melyek legjellemzőbb különbségei? Ennek értelmében kijelenthetjük, hogy létezik a meseföldrajz, de a

továbbiakban nézzük meg a geográfikumon belüli esetleges elhelyezkedését (TRÓCSÁNYI A. – TÓTH J, 2002).

Mivel a meseföldrajz fogalmát eddig csupán az irodalomban használták Petőfi Sándor: János vitéz című alkotásának kapcsán, célom, hogy megpróbáljam elhelyezni a földrajztudomány bonyolult rendszerében. Véleményem szerint a *meseföldrajz* olyan *interdiszciplína*, mely elsősorban a földrajztudomány és a meseirodalom határterületein vizsgálódik, de foglalkozik egyéb területekkel is, mint a történelem, a néprajz, a szociológia, a kulturális antropológia stb.

Egy adott természeti környezetben élő népesség magán viseli elődeinek örökségét, tradícióit, jelen szokásait, jövőbe vetett hitét. Egy embercsoport kultúrája meghatározza a gondolkodást, a mindennapi cselekedeteket, így *minden tér „teremtett térnek”* mondható. A szociálgeográfia szerint a tér társadalmi alapfunkciók rendszere, amely tartalmazza a cselekvő ember gondolkodását, kulturális meghatározottságát. A társadalmi tér, azaz a társadalmi viszonyok rendszere és azok átalakulása determinálja az individuum térfelfogását (BERÉNYI I. 2003). Mindez természetesen tükröződik egyéb tevékenységekben, alkotásokban is.

Az *irodalom*, mint minden művészet egy fogalom, amely *illusztrációja a tájnak*, embercsoportnak, ahol született. BASSA LÁSZLÓ (2004) szerint a földrajztudomány feladata a tér mennyiségi és minőségi leírása, míg a művészeteké a hely atmoszférájának érzékelése. Két lehetőség kínálkozik az *irodalmi tér megragadására*, az egyik a *művek felől* közelíti meg azt, hiszen a hely az ihlet forrása, a cselekmény valós vagy képzeletbeli színtere, kerete; továbbá a szerzők is erősen kötődnek egy-egy helyhez, például a szülőföldhöz. A másik módszer három vizsgálati szempontot javasol az egyes alkotások *geográfiai elemzéséhez*: tematikusan (a földrajz egyes részdiszciplínái szerint); fogalmak szerint; és a módszertani (térképezés, számítógépes modellezés) úton lehet kutatni azokat (BASSA L. 2004). Mivel minden mese egyfajta irodalmi produktum a geográfia részterületei mentén lehetséges annak irodalmi földrajzi elemzése is.

Mások is felfigyeltek e két tudomány kapcsolatára, az 1970-es években találhatunk olyan észrevételt, amelyben egy kis földrajzi vonatkozás fellelhető. BAHTYIN szerint az „irodalom a térnek és időnek csak azokat az oldalait hódította meg, amelyek az emberiség fejlődésének adott stádiumában már hozzáférhetőek voltak” (BAHTYIN, M. 1976).

Az angolszász vidékeken is *felfigyeltek e két diszciplína kapcsolatára*, hiszen életünk során többször találkozunk a földrajzzal, mint azt valójában gondolnánk. Mire az iskolában, mint tantárgy tanuljuk, már vannak képeink erről a tudományról. Mesékben, irodalmi alkotásokban, ismertterjesztő filmekben gyakran szembesülhetünk a geográfiával. Annak ellenére, hogy szorosan ezen területek egyike sem kapcsolódik a földrajzhoz, megjelenítik előttünk a teret. Azt is megállapíthatjuk, hogy *az irodalom és a média egyaránt hasznos segítői a geográfiának*, akár a tantárgyra, akár a tudományra gondolunk, hiszen központi szerepet játszanak az emberek világról alkotott képének kialakításában. Ezen belül az *irodalom szerepe* különösen fontos, hiszen *kapcsolatot teremt* az egyes világok között, miközben különböző tértípusokat vonultat fel, visszatükrözve ezzel a valóságot (GRANG, M. 1998).

BÓKAY ANTAL és FOGARASI GYÖRGY egyaránt a *költészetben*, versekben leltek fel a földrajz számára is használható információkat. Szerintük a költő gyakran szerepeltet *városlakó verslakókat*, akik által betekintést nyerhetünk egy adott kor városának képébe, életébe, mindennapjaiba. Ady Endre esetében két tértípust mutat be, a vágyott teret, amit Párizs testesít meg, és a tényleges vidéki viszonyokat képviselő Hortobágyot. József Attila esetében azonban egy teljesen más városképet ismerhetünk meg, a lét-térnek számító Budapest peremét, vagyis a külvárost. Baudelaire Párizsa a város „igazi” arcát tükrözi vissza, mely sötét és lehangoló (BÓKAY A. 2005, FOGARASI GY. 2005).

BAJMÓCY PÉTER, BOROS LAJOS, PÁL VIKTOR a „*valódi*” és a *konstruált valóság* kapcsolatát, *geográfiáját* vizsgálták a Harry Potter kapcsán. E kutatócsoport a mű földrajzi vonatkozásainak vizsgálatán túl azt tűzte ki célul, hogy a hazai társadalomföldrajzi gondolkodás figyelmét felhívja az irodalom és a földrajz közti párhuzamra¹.

VASS TIBOR - ERNLE BRADFORD (2001) kezdeti munkáit figyelembe véve - *Odüsszeusz útvonalát*, az Odüsszeia helyszíneit kereste. Fontos expedíciók indultak az eposzból kiemelt részekre, melyeket a *szövegben rejlő információk alapján* próbáltak azonosítani. Figyelembe vették az ókori görögök hajóinak tulajdonságait, hajózási módszereit, az Odüsszeiában szereplő szelek irányát stb. Mára tizenhat állomást sikerült megtalálni, és ezek alapján térképet szerkeszteni Odüsszeusz bolyongásáról².

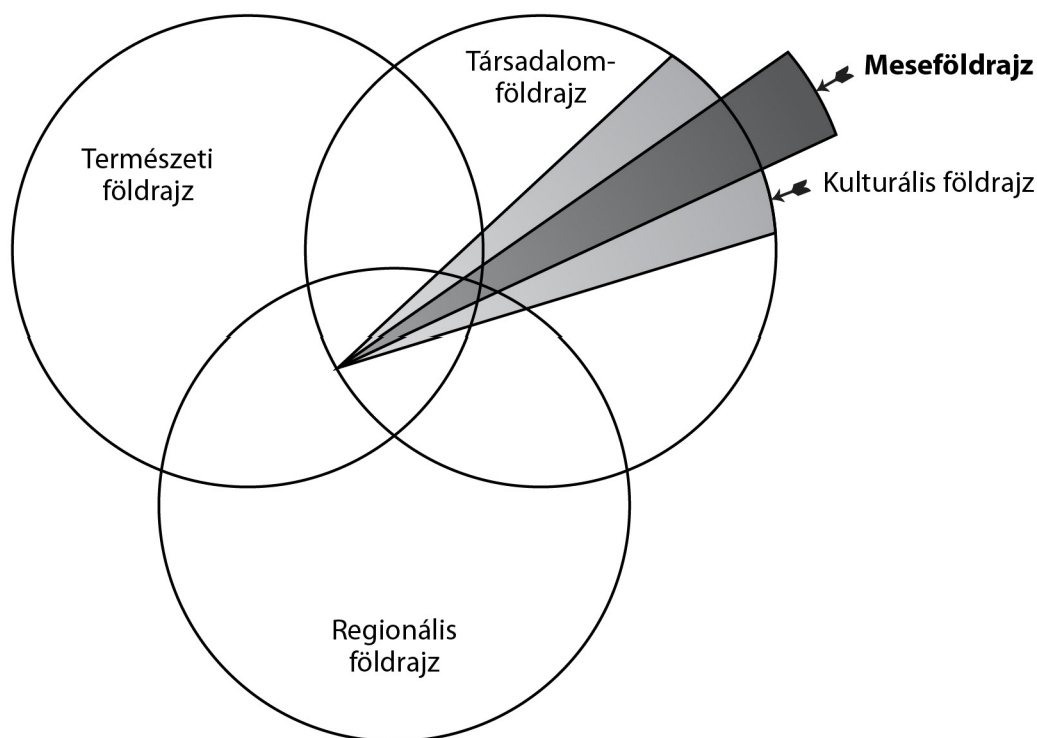
¹ <http://209.85.129.132/custom?q=cache:sgQwt7ACJU0J:www.sci.u-szeged.hu/gafo/letoltes/hp.pdf+egy+k%C3%A9pzeletbeli+t%C3%A9r+geogr%C3%A1fi%C3%A1j+a:+helyek+%C3%A9s+terek&hl=hu&ct=clnk&cd=1&inlang=pl&client=pub-8962558862962174>

² <http://geography.hu/mfk2001/cikkek/Vass.pdf>

Az irodalomban, ezen belül a *mesevilágban* fontos jelenség a *szülőföld elhagyása* vagy az oda való visszatérés. Az utazás más területekre, az *útközben megismert tájak*, népek, emberek kalandokra, cselekményre fűzött bemutatása lényeges információforrás a geográfia számára. Ezen terek egy része *valós* földrajzi helyszín, ám vannak *reálisnak vélt* és tipikusan *fiktív* színterek. Természetes, hogy a műértő olvasó, érdeklődő kutató keresi e helyek lehetséges térbeli realizálódásait, majd kellő vizsgálódás, bizonyítás után napjaink vezető „iparága” a turizmus is felkeresi e színhelyeket.

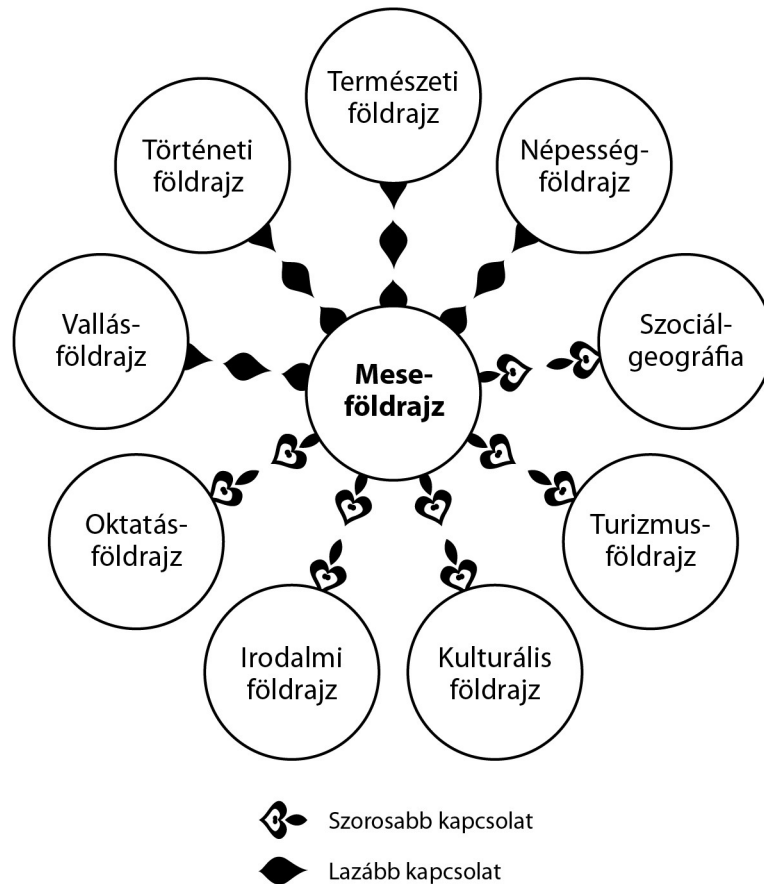
Összességében a meseföldrajz a kulturális geográfia tárházát bővítő, de egyéb népeség-, vallás-, turizmusföldrajzi területek határain mozgó, indíttatásából kifolyólag az oktatásföldrajzhoz kapcsolódó tudomány (2., 3. ábra).

2. ábra: A földrajztudomány belső struktúrája



(Forrás: TÓTH J. alapján saját szerk.)

3. ábra: A meseföldrajz belső struktúrája



(Forrás: saját szerk.)

Előfordulhat az is, hogy a meseföldrajzot többen az irodalom-, illetve mesetudományokhoz tartozónak vélik majd, vagy egyszerűen pedagógiai módszerek könyvelik el. Utóbbin cseppet sem szabad meglepődni, hiszen e terület alapvető feladata lenne a földrajz népszerűsítése már egészen kicsi kortól kezdve. A meséket remekül lehet természetföldrajzi megjelenésük, illetve a bennük szereplő tér alapján vizsgálni. Véleményem szerint ez az egyetlen mondat már legitimmé teheti a meseföldrajzot a földrajztudomány előtt.

3.2.1. A meseföldrajz belső struktúrája

A továbbiakban fontosnak tartom a *meseföldrajz felosztását*, belső struktúrájának leírását. E területen belül is fellelhető egy kettősség, hiszen a geográfia ezen szelete a mesék térbeli előfordulásait, vetületeit, illetve térkapcsolatait vizsgálja. E két rész között szinte észrevehetetlen a különbség, mégis létezik. A földrajztudomány bevett módszere, hogy általános, ágazati, regionális felosztást végez egy-egy geográfiai területen belül. Annak ellenére, hogy a meseföldrajz ágazati tudománya a kulturális földrajznak, találhatunk az előbbieknél megfelelő vonatkozásokat ezen belül is (TÓTH J. 2001).

Az *általános meseföldrajz* e tudományterület tárgyát, módszereit, kapcsolatrendszerét, illetve a mese és földrajz összefüggéseit tárja fel. Az *ágazati meseföldrajz* a különböző természeti adottságú, társadalmi összetevőjű, kulturális fejlettségi szintű részek történeteit vizsgálja a térben, míg a *regionális* vonatkozásban egy ország, régió meseföldrajzát kutatja. Érdekes terület lehetne a *történeti meseföldrajz* is, mely a meséket az egyes történelmi korszakok, nagy változásokat hozó időszakok tükrében tanulmányozná.

3.3. Szakirodalmi áttekintés

A *földrajzi szakirodalmat* tanulmányozva megállapítható, hogy a *meseföldrajz fogalmát* még nem használták. Ugyanakkor ráleltem néhány hazai és nemzetközi munkára, mely *a népmesék, és a földrajz kapcsolatára* hívta fel a figyelmet.

Az Amerikai Egyesült Államokban *szakmódszertani eszközként* került szóba e két terület kapcsolata. Az ország természetföldrajzának tanítására javasolta SHANNON UPP és JILL MEYER (1999) azt, hogy hozzá népmeséket használjanak fel. Így a gyerek eljut olyan fogalmakig, mint kontinens, ország, állam, majd a későbbiekben kapcsolatot is tud teremteni közöttük³.

LINDA WEATHERWAX (1998) szerint a földrajznak öt fő területe van, amely tartalmazza az adott ország természet- és társadalomföldrajzát. Szerinte az elhelyezkedés, a helyszín természeti, társadalmi, gazdasági, kulturális, infrastrukturális jellemzőinek vázlata

³<http://209.85.129.132/search?q=cache:wv6t9ogNc2EJ:coreknowledge.org/CK/resrcs/lessons/299geography.pdf+tales+of+geography&hl=hu&ct=clnk&cd=6&gl=hu>

egy-egy népmese⁴. Mindkét kutatás felhívja a figyelmet arra is, hogy a térkép használata, illetve a térképen való összehasonlítás rendkívül fontos.

A hazai tanulmányok is rámutatnak az irodalom és a valós világ közti kapcsolatra. Ezek különböző vonatkozásban vizsgálják a művészeti teret. Az egyik legjellemzőbb vizsgálati irány a történetekben megjelenő *mesebeli terek keresése*. Ezek a helyszínek nem, vagy csak nehezen határozhatók meg.

JANKOVICS MARCELL (2003) a népmesék valóságtartalmára hívja fel a figyelmet akkor, amikor a mese és a gazdálkodás között talál kapcsolatot. A letelepült életforma nyomait látja a magyar népmesékben, véleménye szerint a középkori magyar társadalom örökítődött meg a paraszti porta, a kunyhó, a királyi vár, palota, az ól, istálló képében. Különbséget tesz a magyar, és az Ezeregyéjszaka történetei között, hiszen ott főként városias, illetve vándorló életformájú kereskedő népet találunk⁵.

Mivel e dolgozat fő célja, hogy a földrajz tantárgy számára új kapukat nyisson meg, elkerülhetetlen, hogy a földrajzi szakirodalmon túl módszertani, (mese)pszichológiai illetve gyermek-, és fejlődéslélektani tanulmányok is helyet kapjanak a disszertációban.

MAKÁDI MARIANN módszertani kézikönyvének megszületését a pedagógia nagymértékű fejlődése motiválta. Munkája a földrajz metodikájában bekövetkező változásokra hívja fel a figyelmet, ugyanakkor ismerteti a tantárgy hagyományos értékeit is. Betekintést nyerhetünk a földrajztanítás történetébe, tantervelméleti kérdéseibe, választ kaphatunk arra, hogy a geográfia milyen szerepet tölt be a jelenlegi közoktatási rendszerben. Továbbá foglalkozik a földrajzi szemléletmód regionális és szintetizáló sajátosságával. A könyv második kötetében gyakorlati útmutatást kapunk e tantárgy korszerű tanításához is (MAKÁDI M. 2005, 2006).

Az előbbieken túl KORMÁNY GYULA a földrajz iránti érdeklődés fokozásának lehetőségeit elemzi általános iskolában. A gyermek értelmi fejlődésének nélkülözhetetlen időszaka a „miért korszak”, ezen kérdések több esetben a környezetükben lejátszódó természeti jelenségekre keresnek választ. Ez az ösztönös kíváncsiság a természettudományok (ezen belül a földrajz) előtt nyithat meg kapukat, e tantárgyak alapvető feladata a korai érdeklődés fenntartása, az információszerzés biztosítása a tanórákon és azokon kívül is (KORMÁNY GY. 2001).

⁴ <http://www.coe.ilstu.edu/iga/LWWfolk.htm>

⁵ <http://www.okotaj.hu/szamok/31-32/ot31-15.htm>

A gyerekek fejlődési pályájukon számos mesével, mondával, irodalmi alkotással találkozhatnak. Mindezek okán elengedhetetlennek tartom az olyan pszichológiai munkák bemutatását, amelyek olyan történeteket elemeznek, amelyekből a kicsik a viselkedésmintákon túl földrajzi információkat is meríthetnek.

SÜLE FERENC és UNGER KLÁRA (1995) szerint a mesék és a mítoszok a jungi individualizáció modelljei. Ők két irodalmi alkotáson (Gilgames monda, Petőfi Sándor: János vitéz) keresztül mutatták be a férfi belső lelki fejlődését. Gilgames király a mezopotámiai Uruk város istenkirálya, aki akár a mai ember életének tükörképe is lehet, sikeres, bátor harcos, bölcs uralkodó, ugyanakkor népét elnyomó despota. Élete alkonyán azonban belátja, hogy ő is halandó ember. Átala szembesülünk a férfi ego erős uralmával, az önfegyessel, a kreativitással és a magabiztossággal. A magyar irodalomból jól ismert János vitéz a nemzeti lelkületünket, történelmünket mutatja be a főhős veszteségein, frusztrációin, depresszióján keresztül. A főszereplők mindegyike (Kukorica Jancsi és Iluska) árva, hányattatásaik során számos agresszió érte mindegyiküket. A János vitéz által bejárt út szimbolikusan is értelmezhető, hiszen egy valós helyszínről, a falujából indulva eljut a fikció birodalmaiba, a sötétség országába, az Óriások földjére és Tündérországba. A szerzők véleménye szerint az óriás az ősi primitív férfierőt, a boszorkány a negatív női archetípust, a tündérek a boldogságot jelképezik. Tündérországot kapuk zárják el János vitéz előtt, az elsőt három medve, a másodikat három oroszlán, az utolsót egy sárkány őrzi, ebből kettő a magyar népmesék világából jól ismert figura, amelyek az archaikus nyers erőnek leképeződései (SÜLE F. – UNGER K. 1995).

ANTALFAI MÁRTA „Az istenhegyi székely leány” című népmesén keresztül a tudat lényegét mutatja be. A történetben megjelenő valós földrajzi helyek – aranyosszéki tordai vár, az istenhegyi vár – urának Atyás Mózesnek egyéniségében az intellektuális, az érzelmi, az érzékelő és az intuitív személyiségjegyek tükröződnek. A szerző két szempontból elemezte a mesét, vizsgálta azt, hogy az apa által megtestesített kollektív tudat hogyan öröklődik tovább a leánygyermeken, valamint azt, hogy a női főszereplő személyiségfejlődését milyen ősi erők küzdelme alakítja (ANTALFAI M. 1997).

Egy másik munkájában a serdülő lányok Hófehérke-komplexusát elemezte ANTALFAI MÁRTA, a kamaszkor anya-lány konfliktusait bemutatva, amelyeket irodalmi példákkal támasztott alá. A Hófehérke mesében szereplő mostoha, személyiségfejlődésében nem ért el belső értékeinek megismeréséhez, ezért szépségének

bizonyítására a tükör megerősítésére volt szüksége. Nevelt lányát az anya és feleség szerepre a törpék tanították meg, míg mostohája megrekedt az esztétikus nő szintjén. A meséken túl Katona József Bánk Bánját elemezte, amiben két különböző női archetípust jelenített meg, Gertrudiszt és Melindát. A két ellentétes szereplő szinte egy időben bekövetkezett halálában a jó és a rossz, a fény és az árnyékos oldal egy személyben történő megjelenését látja a szerző (ANTALFAI M. 2002).

Ha elfogadjuk a meseföldrajz interdiszciplináris jellegét, valamint azt, hogy a tér nemcsak a mesevilágban van jelen, hanem az egyes történetek is nyomon követhetők a Föld bizonyos részein, akkor néhány turisztikai munka is ide hozható.

MICHALKÓ GÁBOR véleménye szerint a turisztikai milió az idegenforgalomban hasznosított tér impresszióinak objektív leképeződése, azaz annak a folyamatnak a része, amely azt eredményezi, hogy az egyén lelkében, gondolatvilágában kialakult szubjektív kép a társadalmi tudás összetevőjévé válik. Továbbá, hogy a turisták által észlelt szubjektív kép miként objektivizálódik, hogyan válik az egyetemes ismeret és kultúra részévé (MICHALKÓ G. 2005).

RÁTZ TAMARA és PATTERMAN LILLA szerint a karácsony és az ehhez kapcsolódó szimbólumok (betlehem, Mikulás, vásárok) időszakos voltak ellenére a keresztény kultúrkör jelentős turisztikai desztinációit jelentik. Ezen ünnep atmoszférájára, hangulatára épülő idegenforgalmi fejlesztések nagyban hozzájárulnak egy adott terület imázsának kialakításában (RÁTZ T. – PATTERMAN L. 2004).

A képzelet régióiról olvashatunk PETER HAGGET (2006) munkájában, véleménye szerint egy művészt, író, rendezőt egy adott terület jellemzője olyannyira képes megragadni, hogy a későbbi alkotásának eseményét az adott helyre képzelettel elhelyezi. Majd az olvasók, vagy a filmet nézők érdeklődését is felkelti a helyszín, és ezt az idegenforgalom ki is használhatja, hogy több látogató érkezzon az adott területre.

Egy másik vélekedés szerint a szerző kötődése, hazaszeretete egy táj iránt gyakorta visszaköszönő momentuma egy-egy irodalmi alkotásnak. John K. Wright ezt geopietizmusnak nevezte el (HAGGET, P. 2006).

IRIMIÁS ANNA (2010) a KJF-n tartott szabadegyetemi előadásában arra hívta fel a figyelmet, hogy egy-egy film meghozhatja az emberek kedvét, hogy az adott évben többen keressék fel azt a helyszínt, ahol az játszódott. Véleménye szerint a világhírűvé vált filmalkotások nagyban hozzájárulnak az országimázs-építéshez. Továbbá kutatási

eredményei azt igazolták, hogy a mediterrán országokról kialakult képet a személyes tapasztalatokon túl az irodalmi alkotások és filmes élmények is gazdagítják, alakítják.

Egy-egy gyermekkorban átélt meseélmény meghatározó pontja lehet későbbi életünknek, úgy hangulatában, mint értékrendjében. Véleményem szerint ezen történetek térbeli realizálódásait felhasználhatja a földrajzoktatás és az idegenforgalom is.

4. KUTATÁSI MÓDSZEREK

Ezen kutatás során *kvalitatív és kvantitatív módszereket* egyaránt alkalmaztam. Legelőször a népmesék valóságtartalmára kerestem bizonyítékokat, így megannyi nép történetét olvastam, elemeztem, hogy bizonyítsam a rájuk jellemző földrajzi tér jelenlétét e szövegekben. A szelektálás a közkönyvtárak polcain előforduló, illetve az Interneten elérhető mesék, gyűjtemények alapján történt. Mindezek után a földrajzi szakirodalmat tanulmányoztam, az után kutatva, hogy megfogalmazták-e már korábban az irodalmi teret, felmerült-e korábban ennek léte. A szakirodalmi elemzés meglehetősen kevés munkára korlátozódott. A magyar írásokban találtam olyan részeket, melyek az irodalmi alkotásokban kerestek földrajzi vonatkozásokat. A külföldi anyagokban használtak olyan elemeket, amelyek a népmesék és a földrajz kapcsolatára hívták fel a figyelmet. Ezt követően a földrajzi szakmódszertant tanulmányoztam azon okoktól vezérelve, hogy tanulmányozzam e tantárgy tananyagának, követelményrendszerének, óraszámának alakulását az elmúlt évszázadokban és a közelmúltban, valamint azért, hogy a pedagógiával foglalkozó szakemberek milyen új kihívásokat látnak a geográfia előtt. Ehhez a földrajztanítással foglalkozó szakirodalmakat használtam Makádi Marianntól és Kormány Gyulától. Mindezek után gyermeklélektani írásokat vizsgáltam, azért, hogy a felméréseim megfeleljenek egy-egy adott korcsoport lélektani fejlettségi szintjének.

Ezt követően különböző településtípusokon (Budapest, Pécs, Kaposvár, Tamási, Paks, Törökkoppány, Gödre), eltérő szociokulturális környezetben végeztem fejlődési sajátosságokhoz illeszkedő vizsgálatokat 50-50 gyerekkel az óvodás korosztálytól a középiskola 11. osztályáig. Az egyes intézmények kiválasztása egyfelől ismerős pedagógusok, illetve gyerekek segítségével történt, de a szocializációs folyamatok okán odafigyeltem arra is, hogy gazdagabbnak tartott vagy szegényebbnek vélt településekről, környékekről egyaránt legyenek eredményeim. A legkisebbeknek meseolvasás után rajzokat kellett készíteniük, amelyben arra voltam kíváncsi, hogy észlelik-e az alapvető földrajzi jellemzőket, információkat. A kisiskolásoknál egy kvíz segítségével alapfogalmakra kérdeztem rá, geográfiai műveltségüket kutattam, hetedik osztályban népmesékre épülő, földrajzi kérdésekkel átszőtt feladatlap alapján asszociációs képességeikről, absztrakt gondolkodásukról kellett tanúbizonyságot adniuk. A tizenegyedikeseket kognitív térkép rajzolására kértem, amelyben mesehősök elhelyezését

adtam feladatul. Majd e korcsoportokkal foglalkozó pedagógusokkal, a földrajz tantárgy szakértőivel, valamint a fejlődéslélektan tudományát gyakorló klinikai szakpszichológussal készítettem mélyinterjúkat. Ezekben e téma elfogadhatóságára, illetve a gyerekekkel történt vizsgálataim sikereinek és kudarcainak lehetséges okaira, továbbá a távolabbi lehetőségekre kerestem választ.

Mivel véleményem szerint a gyerekek világképe turizmussal is fejleszthető, azonfelül a népmesék és egyéb történetek megkérdőjelezhetetlenül jelen vannak a térben, érdemesnek láttam a mesehősök, illetve helyszínek turisztikai desztinációként történő értelmezését, vizsgálatát is.

5. TÉRÉRTTELMEZÉS A NÉPMESÉKBEN

Jelen fejezet azt kutatja, hogy a Föld különböző területein élő népcsoportok meséikben megörökítették-e koruk társadalmi, gazdasági, infrastrukturális rendjét, beszélhetünk-e ezen történetek földrajzáról. Véleményem szerint az egyes időszakoknak, népeknek sajátos motívumokkal bíró népmesék felelnek meg, hiszen mesék *meghatározott körülmények* között születnek, ez egyaránt jelentheti a fentebb már említett szférák bármelyikét. A történetek és a tér kapcsolatának egyik legszembevetőbb oldala a *környezet hatása* a népek meséinek keletkezésére. Az egyes társadalmak, így kulturális adottságaik is hozzárendelhetők egyfajta életformához, amely jelentősen függ a geográfiai tértől is.

5.1. A népmesék kapcsolatrendszerei

A *tetraéder modell* értelmében a földrajzi tér természeti, társadalmi, gazdasági, infrastrukturális egységekből épül fel, jellegzetességét e szférák dinamikus együttléte, kölcsönhatás-mechanizmusa adja. A Földön bármely területet vesszük górcső alá, e négy terület különféle sajátosságokat hordoz magán. A teret jelenlétével, mindennapi tevékenységével befolyásolja, változtatja az ember, ugyanakkor a környezet is befolyással bír az emberi civilizációra, kultúrára, vallásra és a népi alkotásokra is (TÓTH J. 2003). Az ember a természetben és/vagy a természetből él, ez alapvetően meghatározza gazdasági tevékenységét, társadalmi fejlettségét, infrastrukturális helyzetét. Ha egy népcsoport adottságait tekintve főként agrártevékenységet folytat, pásztorkodik, a társadalom meghatározó rétege a parasztság lesz, amely főként a rurális tér meghatározó jelenlétét eredményezi. Azokon a területeken, ahol a tenger jelenléte is megadatott, már halászzattal, vagy kereskedelemmel is tudnak foglalkozni, így egészen más lesz a társadalom szerkezete. A környezet meghatározza a jövedelemviszonyokat, így ettől függően egy nemzet társadalmi-gazdasági, kulturális fejlettségi szintjét is. Természetesen a róluk szóló, saját köreikben születő történetek nem tudnak beszámolni másról, csupán mindennapi életükről, annak viszonyosságairól.

Ezen fejezethez mindenki számára elérhető népmeséket választottam ki, ezért a közkönyvtárak polcain fellelhető mesekötetektől, illetve az Interneten előforduló népi történetek közül válogattam, majd kerestem a bennük megtalálható földrajzi vonatkozásokat.

5.2. Tér a népmesékben

5.2.1. Természeti tér

A népmesékben fellelhető *természeti környezet* megjelenítése két alapvető típusba sorolható: az egyik, amikor a mesebeli színtereket érdemes keresni a térképeken, munkánk nem lesz hiábavaló, a másik esetben eredménytelenül kutakodnánk. Az *európai népmesék* esetében a helyszínek nem, vagy csak nehezen határozhatók meg. Gondoljunk csak a magyar történetek Óperenciás-tengerére, az Üveghegyeken vagy a Hetedhét országon túli világára, vagy arra a vidékre, ahol a kurta farkú malac túr. Többen próbálkoztak már e területek azonosításával. GRANDPIERRE ATTILA (2003) szerint e fogalmak időpóznákat jelölnek, melyek világekorszakokat mutató komponensek. Az Óperenciás-tenger nem teret, hanem időszakot jelöl, amikor a tengerek nagy kiterjedése volt jellemző, így ez a mindenhol jelenlevő víz világekorszaka, tehát az Özönvíz ideje. Hogy szerinte mik az Üveghegyek? Nem másra utalnak, mint a majdnem mindenütt jelen lévő üvegszerű hegyek világára, a földi jégkorszak idejére.

Másik feltételezés szerint az Óperenciás-tenger azt a vidéket jelöli, ami az Enns folyón túl terült el. A Kárpát-medencébe éppen csak betelepült magyarság földjének nyugati határát a 10. században e folyó jelölte ki, így kalandozó eleink az „ober Enns”-ről, vagyis az Ennsen, az Óperenciás-tengeren túlról hozták zsákmányukat és regényes történeteiket. Az Üveghegyek pedig az örök hóval borított, a napsütésben üvegesen ragyogó Alpok lehettek (CSORBA Cs. 1996).

Az a vidék, ahol a kurta farkú malac túr, tipikusan Kárpát-medencét jellemző helyszínt takarhat, hiszen e területen, évszázadokon át, jellemző volt a külterjes, „makkoltató” sertéstenyésztés. Véleményem szerint e fogalom erre a gazdasági tevékenységre, valamint erre a vidékre vonatkozik.

Valószínűnek tartom, hogy ezen helyszínek eredetét hiába is kutatjuk, azért ilyen misztikusak és lenyomozhatatlanok e színterek, mert csak az emberek képzeletvilágában léteztek. A középkori ember ismert, lakott világa egy szűk körön belül realizálódott. Mivel lakóhelyéről nem, vagy csak igen ritkán mozdult ki, a híreket, adomákat egy-egy messziről jött vándortól, esetleg kalmártól tudta meg. Így azok a területek, amikről a mesék szóltak, az ismert világon kívül, a látóhatáron túl játszódtak, mert ott akármi megtörténhetett, és aki esetleg nem hitte, annak elméletileg lehetősége nyílt rá, hogy utána járjon.

A népmesék világában kelet felé haladva a tér egyre konkrétábbá, megfoghatóbbá válik. Nem is kell messzire mennünk az országhatártól, hogy valóságos színtereket találjunk egy népcsoportnál. A *székely népmesékben* már létező földrajzi helyekkel találkozhatunk (Zetelakán túl, nem messze egy magas szikla tetején állott hajdanában Zeta vára, vagy Homoród völgyében fekszik Keményfalva, egy kicsi székely falu...). A székelység sajátos mentalitásából eredeztetik, hogy mindkét eddig tárgyalt típus fellelhető e nép mesevilágában. BENEDEK ELEK (1989) szerint van olyan székely ember, aki nem szívesen lép ki még a saját portájáról sem, de van olyan is, aki lóra pattan és elmegy egészen Franciaországig, vagy akár Amerikáig utazik. Akinek szélesebb ismeretanyaga gyűlik össze egy másik világról, az az ember már konkrét helyszínekről is kitalálhat történeteket.

Ha képzeletbeli utazásunkat a *mesés keleten, az Ezeregyéjszaka* különös, távoli, elbűvölő világában folytatjuk, találkozhatunk a magyar irodalomból is ismert Tengerjáró Szindbáddal, aki portékáit a bagdadi bazárból tengeren szállítja Basrahba vagy a kínai császár udvarába, és bármikor új kalandokra készen vág neki az óceán hullámainak. A kezdetben szegény sorban tengődő Ali baba Perzsia egyik városában élt, ott találkozott majdani társaival, a híres-hírhedt negyven rablóval. Azonban bármelyik hős kalandjait követjük nyomon, újabb és újabb országokba, városokba jutunk: Arábia, Egyiptom, Kasmír, Bagdad gyakori színterei e történeteknek. Elindultunk *valahonnan*, átjutottunk az *Üveghegyeken* és az *Óperenciás-tengeren* is, majd egy olyan világba cseppenünk, ahol a világ a csodák, a hegláncok felett elsuhanó repülő szőnyegek, a szárnyaló ébenfa lovak, és a csodatévő dzsinnek ellenére már sokkal valóságosabb, hiszen úgy érezhetjük, tényleg vagyunk valahol, valóban megérkeztünk valahová, egy *konkrét helyre*, akár Bagdadba, akár Arábiába.

Az *amerikai népmesék* esetében nem tehetünk általános kijelentéseket, hiszen az őslakos indián törzseken kívül, telepes lakosság és behurcolt afroamerikai rabszolgák egymás mellett éltek e kontinensen. Mindegyik csoport számtalan történetet hagyott az utókorra. A természeti szférát vizsgálva megállapítható, hogy azon indián törzsek, melyek a mostoha természeti adottságok miatt rákényszerültek a vándorló életformára, történeteikben örökítették meg létező helyszíneket. Megjelenik a Préri, a Nagy-tavak, a Niagara-vízesés és a Bering-tenger is. Gyakori momentum az égitestek jelenléte is (Nap, Hold, csillagok), előfordul, hogy házasságra lépnek velük, és az is, hogy rajtuk élnek. Az

indián kultúra természetközeli, egynek érezték magukat a természettel, a mesehős egyszerre ember, állat és szellem is.

Érdekes, hogy az Afrikából behurcolt rabszolgák magukkal hozták, és tovább örökítették otthoni meséiket. Az ő történeteikben főleg emberi tulajdonságokkal felruházott állatok szerepelnek. Gyakori fordulat, hogy a gyenge (általában nyúl) ravaszsággal győzedelmeskedik az erősebb (prérifarkas, medve) felett. Valószínű, hogy ők ezekből a történetekből merítették reményt sorsuk megváltoztathatóságára.

A népmesékben a természetben előforduló *tereptárgyak* gyakorta a hősök szolgálatában állnak, őket segítik, az ellenfél előrejutását azonban nehezítik, esetenként meg is akadályozzák azt. Gondoljunk csak egy magyar mesére: az Aranyszóló pintyökére, amikor a menekülő királyfi által eldobott keféből akkora erdő kerekedett, amin az őt üldözők alig tudtak átjutni, majd az elhajított tojásból hatalmas hegy emelkedett, végül pedig egy törülközőből tenger lett, ami végképp megakadályozta ellenfelei előrejutását.

Nem csak magyar példát hozhatunk fel. Szindbád első útja alkalmával egy olyan szigeten kötött ki, amely igazából nem is sziget, hanem egy hatalmas hal volt, ami a partra lépést követően a mélybe bukott, e tragédiát pedig egyedül csak a híres hajós élte túl. A jó szerencse tengeri hullámok alakjában segítette őt, hiszen egy olyan szigetre sodorta, amely az Édenkerthez volt hasonló, itt új életre kapott, hajót ácsolt, emberekkel találkozott és visszajutott Bagdadba.

A tenger haragját hívta ki egy halászhajó legénysége egyik éjszakai népmesében, amikor kioldották a harmadik csomót, amitől óva intették őket. Egy szempillantás alatt ítéletidő kerekedett, a hullámok csapkodtak, a ladik egy álló nap hánykolódott a dühöngő tengeren, míg végül a vihar egy sziget sziklás partjára sodorta őket.

A *természeti jelenségeket*, amelyeknek tudományos magyarázatát még nem ismerték, a különböző népcsoportok történeteikkel, kitalációikkal értelmezték. Így próbáltak indokot találni a rendkívülinek tűnő, általában terület-specifikus folyamatokra. Mindezek a feltételezések átöröklődtek, megőrződtek a népmesékben, hiszen egymásnak mondták el, adták át, egymást nyugtatták ezekkel az elméletekkel. Hogy miért sós a tenger vize, hogy miért váltakoznak az évszakok, hogy hogyan keletkezett az északi fény – tájegységként visszatérő kérdések, dilemmák.

Sok helyütt (észteknél, oroszoknál, japánoknál) elterjedt a *sómalom*, *csodamalom* története, amely tengerek sótartalmára próbál magyarázatot adni. Ebben a történetben

szerepel egy kapzsi idősebb testvér, aki apjuk halála után mindent megörökölt, a kisebbik fiú pedig csak egy kis malmot kapott. Ez a szerkezet azonban mindenféle földi jóval látta el a kisebbiket, az idősebb megirigyelte és ellopta tőle a csodaszerszámot, sőt kért tőle, de azóta is ömlik, mert nem tudta leállítani.

Az évszakok egymásutánisága és az ember életszakaszai között is párhuzamot von a mese. A tavasz, nyár, ősz, tél animisztikus, a telet, aki leheletével megfagyasztja a tájat, egy megcsontosodott öregember személyesíti meg, de egy fiatal, lendületes egyén, a Tavasz, legyőzi őt, majd minden virágba borul, a folyók felengednek, a madarak dalolni, az emberek dolgozni kezdenek.

A mai kor emberének is varázslatos, tüneményes jelenség, turisztikai látványosság az *északi fény*, nem csoda hát, ha a múltban ezt természetfelettinek hitték. Egy finn mesében úgy értelmezték, hogy gazdag urak színarany szánjaikkal évente versenyt rendeztek a felhők felett, és ez okozta a fellegek mögül átszüremkedő szokatlan fényességet, fényjelenséget.

Az amerikai történetek olyan jelenségekre adtak választ, hogy *miért van nappal és éjszaka*. Ezt életmódjuktól függően, heves viták árán az állatok döntötték el. Azokon a területeken, ahol előfordulhat *földrengés*, olyan magyarázattal találkozhatunk, hogy ember tartja az égboltot, és ha a teher alatt megmozdul, reng a föld.

A népmesékben, hiedelmekben előforduló természeti jelenségekről alkotott vélemények azért terület-specifikusak, mert azokon a tájegységeken jelennek meg, ahol ezek a dolgok előfordultak, foglalkoztatták a népeket. Egy mongol mese nem keres választ a sós tengervízre, sem az északi fényre, a trópusi területeken pedig nem kutatják az évszakok váltakozásának mértékét.

5.2.2. A társadalmi, gazdasági tér területi sajátosságai

Hazánkban a pásztorélet egészen a 20. század közepéig fontos szerepet töltött be a lakosság foglalkoztatásában. Nem véletlen tehát az igazmondó juhász, vagy a kiskondás jelenléte, küzdelme a magyar mesevilágban. A magyar föld egyik legfőbb turisztikai attrakciója a Puszta, pásztoraival, gulyásaival és csikósaival. A szerencsét próbáló fiú tarisznyájába édesanyja hamuban sült pogácsát tesz, ez a motívum átöröklődött mai világunkra is. Mindannyiunk emlékezetében él az a nap, amikor vállunkon kis tarisznyával,

benne pogácsával elballagtunk az iskolából, messzi útra indultunk, egy új világba, életbe mintegy szerencsét próbálni.

Az *északi mesevilág* (finn, észt, lapp, orosz) hősei naphosszat halászattal, háló kötögetéssel, kereskedelemmel, favágással foglalatostkodtak. Számukra a tenger az életet jelentette, munkát, ételmet adott, a mindennapi élet része volt. E népcsoportot általában hűvös északiaknak titulálják, legendáiból, történeteiből azonban rengeteg finomság, a tenger határtalan tisztelete olvasható ki.

Az *Ezeregyéjszaka meséi* az európai ember köznapijaitól teljesen elütő világukkal a képzeletet is benépesítik, keleti uralkodók, kalifáik, kalmáraik, bölcseik és rabszolgáik, életformájuk, hit- és szokásrendjük változataival. Ezekben a leggyakoribb mesealakok Harun al Rasid, az igazságos és *bölcs kalifa*, aki Mátyás királyunkhoz hasonlóan álruhában kószált országában, valamint a korábban már emlegetett Szindbád, a gazdag *bagdadi hajós és kereskedő*, Aladdin, aki egy szegény *szabómester* fia volt. Csodás világ, de szereplőinek karakterét természetesen nem a véletlen szülte. A minden hájjal megkent kereskedő, a *ravasz tolvaj* a mindennapi élethez tartoztak. Portékáival a kalmár akár tengeren, akár a szárazföldön közlekedett, számtalan veszélynek volt kitéve. Az időjárás viszontagságain túl, rablókkal, nyereszkedőkkel kellett szembenéznie mire áruai egy adott piacra, bazárba kerültek. A mesés *kelet gazdag uralkodói* azonban nem csak saját területükről nyerték a kincseiket. A selyemutat és a tengeri hajózást kihasználva eljutottak egészen Kínáig, Indiáig, ahonnan káprázatos selymeket, brokátokat, kelméket, drágaköveket szállítottak a Közel-Keletre. A *rabszolgaság* nem idegen elem ezekben az elbeszélésekben, a folyam menti kultúrák alapvető társadalmi rétege volt e csoport, az *Ezeregyéjszaka* történetei pedig e földön születtek.

Az indián népmesékben gyakori a települések (falvak), a sátrak (wigwamok) jelenléte. Az őslakosok mindennapi teendőiket is megörökítették. A prérin a bölény, ÉNy-on a tengeri állatok, illetve a medve *vadászatát* találhatjuk meg. Az irokéz nép történeteiben gyakran szerepel a *növénytermesztés*, a kukoricát szinte szentként tisztelték. Meséikben szerepel kukorica istennő, kukorica uraság, továbbá a szerencsét próbáló ifjúnak édesanyja szarvasbőrbe csomagolt hamuban sült kukoricát tett.

A teleses történetekben híres favágókat, prémvadászokat, vasútépítőket, rettenthetetlen útonállókat, rablókat jelenítenek meg.

A mesék kincsestárában gyakorta találkozunk gonoszabbnál gonoszabb *mostohákkal*. Ez a motívum nem véletlen, hiszen a 20. századig a nők vezető halálozási oka a gyermekszülés, a gyermekágyi láz volt, ebből következően nem volt ritka egy férfi életében a második, harmadik feleség. Az új asszony természetesen akármilyen kedves is lehetett, mégsem tölthette be az édesanya szerepét. Valószínű, hogy az ősi matriarhátus őrződött meg, élt tovább a rosszindulatú mostohák, és az erdőben jó tanácsokat osztogató öreg anyókák alakjában.

Az embercsoportok, foglalkozások, lakhelyek után kutakodva másfajta típusokat találhatunk Európában és Ázsiában. Gazdag királyok, királykisasszonyok és királyfiak, nincstelen, szűkölködő pásztorfiúk köszönnek vissza az óvilági és a magyar nép történeteiből is. Keleten kalifákkal, kalmárokkal, tolvajokkal találkozhatunk. A magyar népmese kalandjainak színtere a paraszti világ, a falu, a tanyasi udvar, a királyi vár és környéke. Az uralkodói rezidencia azonban sokkal inkább egy tehetősebb gazda portáját idézi, semmint egy nagy hatalmú, roppant gazdagságú fenségét. Ez azzal magyarázható, hogy a feudalizmus idején a város Európában is, de különösképpen Magyarországon idegen elemként ékelődött be a nagybirtokok világába, nagybirtokosok rendjébe.

5.2.2.1. A társadalmi, gazdasági tér az időben

Az emberi kultúrát, a mesét a múlt eseményei, a történelem hívta életre, majd formálta saját képére. Az egyes korok, mint földtani rétegek őrződtek meg benne, hogy megmutassák az emberiség fejlődését, küzdelmeit, győzelmeit egészen napjainkig.

A mese ősanja a természet maga, mely különböző alakokat öltve ismertette törvényeit az emberrel, ennek ellenére gyökereit nem kell feltétlenül a mítoszok és a mágia korszakában keresni. A *középkor* számos új elemmel járult hozzá a mesevilág színesítéséhez, gazdagításához. Kastélyok, várak, királyi családok, kóbor lovagok, sárkányok által elragadott raboskodó királykisasszonyok léptek be a történetekbe.

Az *újkor* hajnalán a megváltozott táj és társadalom teljesen más tartalmi jegyekkel segítette elő a mesekincs bővítését, új helyszínekkel, szereplőkkel találkozhatunk. Az üveghegyek, az Óperenciás-tenger világán túl betekintést nyerhetünk a városok, piacok, műhelyek hétköznapjaiba, találkozhatunk kereskedőkkel, vándordiókokkal, inasokkal.

A *romantika* irodalma kedvelte a szélsőséges elemek, emberi tulajdonságok hangsúlyozását. A jó és a rossz, a gazdag és a szegény, az árva és a mostoha küzdelmével nemcsak a klasszikus regényekben, a népmesékben is találkozhatunk.

Bármely náció meséit olvassuk, előbb utóbb beleütközünk a legkisebbik – általában harmadik – fiúgyerek alakjába, királyfi vagy szegény sorból származó legény képében. Ő mindig ügyesebb, tisztább szívű, irigy, kapzsi, rosszindulatú testvéreinél. Ez a népmesék igazságszolgáltatása lehet a korabeli öröklésrend méltánytalansága miatt, hiszen minden a legidősebbnek jutott.

5.2.2.2. Vallási vonatkozások

A *vallás* önmagában is egyfajta közösségformáló erő, így nem véletlen, hogy a vallási kultúra, egy adott népcsoport, civilizáció vallásos hovatartozása *nyomon követhető* a mesés történetekben.

Az *ősmagyarok* nem voltak egyistenhívők, archaikus magyar vallásról mégsem beszélhetünk, inkább hiedelmekről, színes hitvilágról. Hitük szerint egymás felett párhuzamos világok voltak, ezeket a világfa, vagy életfa kapcsolta össze, melynek minden ága egy-egy erdőt képezett, és ágai között járt a Nap, illetve a Hold. E fa megmászására, sőt magtálalására csak a táltos volt képes, aki varázserejével elérhetett a legfelső világra, és kapcsolatba kerülhetett a szellemvilággal, istenekkel. Az ősmagyarok *sámán-hite* szerint a táltos különleges személy volt. Ezt születése is alátámasztotta: fogakkal, esetleg tizenegy újjal jött a világra. Élete folyamán egyszer teljes révületbe esett, melyből felébredve már csodálatos tulajdonságokkal, varázserővel bírt: a szellemek segítségével betegeket gyógyított és a jövőbe látott. Gyakran megjelenítették állatalakban is: népmeséink táltos paripája őt személyesíti meg. A népi történetekben nincs az a rogyadozó gebe, ami ha paraszt evett, ne vált volna páratlanul gyönyörű „csodalóvá”, amely gazdája kedvéért akár repülni is képes volt. Az égisz érő fa motívuma természetesen az életfával hozható kapcsolatba.

A hetes a Bibliában előforduló leggyakoribb szimbolikus szám. Isten hat nap alatt teremtette a világot, majd a hetediken megpihent. A „hét” a magyar történelemben is fontos szereplő, hiszen a honfoglaló magyarok ennyi törzsszel és törzsfővel telepedtek meg

a Kárpát-medencében. Hazánk meséiben a hősnek hetedhét országon kell túljutnia, le kell győznie a hétfejű sárkányt, fel kell jutnia a hétágú fa tetejére.

A *keresztény hit* egyértelmű kinyilatkoztatásához köthetők azok a – főként székely – mesék, melyek így kezdődnek: „Krisztus urunk földön járt..., Krisztus urunk Szent Péterrel földre érkezett...”. Az ördög mesék „luciferei” a tüzes pokolban éltek, vagy onnan érkeztek. Érdekes, hogy a múltban élők már megsejtették, hogy lábuk alatt valahol nagyon mélyen izzó anyagok vannak. Saját bőrén ezt legfeljebb egy izlandi, esetleg egy tűzhányó környezetében élő embercsoport tapasztalhatta meg.

A magyar olvasó ismeretlen, titokzatos világba cseppen, ha egy *hindu* szellemiségből fakadó történetet olvas. Ezek a mesék mind kicsit felnőttesebbek, mint a mieink, szépen, finoman visszafogottak, mégis kedvesek. A történetek, amelyekben könnyedén változhatnak át az állatok emberré, az emberek állattá nem olyan hihetetlenek, hiszen a hinduizmus tanítása szerint halálunk után bármilyen alakban újjászülehetünk.

Ne feledkezzünk meg az *arab* mesevilág repülő szőnyegéről sem. Valószínűtlennek tűnhet a párhuzam e meseelem és az iszlám imaszőnyeg között. De képzeljük csak magunk elé a szőnyegen térdelve utazó Aladdint, az imádkozó mohamedánokat és máris érezhetjük a hasonlóságot.

Az *indián kultúrában* a hitet örökíti meg a házak előtt álló totemoszlop, de gyakori szereplők a varázslók, a szellemek és az árnyak is.

Az *ausztrál népmesék* bázisa a bizonyos állatokkal, növényekkel és természeti jelenségekkel való rokonságba vetett hit, a totemizmus. Óceánia lakóinak képzeletét legfőképpen a természet növényei felé irányuló termékenységi mágia és az ősök tisztelete tölti be.

5.2.3. Infrastrukturális tér

Merész kísérlet infrastrukturális teret keresni a mesevilágban, azonban figyelmesen olvasva az egyes történeteket fellelhetünk szárazföldi, vízi, sőt légi közlekedésre utaló jeleket is.

A hős egy-, két-, esetleg többnap *járóföldre* fekvő területeket keresett fel, általában gyalogszerrel, de lóháton is tehetta ezt. Valószínű, hogy a „járóföld” a kilométereket, mérföldeket helyettesítette, felfoghatjuk akár korabeli hossz mértéknek is.

A fentiekben már emlegettük *Tengerjáró Szindbád*ot, és az északi *hajós*, halász népeket, akik hajóikkal, bárkáikkal a tengereket hódították meg.

Elképesztő ötletnek tűnhet az olvasó számára a *levegő szférájában* közlekedési eszközöket keresgélni, de nem hiába tesszük ezt. A történetekben találkozhatunk a táltos paripával, aki bárhová elrepítette gazdáját, vagy a keleti világ felett szárnyaló ébenfa lovakkal, repülő szőnyegekkel.

A közlekedéshez szorosan kapcsolódó infrastrukturális vonatkozás az *utak* megjelenítése. A történetekben az útvonalat csak a kiindulópont és a célállomás jelöli ki, de a főhős kalandjait, megpróbáltatásait végigkövethetjük, miközben azt is láthatjuk, hogy milyen természeti esetleg társadalmi közegben halad. Míg a hazai és az indián népmesékben csak gyalog-, esetenként kocsitakkal találkozhatunk, az Ezeregyéjszaka világában előfordul a kereskedelemmel összefüggő valós Selyem út és a sivatagon átvezető karavánút is. A tengeri népeknél a forgalom természetesen vízen bonyolódik le, az ő történeteikből a különböző hajótípusokat is megismerhetjük (csónak, dereglye, vitorlás stb.).

Nem szabad megfeledkezni a mesékben előforduló épületekről sem, amelyek egy része lakófunkcióval (kunyhó, kalyiba, viskó) bír, és a szegénységet jelképezi. Az ellentétes oldalon a hivalkodásukkal, pompájukkal a gazdagság és a jólét szimbólumaiként megjelenő kastélyok, várak állnak. Megfigyelhető, hogy a kereskedelemből élő mesés keleten sokkal fényűzőbb építményeket láthatunk, mint a paraszti társadalmakban.

5.2.4. Népmesék a térben

E fejezetcím sokban fedí az előbbieken tárgyaltakat, ám mégis felfedezhetünk néhány különbséget. A mesék helyszínei sok esetben *jelképesek*, elvontak, éppen ezért izgalmas feladatot adnak a jelen emberének, hogy kutassa a bennük rejtőző valóságot. Az Óperenciás-tengert, az Üveghegyeket már fellelték, de még mindig nagy számú olyan mesevidék létezik, amelyet nem sikerült azonosítani. Másik tájakról származó történetekben *valós* – térképen fellelhető – *helyeket* találunk, melyek számos sztereotípiát kialakulását eredményezték. A bagdadi bazár és tolvaj, a mesés és gazdag Kelet ugyanúgy lefed iraki, iráni (perzsa) területeket, mint az Arab-félsziget mai országait, valamint India és Kína vidékeit. Európában a Lappföld a Mikulás otthona és a róla szóló mesék hazája. Az e helyeken játszódó történetek ma is sok olvasót és nem elhanyagolandó, nagyszámú utazót vonzanak. A turisták nem kizárólag a meseélmények miatt utaznak e területekre, de ott járva minden bizonnyal fel fogják keresni Bagdadban a bazárt, Jemenben Sába királynő palotáját, Lappföldön a Mikulás földjét és az északi fényt, majd néhány innen származó, talán a mesékhez köthető szuvenírral távoznak.

A mai tér már nem hasonlítható a hajdanihoz, kitégult, hiszen nincs a Földnek olyan pontja, amit nem ismerünk, ahol nem folynak kutatások. A most születő történetekben két új szféra jelent meg, az űr és a fantasztikum világa, ami jó néhány cselekménynek ad(hat) új otthont.

Napjainkban is születnek mesék, korunk modern népmeséi a bulvár médiában kerülnek napvilágra, mert az embereknek továbbra is szükségük van olyan történetekre, ahol a szereplőkkel bármi megtörténhet, ahonnan példát vagy egyszerűen csak beszédtemát meríthetnek, hiszen a hős minden esetben elnyeri jutalmát vagy büntetését. Ezek csak felkapott szenzációhajhász esetek, hamis ideált állítanak. Véleményem szerint azonban az effajta hírek nem lesznek olyan maradandóak, mint a régmúlt történetei, hiszen túl nagy tanulságot nem szűrhetünk le belőlük.

5.3. A népmesék kapcsolatrendszerei

A népmese, mint a kultúra minden egyes eleme, valahonnan ered – ezt nevezik *kultúrcentrumnak* – majd onnan szétterjedhet. A kultúra térhódításának két alapvető típusa

szerint *expanziós és diszlokációs* módon terjed a népmese is. Az előbbi esetben a kultúra egyik népcsoportról tovaterjed a másikra, utóbbiról akkor beszélhetünk, ha egy adott népcsoport lakhelyet, életteret változtat, így természetesen a hozzájuk kötődő kulturális sajátosságok is velük együtt vándorolnak a térben (TRÓCSÁNYI A. 2001).

A mese a történelem mélységeiből meríti nyersanyagát, mely messzi területekről, ismeretlen utakon terjed népcsoportról népcsoportra, országról országra, áttörve kultúrák és nyelvek áthatolhatatlannak tűnő akadályain. Közvetítői a kereskedők, kalmárok, szerencsevadászók, vándordiákok, akik a távolságokkal mit sem törődve szállították portékáikat, történeteiket. Megpihentek egy-egy területen, ahol szívesen fogadták őket, áruikkal együtt híreket, információkat, históriákat is cseréltek. Ennek következményeként a helyi hagyományok új elemekkel bővültek, színesedtek, egybeolvadtak más mesékkel, és lett a messziről jött vándor történetéből magyar mese, vagy egyéb európai, ázsiai népmese. Máskülönbén hogyan lenne lehetséges az, hogy a magyar népmesében szereplő Babszem Jankó, Hüvelyk Matyi a japán mesevilágban, mint Momotaro, a barackfiú köszön vissza? Nemcsak ezt a példát hozhatjuk fel, a fentebb már említett sós tengervíz magyarázatával találkozhatunk az orosz, észt, japán nép történeteiben is.

Akár a Magna Hungáriából induló magyarságot, akár a történelem folyamán legtöbbet üldözött zsidó népcsoportot vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy hagyományaikat egészen a letelepedésig, az új hazáig megőrizték. Nem változtatták meg a nyelvüket, a vallásukat és egyéb alapvető kulturális jellemzőiket sem, legfeljebb más népcsoportokkal találkozáskor színesedett a szellemiségük.

5.4. Létezhet-e a meseföldrajz?

A fentiekben bemutatott geográfiai tér elemzésével, térbeliségével foglalkozik a földrajztudomány. Ha a népmeséket az egyes népcsoportok és a hozzájuk kapcsolódó sajátosságok tükrképének fogadjuk el, érdemesnek látszik az után kutakodni, hogy milyen természeti, gazdasági, társadalmi, infrastrukturális tényezők lelhetők fel e történetekben. Ott, ahol e négy szféra megtalálható, földrajzról beszélhetünk. A korábban leírtakban ezek mindegyike elemzésre került, kijelenthetjük, hogy van meseföldrajz, és lehet létjogosultsága a földrajztudományban, a kultúrgeográfia szegmensei között.

6. TÉRÉLMÉNYEK KÜLÖNBÖZŐ IRODALMI ALKOTÁSOKBAN

Jelen fejezet feladata, hogy a mesék tértartalmának bizonyítása után bemutassa azt, hogy egyéb *irodalmi alkotásokban is fellelhető a geográfia*. Mindannyiunk emlékezetében élnek azon írások, amelyek *egyértelmű földrajzi helyszíneket*, információkat tartalmaznak: Fekete István, Jules Verne, Gárdonyi Géza stb. regényei. E rész ugyanakkor bizonyos szempontból – klasszikus értelemben vett, speciális alapokon nyugvó – műelemzésnek is felfogható, amely – az *irodalmi munkákban* rendhagyó módon a – *földrajzi vonatkozásokat keresi*. A fentiekén túl olyan műveket ítétem elemzésre méltónak, amelyek egyrészt az *iskolai alapoktatás* nélkülözhetetlennek tartott elemei, – így szinte mindenki kezében megfordulnak, akik a magyar közoktatás szereplői – másrészt az emberi alpműveltség pótolhatatlan, elengedhetetlen alkotórészei.

Négy olyan munkát választottam ki, amelyek egyben kötelező olvasmányok is a hazai közoktatásban. A diákok ezúton megkerülhetetlenül találkoznak velük irodalmi tanulmányaik során. A művek mindegyike (Petőfi Sándor: János vitéz; Vörösmarty Mihály: Csongor és Tünde; Madách Imre: Az ember tragédiája; Voltaire: Candide, vagy az Optimizmus) megalkotásának idején kiemelkedő, korszakalkotó szerzeménynek számított. Mindegyik alkotás a 18-19. században született, amely időszak a nemzettudat ébredésének, a világ új megismerésének korszaka. Erre épülhet a feltételezés, miszerint az ekkor született műveknek tartalmazniuk kell az adott kor, nemzet, az akkor ismert világ geográfiai jellemzőit is. A következőkben arra keressük a választ, hogy e prekoncepció mennyire bizonyul igaznak a fenti – reprezentatívnak semmiképpen nem nevezhető, ám színes – mintán.

Az elemzés alanyául kiválasztott művek illetően *szelektálásának másik oka*, hogy olyan közismert alkotásokról van szó, amelyekhez gyakran nyúlnak *színházi rendezők* is, így életünk során biztosan találkozunk ezen írásokkal. *Az ember tragédiája*, illetve a *János vitéz* azon túl, hogy a magyar irodalmat kedvelők, illetve a hazai színi élet körében népszerű művek, nemzetközileg is ismertek. Utóbbi alkotás e tekintetben is megkerülhetetlen volta mellett még az a tény is szólt, hogy először e mű kapcsán jelent meg az irodalmárok körében – ugyan csak említés szintjén – a *meseföldrajz* fogalma (TURCSÁNYI M. 2006). Céлом, hogy bemutassam e négy munka (esetleges) geográfiai

alkotóit, annak valóság tartalmát, életszerűségét, illetve a földrajzi világgép formálásában, a tanításban való használhatóságát.

6.1. Petőfi Sándor: János vitéz – a meseföldrajz „születése”

Az először itt alkalmazott meseföldrajz fogalom megjelenítése kapcsán valójában nem találkozunk valódi geográfiai térvizsgálatokkal, csupán a változatos, a valósággal némelykor megegyező, máskor attól a fikció világába átcsúszó helyszínek változatos megemlézésére, illetve leírására – lásd bédekkergeográfia – „szorítkozik” a szerző (TRÓCSÁNYI A. 2010). A pusztán leíró jelleg ellenére nem túlzott a meseföldrajz megnevezés, hiszen a korabeli földrajzi munkák éppúgy az idegen tájak tényszerű bemutatására hagyatkoztak, mint annak a jelen közoktatási szintnek a földrajzi törzsanyaga, amely korosztály irodalmi tanulmányai során (hivatalból) is találkozik a János vitézzel. A gyerekek ebben az életkorban a természettudományi információkat leíró jelleggel kapják, de a konkretizálás, az általánosítás és az egyszerű jelenségek okszerű magyarázata már elvárható tőlük (MAKÁDI M. 2005). Nagy segítség lehet a földrajz tanítás számára, ha egy irodalmi munkában, amit az ötödikes korosztály még meseként él meg, találkozik geográfiai tartalmú ismeretanyagokkal.

*A földrajzi környezet, a tér jelenléte – mint minden egyéb irodalmi munkában – a János vitézben is szükséges, mivel ez ad otthont a történetnek. A mű helyszínei sokszínűek, folyamatosan – fejezetről fejezetre – változnak, mindössze egyetlen térszelet fordul elő kétszer, a kiindulópont, a falu, amely a történet egészének központi „szereplője”, mintegy *vázát adva a cselekménynek*. A verssel kapcsolatos térélmények összetettek, mivel egy *valóságos helyszínről* indulva, „kvázi valóságos” vidékeken keresztül jutunk el a *mesebeli területekre*.*

A főhős szempontjából a tér folyton változik, kitágul, miképpen az egyén térmegismerése is expanzív és intenzív szakaszokból épül fel. A vándorút által felgyorsított térmegismerés segítségével az ismert nagyobb és kiterjedtebb lesz, hiszen a patakpartról, faluból eljut idegen országokba, mesebeli birodalmakba. A megtett útnak két végpontja van, egy földi (Franciaország), és egy mesebeli (Tündérország) egyszerre jelezve a valós és fikció kettősségét, amelyben élünk, ugyanakkor utalva pályafutásunk fizikai és égi dimenzióira is. A közben megismert országokról, tájakról többé-kevésbé hiteles képet

kaphatunk, egyúttal, ahol szükségesnek látja a szerző, ott „sűríti” a tér adottságait, máshol ritkítja azt. Ez a térképzet meglehetősen valós, az egyén a teret mentális térképein éppen ilyen aránytalanul, saját percepciói mentén építi fel (GÁL V. 2007, LAKOTÁR K. 2004, 2005). (3. táblázat).

3. táblázat: A János vitézben említett földrajzi fogalmak, illetve helyszínek rendszere

Helyszín	Otthoni	Távoli	Létező	Nem létező	Reális ábrázolás	Nem reális ábrázolás
Tájtípus						
puszta, rónaság	X		X		X	
patakpart	X		X		X	
hegyek		X	X		X	
dombok		X	X		X	
sziget		X		X		X
Terület						
Tatárország		X		X		X
Szerecsenország		X		X		X
Taljánország		X	X			X
Lengyelország		X	X			X
India		X	X			X
Franciaország/föld		X	X			X
Törökország		X	X			X
Óriásföld		X		X		X
Sötétség országa		X		X		X
Óperenciás-tenger		X		X		X
Tündérország		X		X		X

(Forrás: saját szerk.)

Megfigyelhető, hogy *a főhős* Kukorica Jancsiként (gyerek és fiatal) *egy rurális*, egyben *reális térben* mozog és tevékenykedik. Az első négy szakasznak a magyar róna ad otthont, kiegészülve a falusias térszín tipikus elemeivel, visszatérő momentum a falu, a faluvég, a pitvar, a patak, a patakpart, megjeleníti a puszta egyik jelképét a gulyát is. Magyarország kontinentális klímájának, forró, száraz nyarainak megörökítése az alábbi versszak.

*„Tüzesen süt le a nyári nap sugára
Az ég tetejéről a juhászbojtárra.
Fölösleges dolog sütnie oly nagyon,
A juhásznak úgyis nagy melege vagyon.”*

A későbbiekben is találkozhatunk tipikus *éghajlati* (évszakok), illetve időjárás elemekkel (harmat, zivatar, égzengés, „istennyila”).

„Elváltak egymástól, mint ágtól a levél;”

E sor költői metaforaként jeleníti meg az őszt, mint a mérsékelt övezet elmúlást idéző évszakát.

„Mindkettejük szive lett puszta hideg tél.”

A kontinentális éghajlat tele szeszélyes, enyhe és zord hőmérsékleti viszonyok váltakozása jellemzi. Petőfi az elválás szomorúságát, a hazánkat (egykor még jobban) jellemző rideg téllal szimbolizálja. Az ismert – hazai – területen tipikus vonásokat mutat be, ábrázolása, reális, ám vitézként (a térről szerzett ismeretekkel is felvértezve), az országhatárt átlépve eleinte csupán kisebb, később nagyobb túlzások jelennek meg a műben. A „kvázi valóságos” térben haladva számos információhoz jutunk az érintett területekről, egyes országokról, de közben ugyanennyi kérdés vetődhet fel a nem csak az alkotás irodalmi szépségeiben elmerülő olvasóban. Jancsi vándorútjának kezdetén népmesékből jól ismert területek bukkannak fel jelképezvén az elhagyatottság, a magányosság érzését:

„Jancsi már hetedhét országon túl jára,

...

„Én a kerek világ bujdosója vagyok;”

A János vitéz a romantika idején született mű, természetes, hogy *a nemzettudat* megerősítéseképpen szerepet kapnak a magyar huszárok, és hőstetteik sztereotípiákba illő jellemzése is:

„*De magyar vagyok, s a magyar lóra termett,
Magyarnak teremt az isten lovat, nyerget.*”

A sereg első állomása *Tatárország*, ahol „sok kutyafejű tatárt” találnak. Ez, a leírásukra használt dehonesztáló jelző a magyar történelmet ismerők körében nem meglepő. E veszedelmes mongol nép hazánktól távol élő, az országnak nyomorúságot hozó csoport, nem véletlen tehát a negatív megnevezés. Maga a kifejezés orosz eredetű, bár kétségtelen, hogy magyarországi elterjedéséhez nagyban hozzájárult a költő és munkája.

„*Hogy miképp mertek ti szembeszállni velünk?
Tudjátok-e, hogy mi emberhússal élünk?*”

A tatár fejedelem kérdése azt a szubjektív véleményt támasztja alá, miszerint a tatárok vad és civilizálatlan népcsoport, akik barbár módra embert esznek. A tatárjárás alkalmával nem volt ritka, hogy az ellenséges sereg itt élő gyerekeket, nőket, férfiakat rabolt, akiket családjuk nem látott többé viszont. Elképzelhető, hogy azt hitték, megették őket, hiszen a tatárok 17. századi kegyetlenkedéseit részletesen elemzik a krónikák.

A tatárok negatív képéért felelősek lehetnek a krími tatárok is, akik a 15. században az Arany Hordából kiválva önálló kánságként rablőháborúkat folytattak szomszédjaik ellen, valamint a törököknek is szolgáltak hódító a háborúban, míg például az Erdély területén történő ténykedésüket számos népmonda örökíti meg. Magyarországon a török idők legnagyobb pusztításai az ő számlájukra írhatók, hiszen vérszomjasabbak, kegyetlenebbek, zsákmányra éhesebbek voltak náluk, ami miatt a törökök le is nézték őket.

„*Nagy volt ijedsége szegény magyaroknak.*”

Minthogy a tatárok ezernyin voltak;”

Él a magyar köztudatban az idegen és népes tömegektől való félelem képe, mint: „Annyian vannak, mint a tatárok!...törökök!...oroszok!”. Természetes a riadalom egy ellenséges haderővel szemben, pláne ha azok nagy létszámú sereget tudnak felállítani, ráadásul kegyetlen hódító hírében állnak.

*„Jó, hogy akkor azon a vidéken jára
Szerecsenországnak jószívű királya*

...

*Ez a magyaroknak mindjárt pártját fogta,
Mert Magyarországot egyszer beutazta.”*

A középkori Magyarországon szerecsennek vagy szaracénnak azt mondták, aki arab vagy mohamedán volt, továbbá szerecsen lehetett afrikai fekete és spanyolországi mór is. Elgondolkodtató felvetés, hogy (milyen) arab uralkodó járhatott(-e) az országunkban? Uralkodó szinte biztosan nem, történetíró utazó viszont tartózkodott Magyarországon. Abú Hamid al-Garnáti Granadából származó kalandor bejárta a 12. században ismert világ nagy részét, 1150-53 között – II. Géza uralkodása idején – az országban utazott. Leírásai a túlzások ellenére hiteles korabeli forrásnak számítanak, ám vélhetően nem ez szolgált konkrét kiindulási pontként, hiszen ez már a költő korához képest is múltba veszőnek tekinthető.

*„Igen jól ismerem én a magyar népet,
Kedvemért bocsásd át országodon őket.”*

...

*„A kedvedért, pajtás, hát csak már megteszem.”
Szólt kibékülve a tatár fejedelem,
De még meg is írta az úti levelet”*

E verssorokat olvasva felvetődhet a kérdés bennünk, hogy már ebben az időben is szükség volt útlevelekre? E – mai értelemben vett – dokumentum viszonylag új keletű okmány, ezzel szemben már az ókortól szükséges volt az utazóknak (kereskedők, diplomaták)

megbízólevélre, a diákoknak, céhlegényeknek pedig oltalomlevélre – *salvus conductus*ra. A menlevél igen elterjedtté vált, amely irat birtokában az utazók uralkodói védelem alatt álltak, nélkülük azonban veszélynek tették ki magukat. Természetesen a seregeknek nem volt szükségük efféle igazolásokra, ez esetben az oltalom lehet a magyarázata a papír „kiállításának”.

*„Hogyne örült volna ez a szegény vidék
Egyebet se’ terem: medvehúst meg fűgét.*

...

Tatárország hegyes-völgyes tartománya”

Ezen sorok azt a feltételezést támasztják alá, hogy a János vitéz tatárjai krími tatárok lehetnek, bár a hegyes-völgyes tartomány kifejezés egyaránt jelentheti az Altáj- és a Krími-hegységet is, de füge és medve együtt leginkább mediterrán területen lévő hegyvidéken szerepelhet. Még valószínűbb lehet, hogy éppen a két eltérő táj szándékos összemosisásával próbálta a helyszínt még hihetlenebbé, így egzotikusabbá tenni.

*„Mert jól bent vala már nagy Taljánországban
Rozmarínfa-erdők sötét árnyékában”*

A sereg útvonalának második állomása Taljánország, amelyről többé-kevésbé reális képet kapunk. A rozmaring (népies nevén rozmarín) Dél-Európában honos fűszer-, és gyógynövény, amelynek erdőként való leírása csupán költői túlzásnak mondható.

*„Itt semmi különös nem történt népünkkel,
Csakhogy küszködni kellett a hideggel
Mert Taljánországban örökös tél vagon;
Mentek katonáink csupa havon, fagyon.”*

Olaszországban „örökös tél” esetleg az Alpokban fordulhat elő, ebben az esetben Petőfi helyesen jelenítette meg a mérsékelt övezet hegyvidéki éghajlatát.

*„No de a magyarság erős természete,
Bármilyen nagy hideg volt, megbirkózott vele;
Aztán meg, ha fáztak, hát kapták magukat,
Leszálltak s hátokra vették a lovokat.”*

A magyarság a különböző nemzetiségek keveredése következtében igen találékony, talpraesett, furfangos és csavaros észjárású népként híresült el a világban. Nem véletlen, hogy népünk pozitív ábrázolása egy a reformkorban született alkotásban is megmutatkozik. Az, ahogyan lóháton kelnek át az Alpokon, nagymértékben emlékeztetheti az olvasót arra, amikor a második pun háború alkalmával Hannibál Róma ellen vonulva százezres hadsereggel, illetve 37 harci elefánttal átkelt a Pireneusokon és az Alpokon. A furfangos (szegény) magyar azonban nem csak kilábal a nehéz helyzetből, hanem egyetlen vagyont – a lovát – is óvja, talán éppen ezért veheti a versben a nyakába.

„Eképpen jutottak át Lengyelországba,”

Lengyelország említése kapcsán felmerülhet bennünk az, hogy Petőfi Sándor 1844-ben miért ír egy olyan országról, ami de jure 1772 óta nem létezik, bár meglehetősen autonómiával rendelkező tartományként működik Poroszország, Oroszország, Ausztria uralma alatt. Vajon a történelmi tényeken túlmutat az évszázados gyökerekkel rendelkező, a köztudatban élő lengyel-magyar barátság vagy szimpátia? Mennyiben képezi le az adott kor földrajzi ismertet-rendszerét, adekvát-e a kor társadalmi, kulturális, gazdasági kapcsolatainak ismeretében Lengyelország említése? Mindazonáltal feltűnő, hogy míg más (idegen) tájakról leírásokat kapunk, addig Lengyelországgal kapcsolatban csak említés szintjéig jut, azaz a szerző nem idegen – e logika mentén haladva – ismert, a kor magyar mentális Európa térképének tartozékként jeleníti meg azt. Mivel a magyarság gondolatvilágától nem áll távol a lengyel-magyar kapcsolat, illetve barátság, mi több, igen sok – a magyar történelemben aktív szerepet is vállaló – lengyel emigráns él az országban, nem kérdőjelezhető meg éppen ennek az országnak a szerepeltetése a műben.

„Lengyelek földjéről pedig Indiába;”

A fenti három sort olvasva egy újabb dilemma kerül elő. Mi okból nem törődött a költő a topográfiai valósággal? Lehetséges, hogy az egyes területek közötti nagy távolság az oka, esetleg az egymástól messze fekvő országokat csupán a költői szabadság nyújtotta eszközökkel tudta áthidalni. Azt a lehetőséget sem szabad elvetnünk, hogy egyáltalán nem foglalkozott a térbeli valóság kérdésével, pusztán olyan tájakat, országokat, népeket szerepeltetett, amelyek önmagukban is ismertnek (Lengyelország), távolabbi de köztudatban élőknek (Franciaország), vagy éppen egzotikusnak minősültek az adott korban.

*„India közepén még csak dombok vannak,
De aztán a dombok mindig magasabbak,
S mikor a két ország határát eléri,
Már akkor a hegyek fölnyúlnak az égig.”*

Érdekes váltás az *Indiáról* szóló rövid „ismertető”. Petőfi Sándornak a szubkontinensről szóló ismeretei igen pontosak, hiszen a Dekkán-fennsík, a Himalája leírásaként is értelmezhető e versszak. Mindez akár betudható annak a ténynek is, hogy jeles Ázsia kutatónk, Kőrösi Csoma Sándor, a Himalája remetéje 1823-ban Tibetben kutatott, majd 1837-től öt évig Calcuttában könyvtárosként dolgozott, így írásai 1844-re akár Petőfihez is eljuthattak. Ekképpen a távoli ismeretlen, az egzotikum közelebb kerül az olvasóhoz és a fizikai távolság ellenére a mentális térben (térképen) közeledik, fehér folt jellegét hátrahagyva árnyaltabb kép bontakozik ki a legendák földjéről. Hogy mégse nyugodjon meg teljesen a geográfiaileg esetleg képzetesebb olvasó, hagy a szerző nyitott kérdést: melyik „két ország határa” jelenik itt meg? A határ, itt tényleges (elválasztó) határrá válik, amit nagyon jól szemléltet az áthatolhatatlan (égig érő) hegy, itt különül el az ismert és az ismeretlen. Valójában a szerző (és hőse) a nepáli, kínai, esetleg tibeti határok valamelyikét érthette el, ezzel szemben – vélhetően kevés információval rendelkezvén a területről – átváltott egy ismertebbre (Franciaország). Ekképpen az ismert, az ismeretlen és a fikció az útvonal közreadásában összemosódik.

*„Franciaország és India határos,
De köztök az út nem nagyon mulatságos.”*

János vitéz útvonalán India és Franciaország határos, ami még az egykori brit gyarmatbirodalom kiterjedését ismerve – azaz India Nagy-Britannia része, amely valójában (a La Manche mentén és más függő területek kapcsán) határos Franciaországgal – sem értékelhető valós földrajzi információnak.

*„Tudni való, hogy itt a sereg izzadott,
Le is hányt magáról dolmányt, nyakravalót...
Hogyne az istenért? a nap fejök felett
Valami egy óra-járásra lehetett.”*

Petőfi fenti leírása e területről reálisnak tűnhet az olvasó előtt, hiszen egy kontinentális klímáról érkező ember számára a szubtrópusi éghajlat, a magas páratartalom kellemetlen, bár ő ezt a Nap látszólagos napi járásával, zenitben való delelésével „magyarázza”, állítja szembe a valósággal.

„Enni nem ettek mást, mint levegőeget;”

A függőleges övezetesség ismeretében valós kép a hegyvidék ábrázolásánál, hogy egy bizonyos magasság fölött kietlen, a kopár felszínt jelenít meg a költő, ahol élelemhez nehezen, vagy egyáltalán nem juthat az arra járó.

„Ez olyan sűrű ott, hogy harapni lehet.”

Ennél a sornál láthatjuk, hogy az előbbieken elemzett reális ábrázolás visszájára fordul, hiszen a magasság növekedésével a levegő ritkul, ugyanakkor a konvektív felhőképződést figyelembe véve, előfordulhat, hogy a magas páratartalom miatt harapni lehet az eget.

*„Hanem még italhoz is furcsán jutottak:
Ha szomjastak, vizet felhőből facsartak.”*

Szubtrópusi területeken a fentebb említett felhőképződés miatt állandó köd, illetve ködlecsapódás figyelhető meg.

*„Elérték végtére tetejét a hegynek;
Itt már oly meleg volt, hogy csak éjjel mentek.”*

Ebben az esetben egy (inverz) sztereotípiával találkozunk, miszerint a Naphoz közeledve egyre melegebb van.

*„Lassacskán mehettek; nagy akadály volt ott:
Hát a csillagokban a ló meg-megbotlott.”*

Jól, meseszerűen ábrázolja a költő mondandóját: nem érzékeli a valós távolságot, hasonlatosan a gyermeki gondolkodáshoz, világképhez: olyan közel vannak az égitestek, hogy akár meg is lehet fogni őket, vagy a ló is megbotolhat bennük.

*„Eztán nem sokára lejtősen haladtak,
Alacsonyodtak már a hegyek alattok,
A szörnyű forróság szinte szűnni kezdett,
Mentül beljebb érték a francia földet.”*

A fenti versszakban a hegyről leereszkedvén a sereg visszatér a távoli ismeretlenből az ismert világba, hogy az eredeti küldetés értelmében Franciaország felé vegyék az irányt.

„Mikor a magyarság beért az országba,”

A magyarság hős felszabadítóként, megmentőként érkezik Franciaországba, ami – az ebben az országban nagy múltra visszatekintő – lovagkort idézi.

*„A törökök ott már raboltak javába’;
Kirabolták a sok gazdag templom kincsét,
És üresen hagytak minden borospincét.”*

A magyar történelemből jól ismert török nép ellenséges hódítóként, számtalan nem túl pozitív sztereotípiát birtokosa: „rabló török”, „török gyerek megvágta, magyar gyerek gyógyítja”, „rossz szomszédság török átok” stb. Ezen elutasító jelzők, gondolatok ellenére iszlám hite dacára – a számtalan balkáni szokást is magára vett török, még bort is iszik – , ám a csaknem százötven év alatt, viszonylagos békeben élt egymás mellett e két népcsoport. A törökök több tekintetben is toleránsak voltak, elég, ha csak a vallási türelemre gondolunk. Egyrészt nem kényszerítették rá a megszállt területekre saját hitüket, másrészt (a hitetlenek között) a reformáció terjedését sem gátolták.

*„A franciák földje gyönyörű tartomány,
Egész paradicsom, egész kis Kánaán,”*

Miért tartományként jellemezte Petőfi Sándor *Franciaországot*? Valószínű, hogy gazdag szép, változatos területnek tarthatta, ahol sokszínű tájak, jómódú városok váltják egymást, továbbá az is előfordulhat, hogy hasonlatosnak találta Magyarországhoz, azért festett róla kedvező képet. A földrajzilag sem helyes tartomány kifejezés használata leginkább a rím tartása miatt lehetett fontos.

Láthatjuk, hogy ezek a leírások néhol valóságos térben, máskor a mitikum területén játszódnak. Egy részről létező helyekről ír, valószerű dolgokat, másrészt azonban ezek a leírások nem felelnek meg a térképészeti és a ma ismert földrajzi, fizikai ismereteknek, ugyanakkor vélhetően részben leképezik a kor földrajzi tudásvilágát. Az alábbi vázlat kísérletet tesz a bejárt útvonal térképezésére, jelezve annak valós és fikcióba csúszó elemeit (4. ábra).

4. ábra: A János vitéz egy lehetséges „világtérképe”



(Forrás: saját szerk.)

A költeményben szereplő országokat azért választhatta Petőfi Sándor, mert számára ismertek, hiszen európaiak, esetleg egzotikusak (India, Szerecsenország), vagy a magyar történelem szempontjából közismert területekről van szó (Tatárország). Érdekes, hogy a távoli részekről sokkal részletesebb leírásokat kapunk, mint az európai országokról, talán épp a mesélés, az anekdotázás, a nagyotmondás lehetőségét ragadta meg ezen ismeretlen vidékeken. Azzal a lehetőséggel is számolnunk kell, hogy éppen a (friss) tudását szeretne volna megosztani az olvasóközönséggel.

A mesebeli vidékeken járva is visszaköszön egy-egy korábról (népmesékből) ismert helyszín, vagy kitalált terület:

*„De micsoda járat vetett téged ide?
Az óperenciás tenger ez, tudod-e?”*

*János ezt kérdezte: „És micsoda sziget?”
„Tündérország, róla hallottál eleget
Tündérország; ott van a világnak vége.
A tenger azon túl tűnik semmiségbe.*

...

*„Éj van-e vagy szemem világa veszett ki?”
János vitéz eképp kezdett gondolkodni.
Nem volt éj, nem veszett ki szeme világa,
Hanem, hogy ez volt a sötétség országa.”*

A sötétség országa, mint kitalált helyszín, egyfajta fikcióként szerepel a műben, ami egyaránt jelképezheti hősünk szomorúságát, de nem szabad elvetnünk a cirkumpolaritásból adódó napsugárzás-mentes területet, illetve időszakot sem. A jó iskolákba járt költő tudhatta azt, hogy a Nap látszólagos napi és évi járásának egyik sajátossága, hogy a két sarkkör és a pólusok között a nappalok és az éjszakák nem a magyarországinak megfelelő rendben, hanem ennél extrémebb (teljesen megvilágított, vagy árnyékos helyzetben vannak).

A János vitéz cselekményében megfigyelhető, hogy a franciaországi harcot követő hazatérés után az eseménysorozat a mesebeli világban folytatódik, amelyet a megtörtént

tragédia (Iluska halála) indokol. Valószínű, hogy ezért találkozunk valós, a „kvázi valós” és mesebeli terekkel egyaránt.

Joggal vetődhet fel az olvasóban, hogy Petőfi Sándornak honnan lehetett széles körű geográfiai ismerete, vagy hogy egyáltalán lehetett-e? Nem szabad elvetnünk ennek lehetőségét, hiszen a 19. század a földrajzi gondolkodás és ismeretek intenzív fejlődésének időszakaként említhető, főleg amiatt, hogy a század végére lezajlottak az ismeretlen tájakat feltáró felfedezések (MENDÖL T. 1999). Petőfi olyan magyar utazók munkáit is tanulmányozhatta, mint Teleki Sámuel, Reguly Antal és Kőrösi Csoma Sándor, nem beszélve iskoláiról és az ott oktató, világlátott tanárokról. Selmecebányán az evangélikus líceumban Boleman István (Tübingenben tanult teológiát), a pápai kollégiumban Tarczy Lajos (Bécsben és Berlinben tanult matematikát, fizikát) oktatták a földrajzot, a költő Pápán kitűnő eredménnyel végezte el e tárgyat. De mit is tanítottak ekkor földrajz címen? 1777-ben a Ratio Educationis megjelenése a földrajztanítás számára kiemelkedő jelentőségű, hiszen azt önálló és kötelező tárggyá tette. Ezután az elemi iskolák IV. osztályában is tanították topográfia néven, az ötéves gimnázium minden osztályában volt földrajzoktatás. A geográfia, mint tantárgy a maihoz hasonló módon tartalmazta az egész világról szóló ismereteket, amelyeket különböző tárgyak öleltek fel. Tanultak: A világegyetem földrajza; Magyarország földrajza; A társországok földrajza, Erdély, Bánság; Matematikai földrajz (A Föld, mint égitest); A földrajz története; A kontinensek földrajza tárgyakat. A második Ratio Educationis 1806-ban elvett a korábbi kiváltságokból, hiszen a földrajzi ismeretek tanítását két módon engedélyezte, taníthatták önálló tantárgyként, valamint a klasszikus tudományokkal együtt is (MAKÁDI M. 2005). Petőfit már a második törvény szellemében oktathatták, de tanult földrajzot, tanáira viszont még az első jogszabály vonatkozott. Mindezek azt igazolják, hogy „A János vitéz” szerzője elvileg rendelkezhetett a neki tulajdonítható ismeretekkel, a mű pedig valójában tartalmazhatja a fent bemutatott geográfiai elemeket, ismeretanyagokat.

6.2. Vörösmarty Mihály: Csongor és Tünde – a sorok között rejtőzködő geográfia

Az alábbiakban következő irodalmi munkák geográfiai elemzése nem lesz olyan részletes, mint a János vitézé volt, mert egy (a meseföldrajz fogalmának megszületéséhez köthető) alkotás – feltételezéseken alapuló értelmezése, részletes taglalása – után elegendőnek tartom a többi művek átfogóbb (földrajzi) jellemzését, bemutatva, a tér korábban alátámasztott jelenlétét azokban is.

A Csongor és Tünde műfaját tekintve drámai költemény, mesedráma, a tartalomra fókuszálva esetleg tündéries mesejáték. E drámában a tér nem olyan explicit módon és formában jelenik meg, mint a János vitézben, de figyelmesen olvasva földrajzi ábrázolásra is bukkanhatunk, és egy, a felvilágosodás korának megfelelő világot ismerhetünk meg.

E mű központjában Csongor út- és boldogságkeresése áll. A főhős egyrészt a térben utazik, hiszen egy idilli kertből indulva, Tündérhont keresve, számtalan vidéken jár, és különböző társadalmi réteggel, más-más emberrel találkozik. Érdekessége a történetnek, hogy Csongor vándorlása során a létező világ a mesebelivel (Tündérhon, Mirigy, a boszorkány, ördögfiak) keveredik. Csongor útja közben különböző lehetőségekkel, utakkal találkozik. Legelőször a kor szellemét szimbolizáló Kalmárt ismeri meg, aki a polgári világot, a pénz mindenhatóságát, a merkantil szellemet képviseli, világutazó, hiszen a Föld különböző pontjaival került már kereskedelmi kapcsolatba.

„Szomszédim a két Indiák nekem, ”

Mit jelenthet a „két Indiák” kifejezés? A Kolumbusz által felfedezett Nyugat-Indiai-szigeteket (a Kis-, és Nagy-Antillákat), vagy az említett szigeteket és Indiát. Valószínű, hogy az előbbi feltételezés az igaz, hiszen a következő sorban szerepel az Újvilág is.

*„S az új világnak minden partjai
Ösmérnek engem és hajóimat.
Még egyszer ennyi! És a félvilág
Kincsét zsebemben hordozom.”*

A második utat a világot katonai úton leigázni képes embertípus mutatja meg, amelyet a Fejedelem jelképez. Itt a hatalmasság és a rabság ellentéte is megjelenik, jelképezve a csak nemrég letűnt Napóleon korszakát, uralmát.

*„Tündérhon ott van, ahol én vagyok.
Jer, légy vitézem! Nem tetszik? De menj bár.
Ha feltalálod, meghódítatom,
S rabságra fűzöm minden emberét.”*

A rabság ebben az esetben a gyarmatosításra utalhat, amelynek legelső szakasza, amikor a bennszülöttek szívesen fogadták a hódítókat, akik csecsebecse áruikért cserébe kincseket vittek el, majd, mikor az őslakosság előtt világossá vált mindez, fegyverrel fordultak szembe velük. A gyarmatosításnak csaknem minden part menti nemzet részese volt, hódítóként vagy gyarmatként. A felvilágosodás után két fajtáját különböztethetjük meg a kolonizációnak, az asszimilációs és a társulásos típust. Ez utóbbi elismerte a két náció különbözőségeit, ugyanakkor művelt európaiként kívánta megtanítani az ott élőkkel, hogy hogyan kell gazdálkodni, élni, és ezeket figyelembe véve építette ki a két terület kapcsolatát. A kolonizáció ezen fajtájának indíttatása az anyaország és a gyarmat közti gazdasági kapcsolat (gyarmatgazdaság) kiépítése volt (SALGÓ L. – BALOGH A. 1980). A két történelmi időszak közül e részlet inkább az előbbire vonatkozhat.

Csongor harmadszorra a Tudóssal találkozik, aki az ész örökkévalóságát, a racionalizmust, a tanítani vágyást mutatja be.

*„Jó ifju, mit kívánsz megtudni, szólj.
A nap körül hány kis világ forog,
Az üstökös hány, hány a bujdosó,
Kit ember ösmer, amióta él,
És írni tud – mind elszámlálhatom.
Hányféle fajból áll a földi nem
Bogártól emberig, s a szörnyekig,
Kiket csodául a tenger nevel”*

Egyértelmű csillagászati fogalmakkal szembesülünk az első néhány kérdésben, amelyre a 19. században egy tudós, polihisztor konkrét válaszokat tudott adni. A felvilágosodás tudományának alapvető célja volt, hogy az emberiséget a tudatlanság, a babona, a hiedelmek, az elfogultságok világából átvezessék az ész, a fény, a világosság birodalmába. Tisztelték a tudást, tagadták az előítéleteket. A Csongor és Tünde esetében a Tudós alapvető, megválaszolásra váró természettudományos kérdéseket vet fel, szembeállítva a tengeri szörnyek hiedelmével, kiket az ókor óta félt az ember (a Messinai-szorost őrző Szküllá, az 565 óta ismert Loch Ness-i szörny, az északi-tengeri kígyók stb.).

*„Mi a villám, a szélvész, és eső,
Vagy a természet durva testei
Emberkéz által mint fajulnak el,
Élet és halálnak kétes eszközévé?
Mindent tudok már, mindent, ”*

A néhány időjárási elem felsorolása után a geográfiát ismerők meglepve szembesülhetnek a földrajz vizsgálati tárgyának 1830-as leírásával. Az „a természet durva testei” kifejezés a természeti (fizikai) tér megjelenítése, míg az „Emberkéz által mint fajulnak el,” sor a Tóth József által megalkotott földrajzi tér definícióval „rímél” (TÓTH J. 2001).

Csongor végül Balgával találkozik, aki hajdan mezőgazdasággal foglalkozott, földműves volt Csongor birtokán, most a szolgálójának ajánlkozik.

*„De úgy van, úr vagy,
Én pedig szabó vagyok,
A sívány földnek a szabója;
Én kivágom, és bevarrom.*

...

Rá kalász ruhát adok. ”

A felvilágosodás idején a mezőgazdaság dinamikus fejlődésével számolhatunk, amely termékeivel a népesség megkétszereződéséhez vezetett. Természetes, hogy e kor egyik „főszereplője” egy korabeli magyar (agráralapú társadalom) drámában is helyet kapott.

Csongor vándorútja közben különböző módon, más-más szférát használva közlekedik. Jár gyalogszerrel, szekérrel, lóval, szárárral, majd bocskor repíti a kívánt Tündérvilágba. Mindezeket végignézve láthatjuk, hogy a földrajzi tér mindegyik alkotóeleme – a természeti, a gazdasági, a társadalmi és az infrastrukturális is – tetten érhető ebben az alkotásban is.

6.3. Madách Imre: Az ember tragédiája – utazás a térben és az időben

E drámai költemény létrejöttének kiindulópontja a magyarországi 1850-60-as évek hangulata volt, így egy egész korszak összegzése e mű, hiszen megjelenítődnek a koreszmék, a törekvések, a természetfilozófiai és történettudományi vélemények. Az 1848-49-es forradalom és szabadságharc bukása miatt uralkodó reményvesztés, és a Kiegészítés utáni gazdasági-társadalmi konjunktúrát hozó évtizedeinek fordulóján íródott. Ennek tudható be a mű diszharmóniája, az optimizmus és a pesszimizmus közti csapongása (Sötér 1971).

A tragédiában a legjelentősebb, leghíresebb, leghírhedtebb történelmi korszakok és helyszínek kronologikusan jelennek meg. Az időutazást Ádám életkora is szimbolizálja: a IV. színben fiatal fáraóként jelenik meg, míg az utolsó állomáson megcsontosodott, keserű aggastyánként tűnik fel.

A tér jelenléte e műben egyértelmű, hiszen konkrét földrajzi helyszíneken zajlanak a cselekmények (Egyiptomtól az űrön át, az Eszkimó-világig). Mégsem elégedhetünk meg mindezzel, mert e dráma komoly társadalomkritika, amely a világtörténelem nagy korszakainak gyengeségeit, esendőségeit mutatja be, amelyek adott időszak bukásához vezettek. Lucifer mindig egy letűnő korba vezeti Ádámot, aki emiatt könnyen kiábrándul az adott helyből. Egyiptomba a halhatatlanságra törekvő, megalomán piramisépítések idején érkezik, hamar felismerve az emberi szenvedést, melyre egy rabszolga vezeti rá.

*„Mért él a pór? - a gúlához köve
Hord az erősnek, s állítván utódot
Jármába, meghal. - Milljók egy miatt.”*

Athénben a görög-perzsa viszályt, Rómába a nagy tivornyák idejét, amely a birodalom bukásához vezetett, míg Konstantinápolyban a keresztes háborút mutatja be a mű. A 19. század természettudományainak új tanai (a Nap kihűlhet, a földi lét megszűnhet) szintén hatottak Madáchra, főleg a prágai színeknél és a Falanszternél. Ez a pozitivista gondolkodók tanításainak hatásának tekinthető, hiszen ez az eszme embert természeti, nem társadalmi lényként fogja fel, továbbá kimondja, hogy az egyénnek nem lehet szabad akarata, nem dönthet saját sorsáról. Prágában Ádám Keplert alakítja, aki híres és elismert tudósként megrendelésre horoszkópokat szerkeszt. Párizsban azért csalódik, mert szembesül az „Egyenlőség, testvériség, szabadság!” jelszó hamisságával, Londonban pedig az ipari forradalom utáni szabad verseny kapitalizmus, a haszonszerzés riasztja el. A jövőben játszódó falanszterben megvalósult az egyenlőség és a testvériség, mégsem tetszik neki, mert végül üres és embertelen – kevéssé élhető – helynek tartja. Az Eszkimó-világ végképp kiábrándítja, mert az ember jégbe fagyva, kétségbeesése közepette kellett, hogy küzdjön az életéért.

A keresztény vallás két helyszínen jelenik meg: Rómában és Konstantinápolyban. Az előbbi helyszínen Péter apostol szavai reménnyel töltik el Ádámot:

„PÉTER APOSTOL

*Legyen hát célod: Istennek dicsőség,
Magadnak munka. Az egyén szabad
Érvényre hozni mind, mi benne van.
Csak egy parancs kötvén le: szeretet.*

ÁDÁM

*Fel hát csatázni, fel hát lelkesülni
Az új tanért. Alkotni új világot,
Melynek virága a lovag-erény lesz,
Költészete az oltár oldalán
A felmagasztalt női ideál.”*

A Római Birodalom hanyatlásának idején a keresztény eszme, mint egy új, reményt adó vallás jelent meg. Nem csoda, ha a hit, remény, szeretet hármasa, mint a jövő eszményképe, egy idilli új világ formájában jelenik meg. Ezzel szemben

Konstantinápolyban, a korai kereszténység egyik központjában már kiábrándul az új hitből. Itt, mint keresztes lovag jelenik meg, és a tapasztaltak alapján már embertelen dogmáknak tartja az egyház tanításait:

„ÁDÁM

*Vezess, vezess új létre, Lucifer!
Csatára szálltam szent eszmék után,
S találtam átkot hitvány felfogásban,
Isten dicsére embert áldozának,
S az ember korcs volt, eszmémet betöltni.
Nemesbbé vágytam tenni élveink,
S bűn bélyegét süték az élvezetre,
Lovagerényt állíték, s ez döfött
Szivembe tört.”*

E két madáchi szín közötti különbség nagyban összecseng azzal, hogy a 19. század második felében a vallások válságával számolhatunk. A kor nagy alakjai kritikai szemmel figyelték az egyház eszméinek tömegekre gyakorolt hatását. Voltaire szerint a vallás csak a nép számára fontos, Kant a kereszténység logikus levezetését kereste. Szerinte a vallást két részre kell bontani, hiszen mást igényel a tömeg és mást az elit.

Az ember tragédiája kapcsán felmerül a kérdés, hogy miért ezeket a történelemből jól ismert helyszíneket választotta Madách Imre. Lehetséges, hogy valóban a kor pesszimista hangulatának megfelelően olyan hajdan virágzó, irigyelt helyekről írt, melyek az évszázadok előrehaladtával sorra letűntek. 1862-ben a passzív rezisztencia idején egy lehetséges osztrák-magyar megegyezés árnyékában és lehetőségében olyan területeket sorakoztatott fel, amelyekben benne volt a csillogás, de a bukás is. Megmutatva ezzel a megegyezés két lehetséges kimenetelét. Minden valószínűség szerint e társadalomkritikai mű komoly szociálgeográfiai vizsgálat tárgya lehetne, hiszen a térhez, amelyben élünk különböző emberi tevékenységek, funkciók kötődnek. Ez esetben a funkcionális tér azon szociálgeográfiai vizsgálata történhetne meg, hogy a régmúlt jeles társadalmi, és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységek miként határozták meg, esetleg határolták be az adott időszak fejlődési pályáját. Kérdések vetődhetnének fel az irányban is, hogy egy adott kor

gazdasága, társadalma (szokása, kultúrája, vallása, viselkedése) determinálhatta-e az adott korszak hanyatlását, esetleges pusztulását, bukását (BERÉNYI I. 1992).

6.4. Voltaire: Candide vagy az optimizmus, avagy korkép a 18. századból

A Candide a 18. században született filozofikus munka, műfaja utaztató regény, pikareszk vagy kalandregény, amely a kor eszményképét, a nyitottá váló világot jeleníti meg, írja le. A főhős konkrét, valós térképeken is fellelhető helyeken jár, hiszen egy vesztfáliai kastélyból indulva, Hollandiából hajóval Lisszabonba jut, majd innen lovon utazik tovább Cadizba. Eljutunk az új világba – Paraguayba, Buenos Airesbe – és a holland gyarmatokra. Szerepet kapnak a mesébe illő terek is: Eldorádó, amely egy idilli helyszín, gazdagságát, berendezkedését tekintetbe véve eszményi terület, ám mégsem lakható vidék, emberidegen, mert 10 000 méter magas hegyek veszik körül. Eldorádó némiképp hasonlatos Madách Falanszter színéhez, hiszen ott is a vágyott világról bebizonyosodik, hogy nem élhető. A mai kor embere számára e mitikus országnak számító terület a legenda szerint az Amazonas és az Orinoco folyók közti részen terült el. E tájon húzódik a Guyanai-hegyvidék, amely 3000 méter körüli hegyeivel, igen tetszetős, ám kevésbé élhető hely lehet egy európai számára. Eldorádó középső részén feküdt a Parime-tó, amelynek a partján állt a főváros Manoa del Dorado, amelynek házeit aranylemezek, kövezetüket drágakövek, borították. E mítosz hatására több száz utazó, kalandor indult ide a remélt gazdagság ábrándjával. A másik mesébe illő vidék a fülesek hazája, amely annyiban valóságos is lehet, hogy a 18. században számtalan ismeretlen törzset találtak Közép- és Dél-Amerikában. Véleményem szerint az is lehetséges, hogy a fülesek hazája az 1722-ben felfedezett Húsvét-szigetet jelentheti, hiszen az ott talált gigantikus kőszobrok hosszú fülűek.

Az út során olyan, valós földrajzi jelenségeket is bemutat, amelyek ténylegesen megtörténtek, ilyen például a Lisszaboni földrengés. Az 1755. november 1-jén bekövetkezett természeti katasztrófa két rengése a fél várost romba döntötte, annak ellenére, hogy az epicentruma Algarvéban volt. Elpusztult húsz templom, és a bennük a Mindenszentekre összegyűlt tömeg (kb. 15 000 fő). A földrengés nagy hatással volt a kor európai gondolkodására azért is, mert Lisszabon híres volt gazdagságáról és az inkvizícióiról, így joggal tartották e katasztrófát isten büntetésének. A másik ok az, ami

miatt emlékezetes esemény, hogy ezt a rengést vizsgálták először szakmai alapossággal, innen eredeztethető a szeizmológia tudománya.

Különböző társadalmi berendezkedéseket, népeket ismerhetünk meg, továbbá a század nagy volumenű problémáit is bemutatja: a pestis pusztítását, a vallási ellentéteket és különbözőségeket. Szerepel anabaptista, zsidó, keresztény-jezsuita a regényben, továbbá a vallási türelmetlenségbe (jezsuiták dél-amerikai missziója), és a kor nagy háborúiba (orosz-török) is betekintést nyerhetünk. Voltaire gyakran kritizálta korának egyházát, a jezsuita rendet közelről ismerte, hiszen öt évig tanult egy párizsi kollégiumukban.

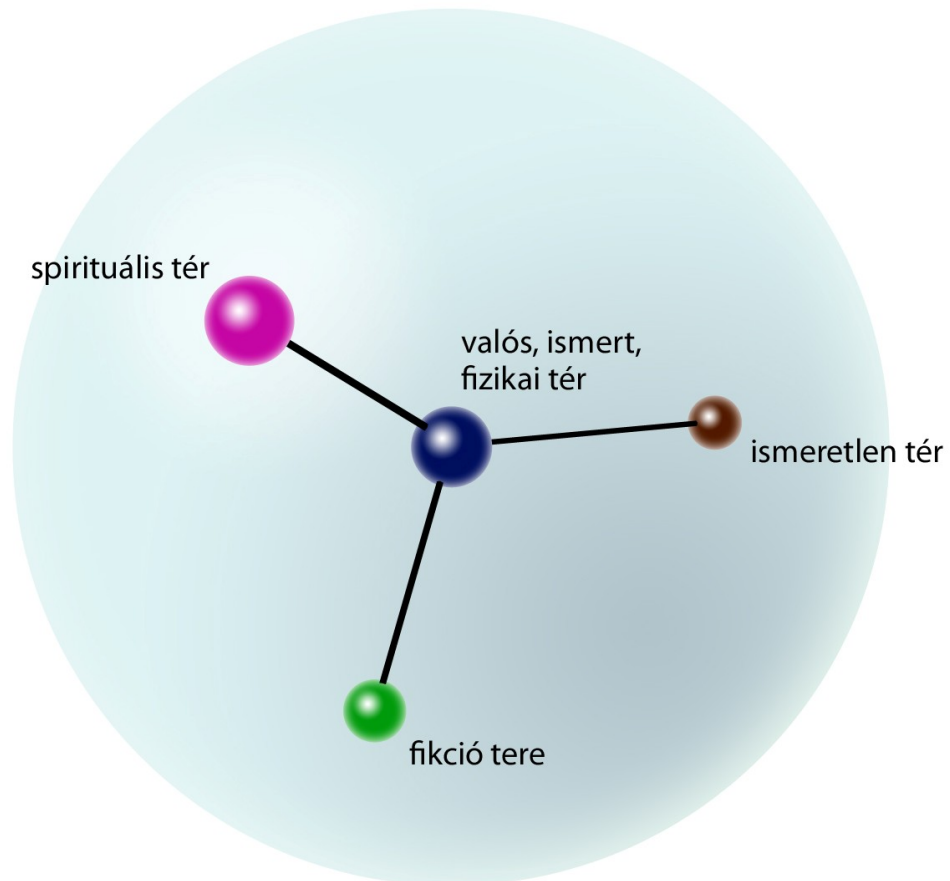
A kort jellemző gazdasági tevékenységek, a köztudatban élő sztereotípiákhoz kötöten lelhetők fel e regényt olvasva, találkozunk arisztokratákkal, dúsgazdag és hamis kalmárokkal, zsidó bankárral, katonákkal, matrózokkal, kalózokkal, koldusokkal és kurtizánokkal.

A *Candide*, vagy az *Optimizmus* című kisregény azon túl, hogy jelentékeny földrajzi helyszínekre juttatja el az olvasót. Bemutatja azok társadalmi, gazdasági jellemzőit, és kritikával illeti az egész korszakot, némi hasonlóságot mutatva az angol kulturális földrajzi felfogással, amely szerint e geográfiai diszciplína feladata a távoli, ismeretlen leírása, népszerűsítése, szinte útikönyvszerű bemutatása (Baedekker geográfia) (TRÓCSÁNYI A. 2010). A regény folyamán végig azzal a Leibnizi gondolattal felel Voltaire, hogy ez a világ a legtokéletesebb, ezért így kell elfogadnunk amilyen, és jónak tekinteni.

6.5. Az irodalmi alkotások földrajzi tartalmának összefoglalása

Láthatjuk, hogy e négy irodalmi alkotás mindegyikében különleges dimenziói jelennek meg a térnek. Az ismert tér gyakorta párhuzamos szálon fut az ismeretlennel, csak úgy, mint a valós és a fikció birodalmi, izgalmas területre tévedünk, amikor analóg módon jelen van a fizikai (földi) és a spirituális (égi) valóság (5. ábra).

5. ábra: A János vitéz térdimenziói



(Forrás: saját szerk)

A műveket olvasva felismerhetően – hol egyértelműen, hol kevésbé – egy adott korszakot, területet bemutató földrajzi információk jelennek meg. Feltételezhető, hogy a tanulók is észlelik ezen leírásokat, ismeretanyagokat, csak hiányzik a konkrét bemutatásuk, elemzésük. Ezért lehet különösen fontos, hogy az egyes tanmenetekben, óratervezetekben ne csak feltüntessék a szaktanárok a műelemzéseknél, hogy „koncentráció a földrajzzal”, illetve „meseföldrajz”, hanem értsék, magyarázzák és alkalmazzák is azt. E disszertáció alapvető célja, hogy felhívja a figyelmet erre, a földrajz számára adott, de nem használt, kiemelkedő lehetőségre. Nem beszélve arról, hogy az iskolapadban ülő gyerekek is rácsodálkozhatnak arra, hogy két – egymástól távol állónak tartott – tantárgy között

kialakítható illetén párhuzam. A szaktanárnak igen fontos szerep jutna ezen az úton, hiszen az ő feladata lenne, hogy felhívja a figyelmet az egyes területek leírásának jellegére, jellemzésére, hiszen nem várható el egy 16-17 éves diáktól sem, hogy önmagától vegye észre az említett (helyes és helytelen) földrajzi információkat, összefüggéseket. A leírás mentén a diákokkal megrajzoltatandó térképek összevetése valós térképekkel földrajzi metodikai előnyökkel is kecsegtet. Azért lenne szükséges az említett tantárgyi koncentráció alkalmazása, mert ily módon a földrajz drasztikus óraszám csökkenését is orvosolni lehetne.

Az elemzett irodalmi alkotások geográfiai tartalma az esetleges kételkedők előtt sem lehet kérdéses. A művekben olyan leírások jelennek meg, amelyek valóságosak és létjogosultságuk is van. A szerzők földrajzi tudása helyes, időszerű, amelyet implicite módon rejtett ismeretek, információk formájában adaptálnak munkáikba, mindezek ellenére időnként túlzó, (sztereo)tipizáló gondolatok jelennek meg az egyes területekről, népekről, tevékenységekről. További geográfiai hasznosításukat a bennük rejlő metodikai lehetőség támasztja alá, miszerint ezen írások nyomatékosítanak, illetve az eddigi tudást felidéz(tet)ik az olvasóval. A pedagógus feladata ettől kezdve az lenne, hogy tudja kezelni (használni, átadni) az ismeretanyagokat.

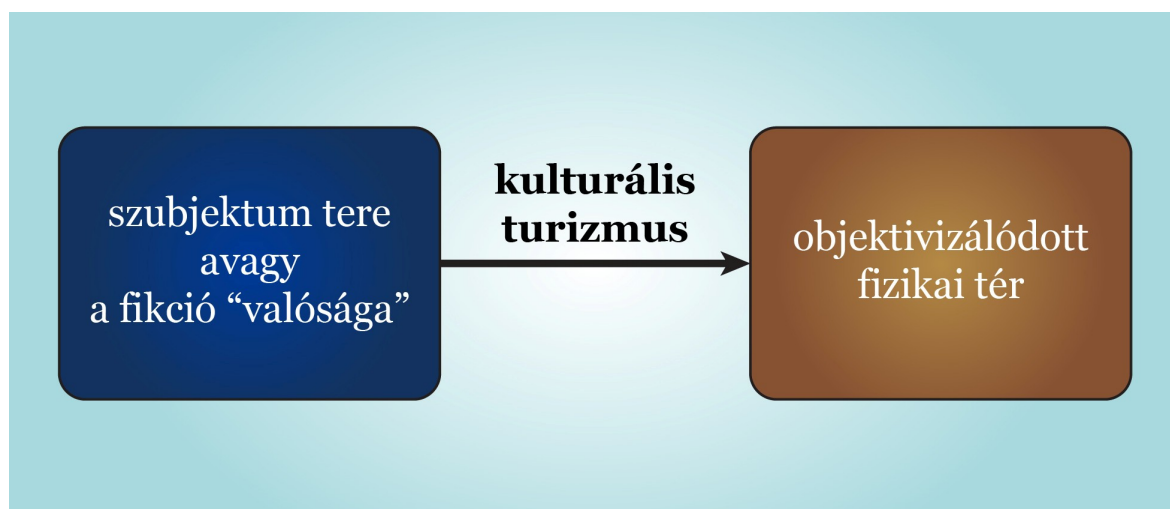
A későbbiekben fontos lenne az, hogy a pedagógusok a különböző tantárgyi koncentrációk kapcsán közkedvelt, sokak által ismert és forgatott regényekben fellelhető földrajzi tartalmakat megmutassák a gyerekeknek. Véleményem szerint „Gárdonyi Géza: Egri csillagok” című alkotása a cselekményen túl a korabeli (16. századi) történeti földrajzot ismerteti az olvasókkal, miközben Magyarország különböző – a kor frekventált (történelmi-politikai) – helyszíneire kalauzolja el az olvasókat. Ugyanez mondható el Jókai Mór regényeiről is, „A kőszívű ember fiai” az 1848-as szabadságharc időszakába, az „Egy magyar nábob és a Kárpáty Zoltán” a polgárosodás, illetve polgári átalakulás világába viszi a közönséget, miközben megismerhetjük a vidék és a nagyváros adottságait, kontrasztját, az ott élők mentalitását, hozzáállását a korszak hozta változásokhoz. Azt gondolom, hogy az egyes művek kiválasztása a szaktanár részéről meglehetősen szubjektív módon történik, hiszen minden egyes embert más és más munka ragad meg, így a tantárgyi koncentráció is individuum-függő. Viszont fontos az, hogy egyaránt előkerüljenek olyan munkák, amelyek a fikció világában játszódnak, és olyanok is, amelyek a valóságban előforduló területekhez köthetők..

Mindezek után következő feladatként merülhet fel, hogy felhívjuk a figyelmet arra, nem csak a mesékben, az irodalmi alkotásokban találkozhatunk geográfiával, hanem a mindennapi életben: a hírekben, híradóban, filmekben, reklámokban, személyes térélmények kapcsán is, mondhatni úton útfélen beleütközhetünk „földrajzosítható” információkba. A fenti gondolatok kapcsán esetleg még több szaktanárnak jut eszébe, hogy ezen földrajzi hírözön megfelelő kezelése és csatornába terelése mind a diákok, mind a tanáraik munkáját és a földrajzi látásmód fejlesztését segítik.

7. TURIZMUS A FIKCIÓ VILÁGÁBA(N)

Mindazok után, hogy bemutattam, hogy a földrajzi tér fellelhető a népmesékben, és egyéb irodalmi alkotásokban, célom, hogy bebizonyítsam ennek ellentétét is, vagyis azt, hogy az ezen művekben megjelenő helyszínek és szereplők napjainkban, mint turisztikai desztinációk jelennek meg Földünkön. Véleményem szerint a szubjektum (a fikció) terének fizikai leképeződéséért, „megvalósulásáért” a kulturális turizmus azon szegmense felelős, amely az olvasókat, a közönséget a kitalált térszínek felé kalauzolja (6.ábra).

6. ábra: A szubjektum (fikció) tere és a valóság kapcsolata



Forrás: Pirisi G. – Trócsányi A. 2011 alapján saját szerk.

A fenti ábrával kívánom alátámasztani, hogy a bemutatott módon alakulhat át az „Egri csillagok”, a „Tüskevár” egri várrá, illetve a Kisbalaton sás- és mocsárrengetegévé, vagyis frekventált turisztikai attrakciókká. Az adott hely felé irányuló idegenforgalom létrejöttéért a keresleten, kínálaton túl a motiváció és a marketing felelős. Ez esetben a motiváció egy adott alkotás által „megszerettetett, megkedveltetett” hely felkeresése, a marketing pedig maga a könyv, a film vagy egyéb művészeti alkotás.

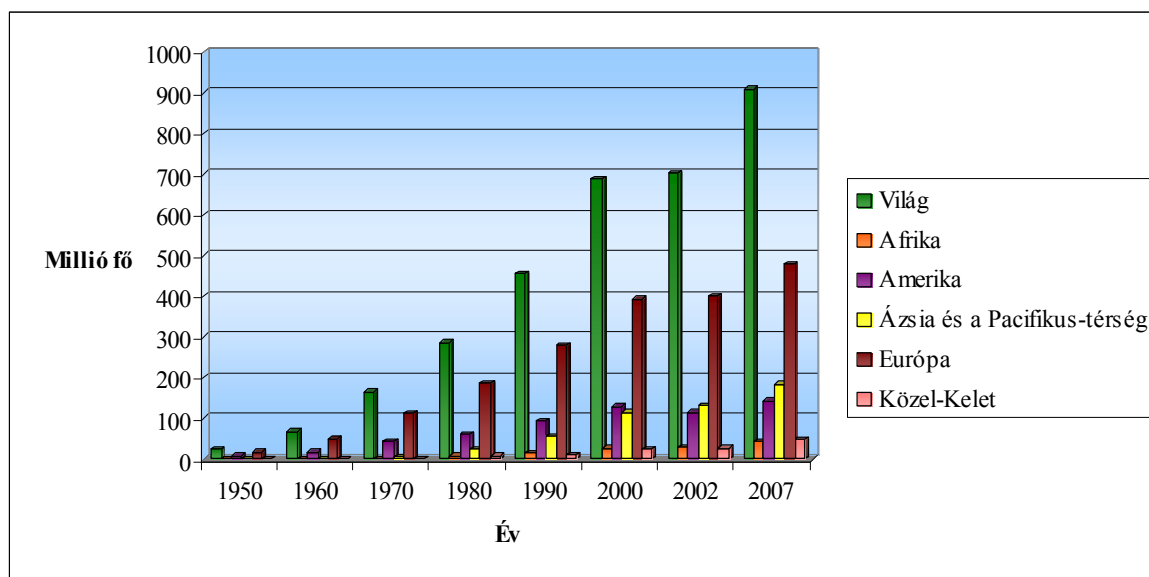
Ezt követően először az irodalmi hatások motivációs erejét mutatom be, majd az egyes művek, mesék helyszíneire irányuló, a turizmus milió gondolatvilágának helyet adó idegenforgalmi célterületeket. Talán túlzás lenne mindezt irodalmi, esetleg meseturizmusként említeni, de tény, hogy ezek a vonzerők a fikció világából származó, vélt vagy valós helyszínek, személyek felé mutatnak, amelyek a gyermek-, illetve fiatalok

romantikájával, nosztalgiájával felvértezett turisták érzelmeinek, érzésvilágának realizálódásaként jelennek meg a turisztikai piacon. Az egyén lelkében rejtőzködő hangulatok, emóciók életre hívhatók a képzelet által kreált, esetleg létező helyszíneken, amelyek hozzájárulhatnak egy-egy térség imázsának kialakításában is. Az újszerűség okán e terület keresleti és kínálati vonatkozásban is, illetve elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt tanulmányozható.

7.1. A turizmus szerepe és jelentősége

Az idegenforgalom korunk egyik legjelentősebb, legdinamikusabban fejlődő gazdasági ágazata. Napjainkban *turisztikai világpiacról* beszélhetünk, amelyben a keresleti és a kínálati oldal is jelentős változásokon ment keresztül, mind a kvantitatív, mind a kvalitatív összetevőket tekintve. Újabb és újabb területek kapcsolódnak be a turizmusba, a versenyben pedig csak az maradhat, aki a színvonalbeli elvárásoknak is megfelel. A WTO 2007. évi kimutatásai értelmében megközelítőleg 908 millió fő vett részt a nemzetközi turizmusban, amelyből 480 millió fős érkezés Európában realizálódott. Magyarország mindebből mintegy 8,6 millió főt fogadott (7. ábra). A WTO előzetes becslései értelmében 2020-ban eléri az 1,6 milliárdot a turistaérkezések száma a világban (WTO, 1998).

7. ábra: Nemzetközi turistaérkezés 1950-2007.



(Forrás: WTO alapján saját szerk.)

7.1.1. A mesék, irodalmi alkotások és a kulturális turizmus

A kulturális értékek közé tartozó mesebeli- illetve irodalmi alkotások helyszínei, szereplői és a hozzájuk rendelhető turisztikai programok, rendezvények, fesztiválok kitűnő lehetőséget nyújtanak a turizmusfejlesztés, imázsépítés tekintetében. Mindazok ellenére, hogy konkrétan sem mese-, sem irodalmi turizmusról nem beszélhetünk, tényszerű, hogy ezek a helyek léteznek, így az idegenforgalom szemszögéből érdemes felmérni, meghatározni az egyes országok, régiók kínálatát.

7.2. A meséken alapuló attrakciók

A mesebeli helyszínekhez kapcsolódó turisztikai adottságok az esetek kis részében jelennek meg önálló kínálati elemként a vonzerők palettáján. Legtöbbször unikális összetevőként, az emberek hangulatára, érzésvilágára építő, a turizmus milió fogalomkörébe is illeszkedő termékként jelennek meg a turisztikai piacon (MICHALKÓ G. 2005). Mindezek ellenére a világ néhány pontján meg tudtak telepedni ezek a legtöbbször kiegészítő szereplőként működő attrakciók. Egyrészt ott, ahol bizonyíthatóan játszódtak is a történetek, mint például Jičínben, vagy ott, ahol valamilyen módon kapcsolhatók hozzájuk, mert mesterségesen kialakítottak egy világot, hogy színteret adjanak a képzeletbeli események kézzel fogható, megélhető, további formákban is fogyasztható, illetve értékesíthető forgatagának. Ez utóbbira a legjobb, mára klasszikussá fejlődött példa a Disney-világ (Disneyland Orlando, Los Angeles, London, avagy az Eurodisney Párizsban és az épülő Sanghai-i park) rendszere. A továbbiakban érdemesnek látszik a vonzerőket ennek fényében csoportosítani (4. táblázat).

4. táblázat: Vél vagy valós turisztikai attrakciók a mesék, legendák, filmek világából

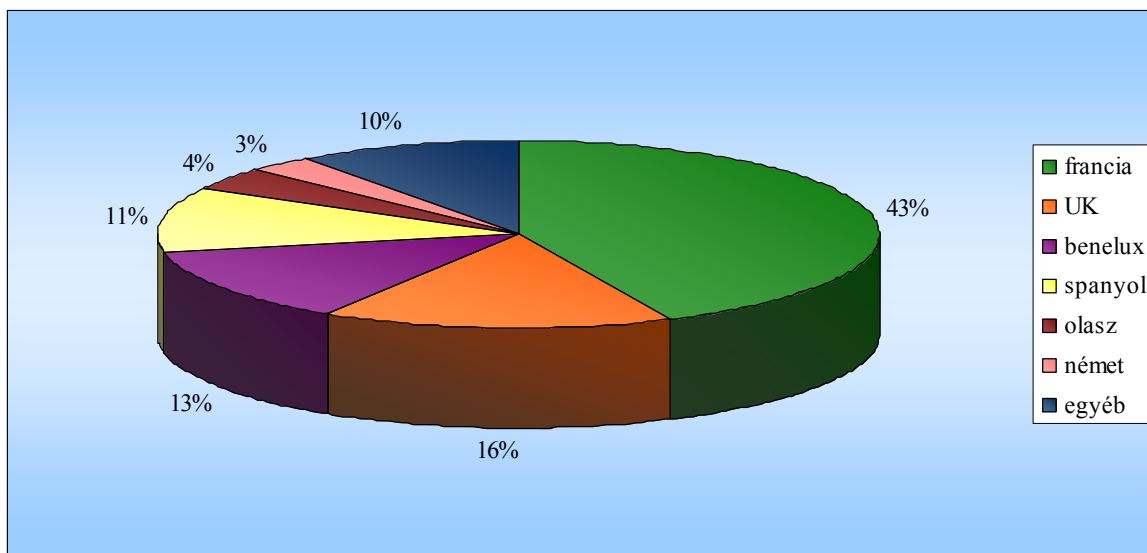
	"Valós"		Mesterségesen létrehozott	
	Helyszínek	Szereplők	Helyszínek	Szereplők
1.	Santa Claus Village - Rovaniemi	Mikulás		• Donald kacsa, • Mickey egér
2.	Jičin	Rumcájsz, a rabló és családja	Disneyland, Eurodisney	• Pluto kutya stb.
3.	Sherwood	Robin Hood	Popeye Village	Popeye, a tengerész
4.	Közel-Kelet	• Aladin • Ali baba és a negy- ven rabló • Seherezádé • Shába királynő • Szindbád	"Világvége" sziklák	
			Bikal – Reneszánsz Élménybirtok	
5.	Bréma	Brémai muzikusok		
6.	Koppenhága	Kis hableány		
7.	Uri kanton - Altdorf főtere	Tell Vilmos		
8.	Prága - U kalicha (Kehely) kocsmá	Švejk		
	9.	Bran	Drakula	
10.	Párizs - Notre Dame	Notre Dame-i toronyőr		
	Magyarország			
11..	Budai vár, Visegrád	Mátyás király		
12.	Siklós vára	Tenkes kapitánya		
13.	Matula kunyhó	A Tüskevár szerep- lői		
	14.	Dél-Alföld	Rózsa Sándor	
15.	Dél-Dunántúl	Patkó Bandi		

(Forrás: saját gyűjtés alapján saját szerk.)

Az egyes művészeti alkotásokhoz (irodalmi művek, mesék, filmek, animációk) köthető vonzerők annak ellenére, hogy térképészetileg körülírhatók, jellemezhetők mégis *mesterségesen kialakított termékek*. A mesékre támaszkodó turisztikai attrakciók közül az egyik legismertebb Disneyland, illetve Eurodisney. Mindamelllett, hogy mindezek kissé

megkopott, kommercializálódott értékeknek mondhatók, az utóbbi évi 14,5 millió látogatójával Európa egyik legkeresettebb – igazi nemzetközi – desztinációja (8. ábra).

8. ábra: Eurodisney 14,5 milliós forgalmának nemzetek szerinti megoszlása 2007-ben



(Forrás: <http://www.independent.co.uk/news/business/news/magic-results-euro-disney-plans-new-hotels-899529.html> alapján saját szerk.)

Szintén e kategóriába sorolható a finnországi Rovaniemittől 8 km-re fekvő Santa Claus Village, amely a karácsonyi ünnepkörre építő vonzerő, alapesete annak, amikor a „semmitől” turisztikai terméket hoznak létre, építenek fel. Versenyképességét a termék romantikája, hangulata adja, amelyet az évről évre felbukkanó mintegy 480 000 fős utazóközönség igazol vissza (RÁTZ T. – PATTERMAN L. 2004). Ezen attrakciócsoport értékét már nem a termék maga, hanem a fogyasztás, annak is inkább a szellemi, mintsem az materiális komponensei iránti igény hívja életre. A Máltán található Popeye Village sokkal inkább kellékfalunak mondható, hiszen az 1980-ban forgatott Sweethaven című Popeye musical-nek helyet adó díszletét hasznosítják idegenforgalmi célzattal.

A műmesék világán túlmutató *népi legendás hősök* is szerephez juthatnak a turizmusban. Jičínben az erdőben élő mesehősök, Rumcájsz és a rablók, valamint a tündérek emlékét őrzik úgy, hogy minden év nyarán fesztivált rendeznek a tiszteletükre (WWW.CZECHTOURISM.COM). Hazánkban is óvunk néhány hős történetet és szereplőt (Mátyás király), és néhány helyi betyár történeteit, akiknek emléket állít néhány

kezdeményezés. Ennek tükrében, pl. Zamárdiban nyaranta Patkó Bandiról elnevezett „Hétpróbás betyárverseny és pásztorétkek főzőversenye” rendezvényt tartanak.

Az *irodalmi alkotásokban* is szerepelnek olyan helyszínek, amelyek turisztikai termékként jelennek meg a piacon. A prágai U Kalicha kocsmá minden olvasni szerető, illetve sörivő ember zárandokhelye, hiszen a legenda szerint Jaroslav Hašek e helyütt írta a „Švejk, a derék katona kalandjai a világháborúban” című világhírű regényét. Magyar helyszínek is említhetők itt, mint a Kisbaltaton Diás-szigetén található Matula kunyhó, amely a Fekete István emlékhely részeként állít emléket a „Tüskevár” című ifjúsági regény közismert és közkedvelt lakhelyének (KÖRTVÉLYESI E. 2001). A siklósi vár a „Tenkes kapitánya” című film és regény megszületése óta a „A Tenkes kapitánya vára” szlogen birtokosa, és valószínű, hogy a 2009-10 nyarán e helyütt bemutatásra került illetve kerülő hasonló című musical tovább erősíti ezt az imázst.

A 15. század történelemkönyvekből, regékből ismert hangulatát idézi meg a Bikali Reneszánsz Élmenybirtok, amely Magyarország első tematikus élmenyparkja. A mesteremberek, katonák, íjászok, solymászok, sárkányfű árusok jelenléte életre kelti a középkori ember életérzését. Mindezekon túl megelevenedik a magyar monda- és legendavilág története élő állatok közreműködésével.

E téma kapcsán két, turizmusban évtizedek óta dolgozó szakembert kérdeztem meg, az után kutatva, hogy eddigi tapasztalataik értelmében látnak-e ebben a termékben lehetőséget a jövőre nézve. Válaszaik nagyrészt egybecsengettek, hiszen mindkét esetben vittek már csoportokat olyan területekre, ami valamilyen művészeti alkotásban szerepelt (Párizs, Róma, Prága, Bohémia). Véleményük szerint a fikció világában megjelenő helyszínek, hangulatok, életérzések jelentős mértékben befolyásolhatnák az embereket egy célterület kiválasztásában, ugyanakkor a turisták nagy része csak az idegenvezető közvetítésével szembesül azzal, hogy egy adott alkotás ott zajlott. Éppen ezért nem tartják egyelőre lehetségesnek azt, hogy önálló desztinációk legyenek a fikció világában megjelenő helyszínek.

Véleményem szerint ezen termékek jelentősége abban rejlik, hogy lokális értékeket képviselnek a világon. Egy-egy nemzet hősei, szereplői által az adott népcsoport gondolkodásmódját, viselkedését, habitusát közvetítik a Földön. Az erre építő termék, illetve irányuló vendégforgalom a helyi kultúra értékeinek népszerűsítésében, országimázs-építésben játszhat jelentős szerepet.

7.3. A kulturális turizmus és a fikció – összefoglalás

Összességében elmondhatjuk, hogy a kulturális turizmus egy komplex szegmense az idegenforgalomnak, kínálata változatos és sokoldalú. Jövőbeli pozíciói várhatóan erősödni fognak közvetlen és közvetett módon is. Ugyanis az emberiség tudásszintjének növekedésével megnő az igény a művészeti, történelmi emlékek megismerésére, a hagyományok felkutatására, az egzotikus népek kultúrájának megtapasztalására. Természetes, hogy a tájékozottság azt eredményezi, hogy a tapasztalt utazók fokozatosan elfordulnak a tömegturizmustól, és olyan terület felé orientálódnak, amely a művelődés terén többet nyújt, élményhez juttatja az utazót, valamint az új, az eddig még nem tapasztalt megismerését segíti elő.

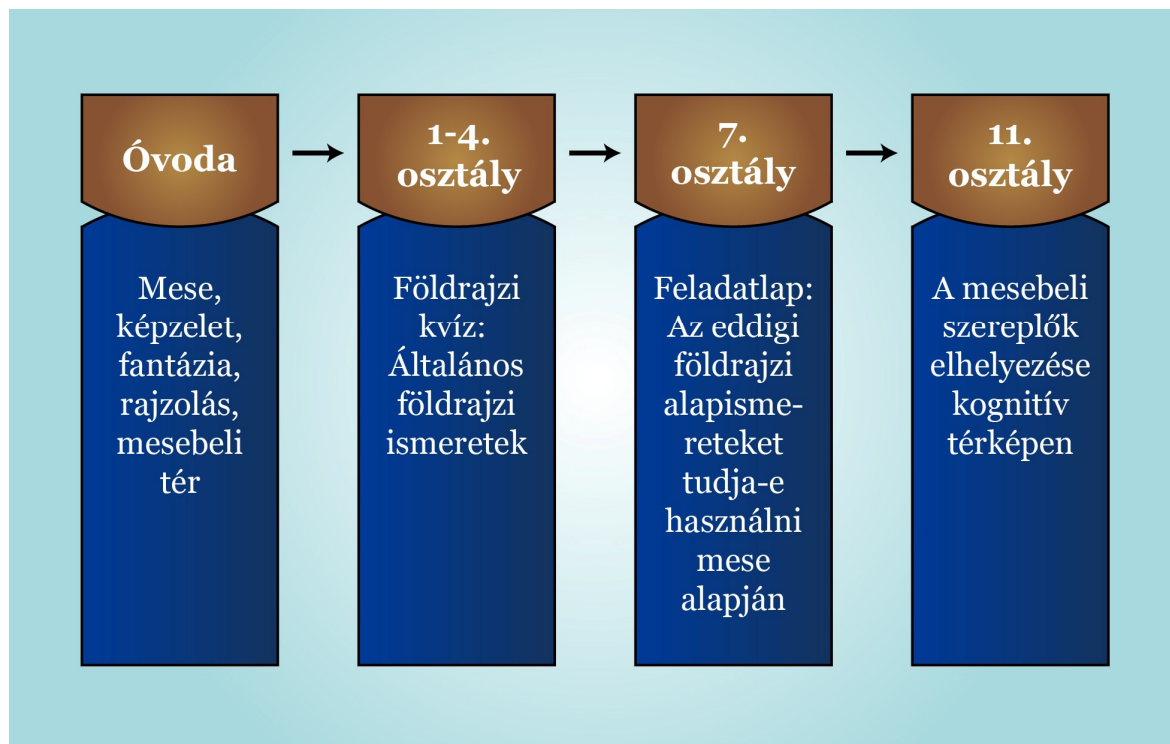
A fentiekben említett irodalmi, mesebeli helyszínek, szereplők a kulturális turizmus attrakcióit gyarapítják, egyedi színükkel hozzájárulhatnak egy adott terület (régió, ország, település) turisztikai imázsának kialakulásához, fejlesztéséhez. Annak ellenére, hogy az idegenforgalom ezen szelete nem térreleváns, egyes települések magukénak vallanak egy-egy műben szereplő területet, karaktert, ami köré különleges turisztikai terméket építenek. Alapvető, hogy az alkotásokban megjelenő színterek valóság-hű hangulatot tükrözzenek, visszaadva az egykor olvasott történet atmoszféráját, elősegítve mindezzel a turista megelégedettségét.

A jövőbeni trendek, az innováció, a globalizációval szemben haladó lokalitás, a megújulás, az egyediség felé mutatnak. Így kijelenthetjük, hogy a kulturális turizmus ezen unikális szegmensének, továbbra (is) lesz létjogosultsága.

8. MESEFÖLDRAJZ VERSUS GYEREKEK

Földünk területén számos nép, népcsoport osztozik, amelyek különböző legendákat, népmeséket őriznek. Ezekben a történetekben számtalan földrajzi vonatkozás, az adott kultúrára jellemző sajátosság lelhető fel. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a mesék vázlatot adnak az aktuális helyekről, hiszen esszenciái egy-egy ország jellegzetességeinek. Megörökítik, őrzik az adott vidék természetföldrajzi adottságait, gazdasági-társadalmi, illetve infrastrukturális sajátosságait. A földrajztanítás lényeges célja, hogy a gyerekekben kialakuljon a környezet és a társadalom összetartozásának, kölcsönhatásának tudata, amelyhez a népmesék tudatos elemzése jelentősen hozzájárulhat. Elképzelésem, hogy a földrajzi tér a mesékkel is tanítható. E kutatás során alapvető célom, hogy tesztjeim, feladatlapjaim segítségével feltérképezem, hogy e történetekből az óvodás, általános- és középiskolás korosztály mennyire érzékeli a teret, valamint az, hogy milyen utat tesz meg a felismerés, az információszerzés és a gyakorlatban való megfelelő alkalmazásuk (9. ábra).

9. ábra: Méréseim folyamatábrája



(Forrás: saját szerk.)

Az óvodáskorú gyerekek térről szerzett ismereteiket tapasztalati úton, szocializáció során szerzik, tanulásuk e szinten még informális. A következő csoportba tartozó 1-4. osztályosokat nézve a helyzet annyit változik, hogy ők már szervezett keretek között szereznek tapasztalatokat, korábbi tudásuk a környezetismeret tanulásával bővül, mélyül. A kamaszkor kapujában álló hetedikesek esetében azonban a korábbiakban elsajátított geográfiai alapismeretekre konkrét tantárgy épül, e tudományra való rálátásuk elmélyültebb lehet. A tizenegyedikeseknél a földrajzoktatás befejeződött, a vizsgált korcsoportokhoz képest a 17-18 évesek már viszonylag ismerik a világot, egyre több tapasztalathoz jutottak egyre több csatornán, így valószínű, hogy teljes kép alakult ki bennük a Föld geográfiai viszonyairól, helyzetéről.

8.1. Óvodás korosztály

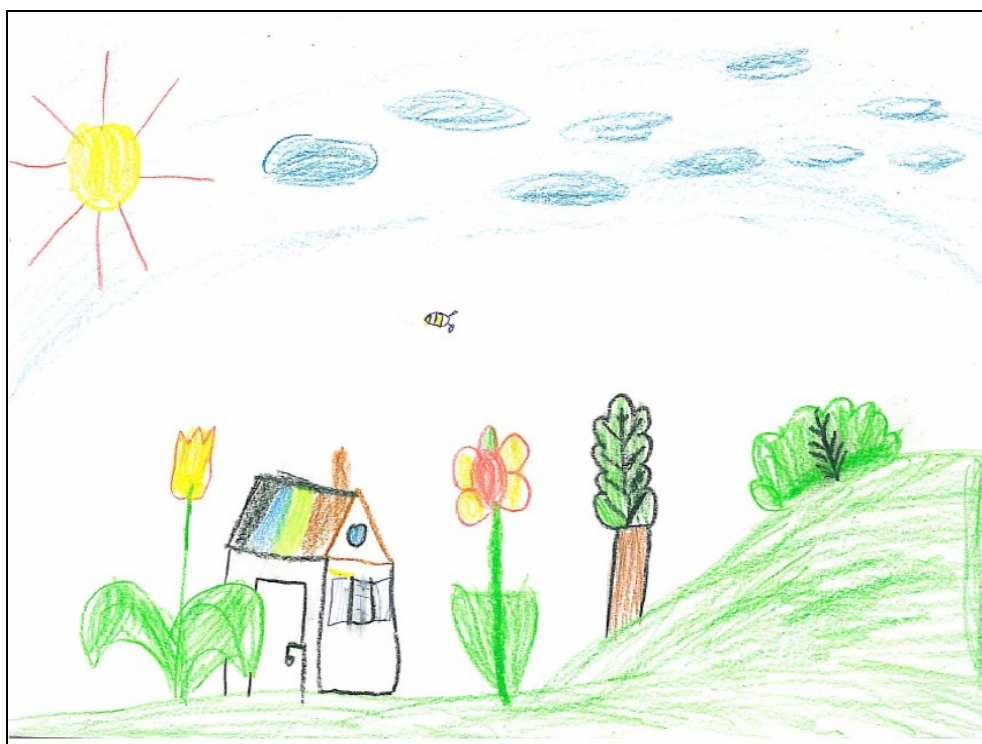
Óvodai mérésben arra kerestem választ, hogy az intézményi nevelés legelső állomásán tartózkodó gyerekek mennyire észlelik általában a teret, vagy éppen azt, hogy a hallott mesékben egy Magyarországtól távol eső terület fedezhető fel. Azért tartottam fontosnak e feladatot, mert ez a korcsoport az, ahol a kognitív folyamatok közül a fantázia és a képzelet kerül előtérbe, amely elsősorban azt jelenti, hogy a valóságot is a fantáziájukkal magyarázzák, meseszeretetük is ezzel hozható összefüggésbe. Véleményem szerint a meseföldrajzot mindenképpen az óvodai szinten kell elkezdeni, hiszen ezen intézmények alapvető célja és feladata, hogy a gyermek személyiségének alakulását sokoldalú képességfejlesztéssel segítse, harmonikus fejlődésének lehetőséget adjon, és komplex élményekkel gazdagítsa (SCHLEINERNÉ SZÁNYEL E. 2007). Ehhez hozzájárulhat a geográfia ezen részterülete, amely a történeteken keresztül mutatja be a Föld egyes pontjainak különbözőségét. A mesékkel történő tanítást azért tartom használható eszköznek, mert e korosztály sajátossága az önkéntelen figyelem és emlékezet. A kisgyerekek számára fontos dolgokat akár játék közben is megjegyzi, ebből kifolyólag a felolvasott történetek tartalma a későbbiekben kamatoztatható. Az önkéntelen figyelem úgy alakítható át szándékossá, hogy folyamatosan ingereljük fantáziájukat, színesnek festjük le azt a képet (természetföldrajzi környezetet, népet, cselekedetet), amit láttatni szeretnénk velük. Ezek az állandó ingerek (kialakult részélmények) egy idő után összekapcsolódnak, élményláncolatá alakulnak (SCHLEINERNÉ SZÁNYEL E. 2007).

Vizsgálódásaim helyszíne két eltérő szociokulturális környezetben – lakótelep, kertváros – található *kaposvári*, és két falusi (*Törökkoppány, Zics*) óvoda volt, ahol arra kerestem a választ, hogy előzetes felkészítés nélkül az 5-6 éves gyerekek mennyire érzik egy történetből, hogy az egy másik, számukra ismeretlen világban játszódik. Az Ezeregyéjszaka legszebb meséi közül a kertészlegény történetét választottam (1. melléklet). Ebben szerepelt dúsgazdag kalifa, csalfa kereskedő, rabszolgalány, temérdek drágakő, aranypénz, hajó és tenger. A történet felolvasása után megkértem a kicsiket, hogy rajzolják le a meséből azt a részt, ami számukra a legérdekesebb volt. A végeredményt nézve elmondható, hogy a képeik megfeleltek életkoruk intellektuális realizmus szakaszának, melyben az ábrázolás képzetvezérlésű, azt rajzolja, amit az adott dologról – például hajóról, kertről, hercegnőről – tud, vagy ami érzelmileg megragadta (10., 11. ábra; 2. melléklet) (MÉREI F. – BINÉT Á. 1993).

10. ábra: Óvodás rajz a Kertészlegény története c. népmeséhez I.



11. ábra: Óvodás rajz a Kertészlegény története c. népmeséhez II.



Annak ellenére, hogy a rajzokon helyesen jelent meg néhány fontos földrajzi elem (tenger, kastély, domboldal, felhők és a Nap) nem születtek a prekoncepciónak eleget tevő kis alkotások, ami arra készítetett, hogy elgondolkozzam, mi is történhetett, mi lehet a kudarc oka.

Elsősorban nem vettem figyelembe az alapvető életkori sajátosságukat: én – egy számukra idegen, ezért érdekes ember – olvastam a mesét, nem a megszokott óvónéni. Természetes, hogy jobban érdekelte őket a személyem, mint amit olvastam. A második probléma az, hogy nem beszéltük meg elég alaposan a történetet, nem kérdeztem meg, hogy kinek mi tetszett benne, így amikor az egyik kisgyerek azt mondta, hogy ő hajót fog rajzolni, mindenki így tett. Továbbá az is valószínű, hogy egy olyan népmesét kellett volna választanom, amit már ismerhetnek akár a Walt Disney produkciókból, bár ez ellentmondott volna alapvető célkitűzésemnek. Mindezekon túl a klasszikus magyar népmesék világa is idegen már a mai gyerekeknek, hiszen napjainkban nincsenek királyok, királykisasszonyok és pásztorfiúkkal is egyre ritkábban találkozhatunk. Elképzelhető, hogy a gyerekeknek mindkét világ csak „fantáziaföldön”, egy képzelt területen játszódik. A

későbbiekben az egyik vezető óvónő felhívta a figyelmemet arra, hogy az óvodás rajzolni csak akkor hajlandó, ha ő akar és azt, amit szeretne. A feladat közbeni beszélgetések során azonban rájöttem, hogy a mesékben való térkeresés e korosztály körében sem lehetetlen. A kisgyerekek érzékelték, hogy egy idegen területen játszódik a mese, össze tudták hasonlítani a magyar adottságokkal, különbségeket figyeltek meg a két terület között, látható, hogy körvonalaiiban valószerű ismereteik vannak a világról a nagyóvodás gyerekeknek (HERMANN A. 1963). Mindezek okán ki merem jelenteni, hogy *koruknak megfelelő földrajzos ismeretekkel, naiv tudásfoszlányokkal rendelkeznek*. Éppen ezért tartom megalapozottnak véleményemet, amely szerint *az óvodás gyerekek már alkalmasak arra, hogy a mesék, népi történetek segítségével formáljuk, alátámasszuk a jelenlegi ismeretüket*, ezzel esetleg meg is alapozva későbbi geográfiai tanulmányaikat.

8.2. Általános iskola alsó tagozat

8.2.1. Földrajzi ismeretek első osztályosoknál

Ezen kutatási elem célja az volt, hogy *felmérjem az óvodából épphogy kikerülő, iskolába néhány hónapja járó hat-, hétéves korosztály földrajzi intelligenciáját, térrel kapcsolatos tudását*. A gyerekeknek ebben az életkorban *öntörvényű világmagyarázatai* vannak, nem passzívan sajátítják el a környezetükből érkező információkat, hanem maguk is gyártanak elméleteket. A természeti jelenségekről is megvan a maguk meggyőződése, vagy készek ezekről véleményt alkotni (ÜLKEI Z. 1995). E korcsoport kiválasztását az indokolta, hogy a korábbiakban végzett – óvodai, illetve földrajzi ismeretekkel, térélménnyel már rendelkező általános iskolai felső tagozatos – mérési kísérleteim nem a hipotézisemnek megfelelő eredményeket hozták, így ezekben korosztályokban végzett vizsgálatok arra készítették, hogy felmérjem, az óvodát éppen elhagyó kisgyerekek világról alkotott elképzeléseit, földrajzzal kapcsolatos meglátásait.. Az első osztályosok érettebbek óvodás kortársaiknál, ugyanakkor szervezett keretek között még nem foglalkoztak e tantárggyal, így tapasztalati tudásukkal, eredeti ötleteikkel találkozhattam. A valósághoz hozzátartozik, hogy az elemzésem alanyai közül 10 igen jó képességű kisgyerekek számít, egyikük édesapja földrajz szakos tanár. E vizsgálat nagyrészt kvalitatív volta miatt lehet érdekes, hiszen kutatásom résztvevői *különböző társadalmi, gazdasági, szociokulturális helyzetű* családok köréből kerültek ki. 50 felmérést végeztem, amelyből 20

fővárosi (Budapest), 1 svájci (Genf), 1 nagyvárosban (Pécs), 2 megyei jogú városban (Kaposvár), 22 kisvárosban (Tamási), 4 faluban (Törökkoppány, Gödre) élő lány és fiú. Az eltérő helyzetüket egy részről a szülők végzettsége, munkaügyi helyzete adja, továbbá az sem hagyható figyelmen kívül, hogy milyen hierarchiaszintű településen van a lakhelyük.

Az első négy kérdés (3. sz. melléklet) a *lakóhelyre, annak fajtájára, jellegére*, illetve egy ellenkező településtípusra kérdezett rá. Ezt a feladatot a gyerekek száz százalékban jól válaszolták meg.. A város és a falu különbözőségeit javarészt érdeklődési körüknek megfelelően válaszolták meg, ezek általában minőségi jellemzők: sok vagy kevés autó, ház, templom, bolt található, jobb vagy rosszabb a közlekedés és a munkalehetőség, ugyanakkor néhányan a mennyiségi paramétereket, a település nagyságának eltérését is érzékelték: nagyobb, kisebb; hangos, csendes ellentétpárokat állítottak fel.

Arra, hogy az otthonukból hogyan és mennyi idő alatt tudnak eljutni az általuk megnevezett másik helyre mindenki jól felelt, itt az egyes családok utazási szokásait tükrözték a válaszok, többen az autót (személykocsit) jelölték meg, ezzel egyforma mértékben szerepelt a busz, de előfordult a metró, a villamos, a taxi is. Az időtartam megjelölése azonban csak hat kisgyereknél volt reális, ez azzal magyarázható, hogy ebben az életkorban még csak kialakulóban van az időfogalom, annyit azonban helyesen érzékelnek, hogy hosszú vagy rövid időt kell az adott közlekedési eszközön eltölteniük. A gyerekek nem tudják az időt objektívizálni, pláne térhez kötni.

Ezt követően arra kérdeztem rá, hogy tudják-e *melyik országban élnek*, mi ennek a fővárosa, egyáltalán van-e fogalmuk arról, hogy *mi az az ország*, mit jelent *a külföld*, és mi az *országhatár*. Minden gyerek tisztában volt azzal, hogy Magyarországon él, de azt, hogy Budapest a fővárosa csak 30+1-en (Bern) tudták. Figyelemre méltó, hogy az ország fogalmát 20-an nem tudták meghatározni, példát azonban sokat ismertek. Érdekes, hogy nem feltétlenül a környező országokat említették, hanem azokat, ahol a családtagjaik, esetleg ők maguk is tartózkodtak már, vagy valakijük dolgozott korábban ott. Az is előfordulhat, hogy vannak más nemzetiségű ismerősei(k), vagy ismeretterjesztő filmekben találkoztak ezen helyekkel. A legtöbb megjelölést Németország (42%), Olaszország (30%), Anglia (24%), valamint Ausztria, Horvátország és Spanyolország (16%) kapta, ezeket követte Franciaország (10%), Görögország (8%), Szlovénia és Ausztrália (6%). Majd következett Hollandia, Csehország, Oroszország (4%), a többi általuk „ismert” országot egy-egy gyerek említette (Lengyelország, Szlovákia, Svájc, Törökország, Montenegró,

Tunézia, Amerika, Dél-Amerika, Argentína, Brazília, Dél-Afrika, Namíbia, Magyarország). Ezek a területek egy részről tipikus turista célpontok is egyben, illetve szomszédos országok (Olaszország, Horvátország, Szlovénia, Ausztria, Tunézia stb.), másokról hírekből, filmekből hallhattak akár. A többiek a nyelvi oldalát ragadták meg az ország-fogalomnak, miszerint mindegyikben máshogy beszélnek.

A megkérdezettek fele a külföld fogalmával is tisztában volt, szerintük minden más ország ezt a kifejezést takarja. Az országhatárt ketten tudták körülírni, előfordulhat, hogy a többiek nem tudták megfogalmazni. Ebben szerepe lehet az átjárható határoknak is, hiszen ez a generáció már nem a határőrizetre, hanem az általuk említett „puha” (nyelv, felirat stb.) tényezőkre teszi a hangsúlyt. Arra a kérdésre, hogy honnan veszed észre, ha átjutottál rajta főként a táblák másságát, az idegen nyelvű feliratokat, az útlevél szükségességét, valamint az eltérő közlekedési körülményeket, az útfestések eltérő színét, az autópályák használati lehetőségét („házak vannak, ahol fizetni kell”) emelték ki. A gyerekek pontosan meg tudták határozni, hogy hol voltak életükben legmesszebb, vélhetően, hogy az utazás időtartamából, a beszélgetések vagy az útközbeni játék hosszából érzékelték helyesen ezt.

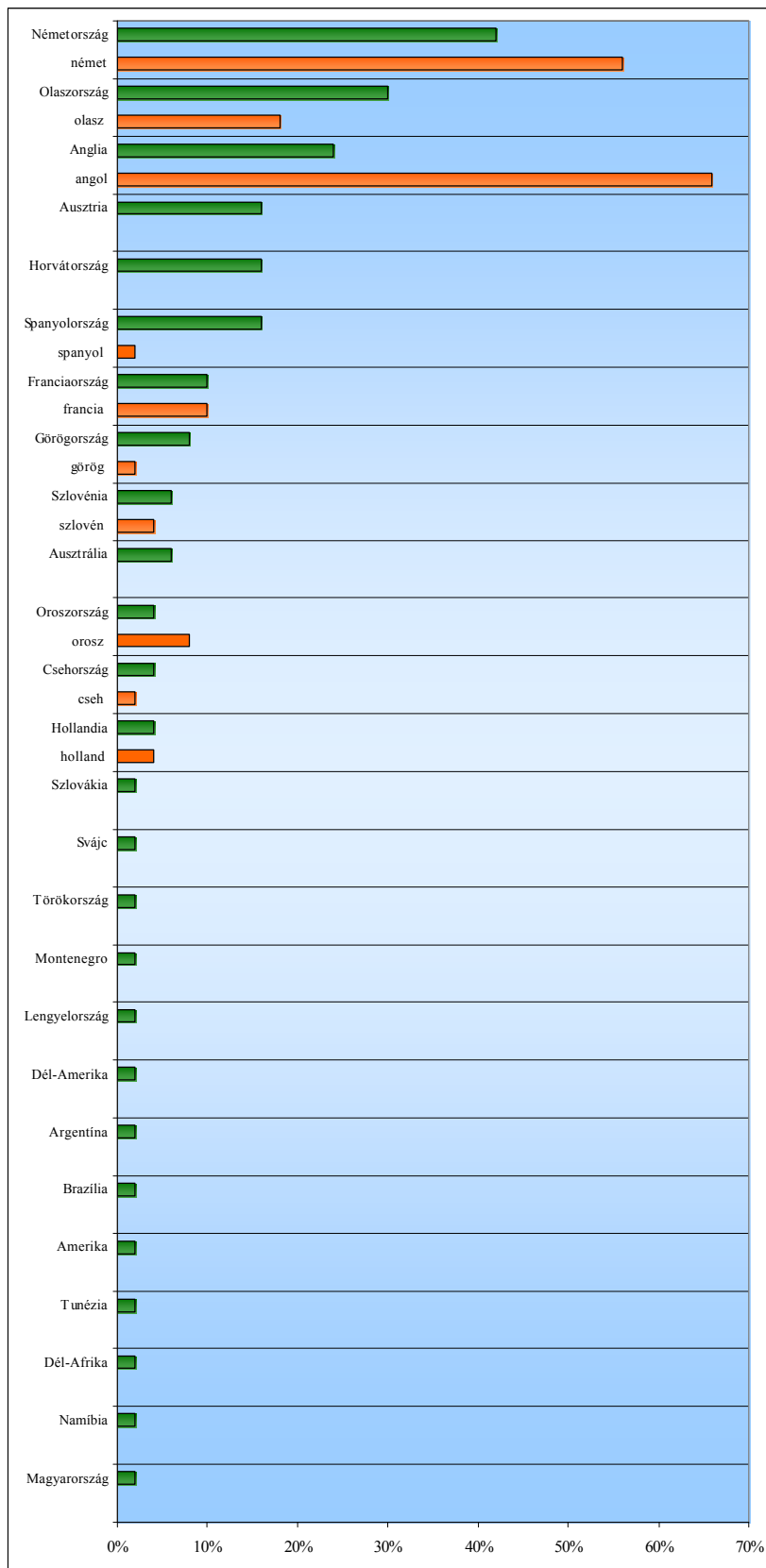
Azt, hogy *melyik kontinensen élnek*, a gyerekek 58%-a tudta megválaszolni, több földrészt felsorolni nem sikerült, mindazok ellenére, hogy afrikai, amerikai országot is megneveztek, illetve Ausztrália is szerepelt a felsorolásokban akkor, amikor idegen területet kértem tőlük. Egyikük térképet vett elő, amikor feltettem e kérdést, Európán kívül mást megnevezni nem sikerült. Mindenképpen biztatónak látom, hogy az adott kisgyerek tisztában volt azzal, hogy a gyakorlatban hol kell keresni, hogy tudja megoldani a problémát, ha valami számára ismeretlen hely kerül elő.

A következő kérdéscsoport arra irányult, hogy a *nyelvi különbségeket* mennyire észlelik a hat-, hétévesek. A saját anyanyelvét a kisgyerekek 82%-a megnevezte, 18 %-uk nem tudta, valószínű, hogy azért, mert nem találkoztak még ilyen formában ezzel a fogalommal, hiszen csak később, magyar órákon, illetve hivatalos iratokon kerül elő. Az idegen nyelv definícióját egy kivétellel mindenki leírta, nagyon egyszerűen fogalmazták meg: „minden, ami nem magyar”. Általánosságban két-három konkrét nyelvet neveztek meg, az angolt 66%a németet 56%, az olaszt 18%, a franciát 10%, az orosz 8%, a hollandot és a szlovént 4-4%-a ismerte a gyerekeknek, a cseh, a görög, a spanyol, a kínai és az arab nyelv is előkerült, de „az osztrák és az ausztri”, illetve az argentin is előfordult. Ez utóbbi kijelentés a deduktív gondolkodás iskolapéldája, amikor ismert állításból újabb

igaz kijelentést teszünk. Ha például Németországban németül beszélnek, akkor egyértelműnek tűnhet, hogy Ausztriában „ausztriul”, Argentínában argentinul szólalnak meg az emberek (BÁTHORY Z. – FALUS I. 1997).

Az általuk ismert nyelvek, többé-kevésbé azonosak, a már korábban említett országokkal. Érdekes az elsősök ismereteit összevetni a magyar lakosság idegen nyelv tudásával is. Magyarországon a lakosság mintegy 20%-a beszél bármiféle nyelven, 9,8% a németet, 9,7% az angolt, 1,9% az oroszot, 1,1% a franciát, 0,6% az olaszt, 0,2% a spanyolt, 0,1% a latint ismeri (TRÓCSÁNYI A. – TÓTH J. 2002). A gyerekek tudása néhány nyelv kihagyásával, illetve közbeiktatásával tükrözte ezt az arányt (12. ábra).

12. ábra: Az első osztályos gyerekek által „ismert” országok és nyelvek



(Forrás: saját szerk.)

Mindezek után arra voltam kíváncsi, hogy *természetföldrajzi alapfogalmakkal* tisztában vannak-e az éppen csak az iskola küszöbén átlépett gyerekek. Az első kérdéscsoport *morfológiai-*, a következő *vízrajzi témájú* volt. A hegy és a domb fogalmának ismerete, jellemzése egy kivétellel egyértelműen helyes, jól érzékelték a magasság- és formakincsbeli különbségeket. Ennél a kérdésnél észrevehetően az okozott némi képzavart, hogy a Dunántúl egy részén a szőlő ültetvényeket szőlőhegynek nevezik, hiába dombra települtek. Így a gyerekek ugyan tudják, hogy mi a domb és mi a hegy jelentéstartalma, mindennek ellentmond a tapasztalati kép. E kettő definíció megalkotása attól is függött, hogy filmekből (Himalája, Mount Everest, jéghegy), vagy személyes élményekből táplálkozott az ismeret: a hegyen síelni-, míg a dombon csak szánkózni lehet. Példákat hárman mondtak, elhangzott a Mátra, Északi-khg, Budai-hg, a Mecsek, az Alpok és a Mount Everest. Az alföld meghatározása már nehezebbnek bizonyult, sík voltát mindössze heten fogalmazták meg, magyarázható ez azzal, hogy e kísérlet jelentős része a Dunántúli hegy- és dombvidék tájegység településein készült.

A *vízrajzi kérdéskörre* is kielégítő válaszokat kaptam, a tavat állóvízként 12-en jellemezték, a többiek a „használati” értékét emelték ki: horgászni, fürödni lehet benne. A példák között főként helyi, mesterséges, zömében „halas” tavak szerepeltek (Deseda, Orfűi-, Somogyfajszi-, Koppányi-tó) a Balatont csak hat kisgyerek nevezte meg, annak ellenére, hogy mindegyik fürdött már benne. Véleményem szerint ez egy részről azzal magyarázható, hogy a Balaton nevében nem szerepel a tó, a másik ok az lehet, hogy ezen korosztály gondolataiban a „magyar tenger” olyan hatalmas vízfelület, mint egy tenger. Ennek ellentmondani látszik az a tapasztalat, hogy a tenger fogalmát nem ismerik a gyerekek, azzal a tulajdonságával, hogy sós és nagyobb, mint a tó tisztában vannak, de nincs valós tapasztalatuk. A folyó leírásánál az 50 gyerekből 19-en érzékelték, hogy nem állóvíz, hanem folyik, úszik a vize, illetve hidak alatt megy át. Négyen példát is mondtak: a Dunát 28-an, a Tiszát 12-en, de a Kapost, a Siót és a Koppányt is említették. Ezek a válaszok legfőképpen annak tudhatók be, hogy előbbi kettő hazánk legnagyobb és legismertebb folyója, míg a Kapos és a Koppány helyi viszonylatban számítanak jelentősnek.

Az utolsó feladat az volt, hogy soroljanak fel olyan helyeket, ahol már jártak, vagy amiről hallottak. Itt többnyire a vizsgálat helyszínéhez közeli településeket választottak, vagy olyan területeket említettek, ahol kirándulásaik alkalmával megfordultak már.

E vizsgálat elsődleges eredménye (4. sz. melléklet) az, hogy az első osztályos gyerekeknek reális ismereteik vannak az őket körülvevő világról. A mérés során azt tapasztaltam, hogy a kérdések nagy részére *a gyerekek 2/3-a helyesen válaszolt*, ami azt jelenti, hogy *tájékozottak, koruknak megfelelő földrajzi információmennyiség birtokosai*. A mérés másik tanulsága, hogy a gyerekek *tapasztalati úton, a szocializáció során szerezték* eddigi tudásukat, amely során egyre *bonyolultabb és elvontabb ismereteket szedtek* össze, ez pedig az *informális tanulás fogalmát* takarja. A tudáselsajátítás *e típusa alapozza meg* a későbbiekben *a formális keretek között* történő tanulmányok folyamatát is. A mérésben öt gyermekről bebizonyosodott, hogy életkorukhoz képest meglehetősen tájékozottak. Véleményem szerint azért szerepeltek nagyon jól az első osztályosok, mert játéknak, ugyanakkor felnőtt feladatnak vették, továbbá nem féltek az esetleges negatív szereplés következményeitől. A jövő feladataiként az fogalmazható meg, hogy az oktatásnak *ezeket a tudásfoszlányokat erősíteni kell*, amelyhez kiváló lehetőséget kínálnak az életkornak megfelelő kirándulások, mesék, dalok, ismeretterjesztő- és természetfilmek, ahol lehetőség nyílik megmutatni és megmagyarázni a különböző folyamatokat, jelenségeket.

8.2.2. Földrajzi ismeretek második osztálytól negyedikig

A következő korcsoport, akit felmérésemmel megcéloltam az általános iskola második, harmadik, illetve negyedik osztályos tanulói közül került ki. Mindhárom mérést 50-50 kisgyerekekkel készítettem el Kaposváron, Tamásiban, Pakson, illetve Törökkoppányban. Néhány feladattól eltekintve ugyanazt a földrajzi kvízt vittem el nekik, mint az első osztályosoknak, azért hogy összehasonlítható legyen a csupán magukba szívott és a tanult földrajzi ismeret (4. sz. melléklet). E mérésben szereplő három korosztály kiértékelését többnyire együtt végzem, hiszen az eredmények ismeretében feleslegesnek tartom a megkülönböztetést.

Az első négy kérdés ez esetben is *a lakóhelyre, annak típusára*, város falu különbségekre irányult, erre mind az 50 gyerek helyesen válaszolt, ahogyan az ellenkező településtípust is jól jelölték meg. Érdekes, hogy bár számos helyen jártak már osztálykirándulás, egyéb utazás kapcsán a gyerekek, csupán a lakhelyük vonzáskörzetében fekvő településeket soroltak fel. A törökkoppányiak főként Tamásit, Tabot, Dombóvárt, Kaposvárt, Siófokot írták, csak egy-két esetben fordult elő Budapest és Pécs. A kaposváriak Szennát, Somogyjádót, Kaposújlakot, Bárdudvarnokot és Igalt válaszolták.

Azt gondolom, hogy estükben Igal faluként való említése még nem számít súlyos tévedésnek, hiszen e település csak 2009 óta város. A tamási gyerekek Párit, Regölyt, Fürgedet, Nagykönyit, Ozorát, Tolnanémedit, Koppányszántót jelölték meg, míg a paksi gyerekek Öcsényt, Bölcskét, Akasztót, Szedrest és Németkért említették. Mindezek alapján kirajzolódik a települések mentális vonzáskörzete.

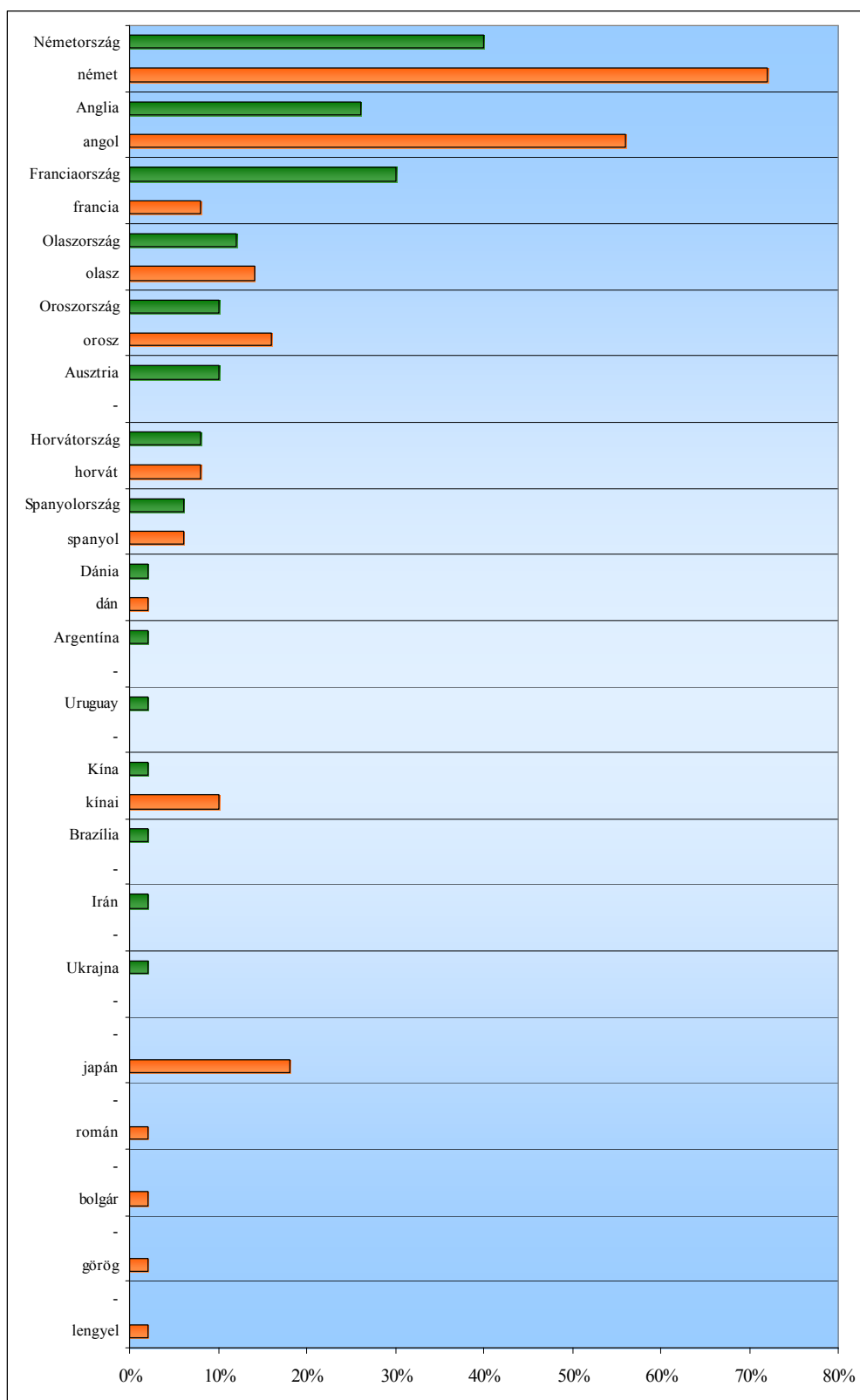
A két *településtípus közötti különbségeket* a gyerekek *mennyiségi* (nagyobb-kisebb; több-kevesebb autó, ház, ember) és *minőségi* (szebb, modernebb, fejlettebb; bevásárló központok, butikok, hotelek, kórházak léte-nem léte) *nézőpontból* közelítették meg.

Azt, hogy az általuk megnevezett másik helyre hogyan és mennyi idő alatt juthatnak el, jól érzékelték a gyerekek. Többnyire autót, buszt, motort és kerékpárt soroltak fel, az első osztályosokkal szemben az időt is pontosabban jelölték meg. Egy törökkoppányi kisfiú konkrét időhatárokat írt le: Pécsre autóbusszal 9.52-től 11.20-ig tart az út.

A következő kérdéscsoportra, amely arra irányult, hogy *mely országban élnek* és ennek mi a fővárosa, 100%-uk helyes választ adott. Az ország fogalmának meghatározásával a gyerek többsége megpróbálkozott, főként a nyelvi eltérésekre utaltak: „máshogy beszélnek, más nyelvű hely” megfogalmazások születtek, de előfordult olyan definíció is, hogy mindegyiknek külön fővárosa van. Negyedik osztályban a meghatározások közül néhány egészen konkrét volt: „olyan hely, ahol törvények, miniszterek, szabályok vannak, sok ember, sok megye és település található a területén”. Ez esetben komoly előrelépést tapasztaltam a kicsikhez képest a tekintetben, hogy a válaszok jelentéstartalmukban valóságnak megfelelő meghatározásokat tartalmaztak. Míg az elsősök főként a nyelvi különbségeket jelölték meg, addig a nagyobbak „közös (egy) nyelvet beszélő emberek közösségeként” határozták meg az ország-fogalmat.

Második osztályban 40% ismeri Németországot, Angliát 26%, Ausztriát, Franciaországot 30%, Olaszországot 12%, Ausztriát és Oroszországot 10-10%, Horvátországot 8%, Spanyolországot 6%, Görögországot 4%, míg a gyerekek 2-2%-a válaszolta Ukrajnát, Dániát, Kínát, Iránt, Brazíliát, Uruguayt és Argentínát. Utóbbi három említése feltételezésem szerint egy futballszerető családból származó kisgyerek válaszolhatta. A második osztályba járó gyerekek nem neveztek meg sokkal több országot, mint az elsősök, mivel velük már nem személyesen beszélgettem, nem tudhatom, hogy a családjuk, vagy ők maguk mennyit utaztak. (13. ábra).

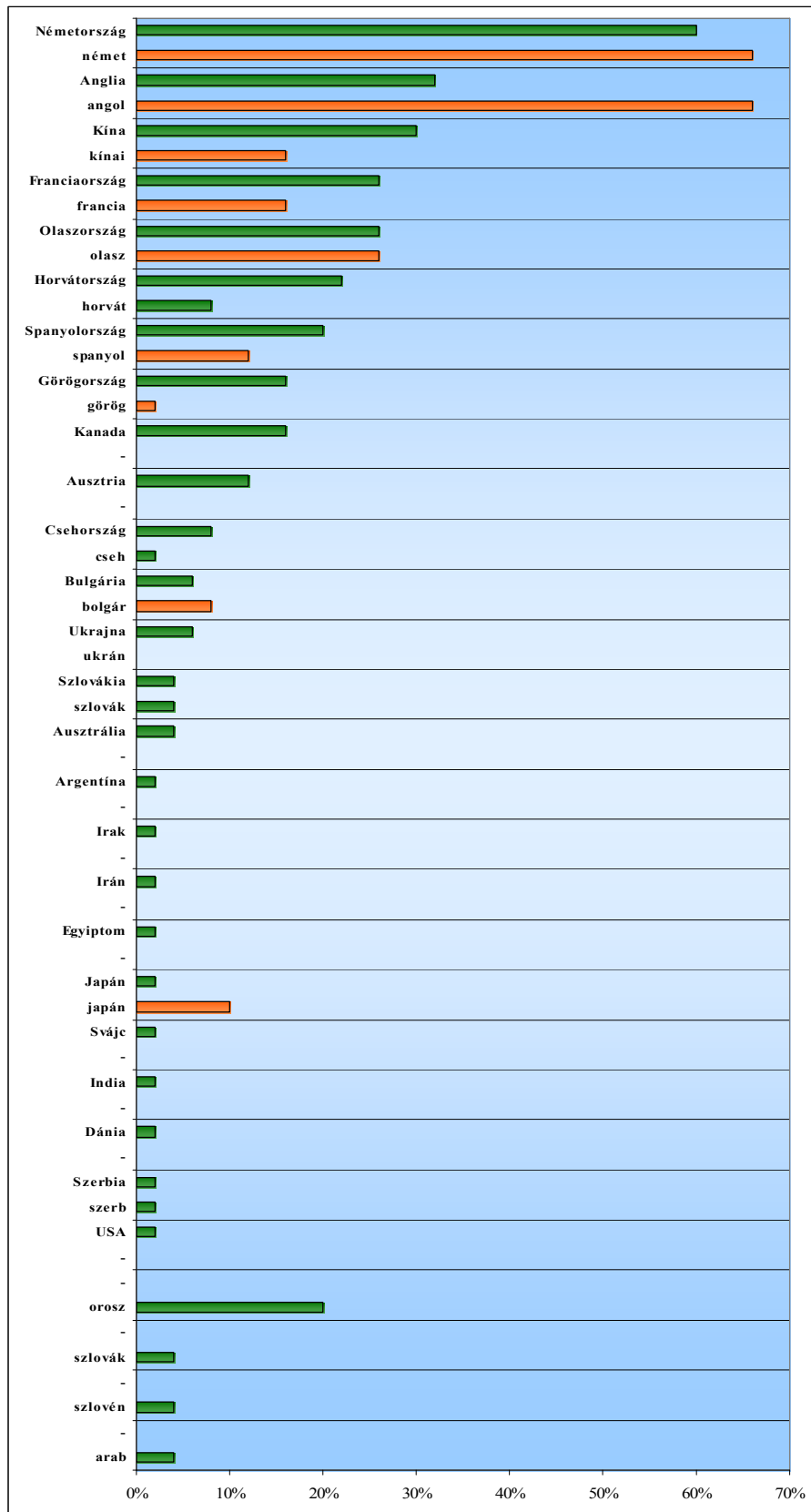
13. ábra: A második osztályos gyerekek által „ismert” országok és ismert idegen nyelvek



(Forrás: saját szerk.)

A harmadikások közül 60%-uk hallott Németországról, 32% Angliáról, 30% Kínáról, 26% Olaszországról, 22% Horvátországról, 20% Spanyolországról, 16% Görögországról és Kanadáról, 12% Ausztriáról, 8% Csehországról, 6% Ukrajnáról és Bulgáriáról, 4% Szlovákiáról és Ausztráliáról, míg Svájc, Dánia, Szerbia, Irak, Irán, Japán, India, Egyiptom, Argentína és az Amerikai Egyesült Államok egy-egy szavazatot kapott (14. ábra). Ezek a gyerekek már azon túl, hogy népszerű turistacélpontokat, illetve jó külföldi munkalehetőséget kínáló országokat említettek, olyan területeket is felsoroltak, amelyekről csupán hírműsorokból (Irak, Irán, India stb), sporthírekből (Ausztrália, Argentína) hallhatnak. Ez pedig azt az álláspontomat támasztja alá, hogy ez a korosztály érdeklődő, minden új információra, így a földrajzira is nyitott.

14. ábra: A harmadik osztályos gyerekek által „ismert” országok és idegen nyelvek



(Forrás: saját szerk.)

Negyedik osztályban már azt is megkérdeztem a gyerekektől, hogy *honnán ismerik az adott országot*, hol hallottak róla. A gyerekek ebben a feladatban 51 államot jelöltek meg, ezért ezt csupán táblázat formájában mutatom be (5. táblázat). Németország, Ausztria és Anglia ismeretét azzal magyarázták, hogy valakijük (családtagjuk, ismerősük) dolgozott már ott. Olaszország, Horvátország, Spanyolország, Görögország, Bulgária és Egyiptom említését utazással indokolták, a többről tévében hallottak. A tanult szomszédos országokat kivéve az említett helyek nincsenek összefüggésben a tanultakkal, azokat televíziós tematikus csatornák műsoraiból, hallomásból vehették, hiszen ezek között egzotikus – sokak által vágyott – turisztikai desztinációk is szerepelnek (Kenya, Ghána, Mexikó). Egyik tanítónő elmondása szerint a gyerekek versenyezni kezdtek, hogy ki tud több országot felsorolni.

5. táblázat: A negyedik osztályos gyerekek által „ismert” országok és idegen nyelvek

Ország	%	Nyelv	%
Horvátország	64	horvát	28
Ukrajna	62	ukrán	6
Szerbia	60	szerb	10
Románia	58	román	16
Ausztria	56	-	-
Németország	44	német	80
Kína	44	kínai	18
Oroszország	42	orosz	42
Olaszország	38	olasz	30
Franciaország	36	francia	36
Anglia	36	angol	76
Szlovénia	34	szlovén	4
Csehország	34	cseh	18
Spanyolország	28	spanyol	30
Svédország	22	svéd	4
USA	20	-	-
Japán	20	japán	6
Ausztrália	20	-	-
Bulgária	16	bolgár	4
Hollandia	14	holland	6
Lengyelország	14	lengyel	10
Görögország	14	görög	14
Törökország	14	török	4
Svájc	12	-	-
Írország	12	-	-
Egyiptom	10	-	-
Kanada	10	-	-
Finnország	6	finn	4

Ország	%	Nyelv	%
Madagaszkár	6	-	-
Bosznia Hercegovina	6	-	-
Norvégia	4	norvég	2
Új-Zéland	4	-	-
Dél-Korea	4	koreai	2
Afganisztán	4	-	-
Tunézia	4	-	-
Fehér-oroszország	2	-	-
Dánia	2	-	-
Vatikán	2	-	-
Kazahsztán	2	-	-
Jordánia	2	-	-
Jemen	2	arab	4
Mongólia	2	-	-
Thaiföld	2	-	-
Líbia	2	-	-
Etiópia	2	-	-
Kenya	2	-	-
Ghána	2	-	-
Kamerun	2	-	-
Honduras	2	-	-
Mexikó	2	-	-
Brazília	2	-	-
-	-	portugál	4
-	-	eszperantó	2
-	-	katalán	2

(Forrás: saját szerk.)

A *külföld fogalmát* az alsó tagozatosok 96%-a megpróbálta megmagyarázni, szerintük másik országot takar, de volt olyan másodikos is, aki más nyelvet beszélő emberek közösségként írta le. Az országhatárt mindenki körülírta oly módon, amely tartalmában teljesen megfelelnek a valóságnak: „egyik ország vége, a másik eleje”. A „Honnan veszed észre, hogy átjutottál rajta?” kérdésre általában közlekedési (más színűek a táblák és az útfestések) és nyelvi különbségeket (más nyelvűek a táblák, más az autók rendszáma, máshogy beszélnek a rádióban stb.) írtak, egy esetben fordult elő, hogy „kiírja a telefonom”, de a gyerekek 30%-a „nem tudommal” válaszolt, mivel nem volt még külföldön. A gyerekek viszonylag változatos helyeket jelöltek meg arra válaszolva, hogy hol voltak életükben legmesszebb, néhányan külföldi – elsősorban kedvelt turistacélpontokat – neveztek meg (Boston, Egyiptom, Opatija, Omis, Rimini, Paralia, Bécs, Prága). Sajnos a szülők anyagi helyzetéből fakadóan nem volt ritka egy-egy közeli város leírása (Siófok, Szekszárd). Az, hogy e korcsoport gondolataiban élő helyek változatosabbak nem lehet pusztán az életkorukkal magyarázni, hiszen ez esetben a mentális tér pénz-, illetve utazásfüggő.

A *nyelvi kérdéskör* tekintetében a gyerekek hibátlanul teljesítettek, úgy az anyanyelvüket, mint az idegen nyelv definícióját is mindenki megfogalmazta. A másodikosok közül a német nyelvet 72%, az angolt 56%, a japánt 18%, az orosz 16%, az olaszt és a franciát 8-8%, a spanyolt 6%, a románt, a bolgárt, a dán, a görögöt és a lengyelt 2-2% gyerek ismerte (13. ábra). Harmadikban az angol és német nyelvet 66-66%, az olaszt 26%, az orosz 20%, a franciát és a kínait 16-16%, a spanyolt 12%, a japánt 10%, a bolgárt és a horvátot 8-8%, a spanyolt, a szlovént és az arabot 4-4% említette, míg a görög, a cseh és a szerb nyelv 2-2%-ot kapott (14. ábra). A negyedikesek összességében 21 nyelvet soroltak fel 80%-uk a németet, 38% az angolt, 42% az orosz, 36% a franciát, 30% a spanyolt és az olaszt, 28% a horvátot ismerte stb. (5. táblázat). A gyerekek a hazánkban leggyakrabban beszélt két idegen nyelvet az angolt és a németet nagy százalékban említették, az olasz, a spanyol, a francia megnevezése sem meglepő, ám a japán és a kínai felsorolása már elgondolkodtatóbb. Előbbi magyarázható például a népszerű mesékkel (Pokemon, Dragonball), utóbbi a mindenféle előforduló kínai üzletekkel, boltokkal indokolható.

A 18. kérdés arra irányult, hogy *ismerik-e nemzeti jelképeinket*, itt a címet és a zászlót mindegyik évfolyamon megnevezték, a negyedik osztályosok közül tízen-tízen a

szent koronát, a jogart, az országalmát is említették. Előfordult a himnusz, a szózat és a kokárda megnevezése is, de néhányan a Nemzeti dalt, Petőfi Sándort és Mátyás királyt is a szimbólumok közé sorolták.

Mindezek után a nagyobbaknál is a *természetföldrajzi alapfogalmak* után érdeklődtem. A morfológiában a gyerekek a második harmadikos korosztályban sem jártasak még a hegy, a domb és a síkság meghatározásában. Általában a magasságbeli különbségeket ragadták meg: egyik nagyobb a másik kisebb. Negyedik osztályban tapasztaltam azt, hogy felszíninformának nevezték őket, felszínalaktani összehasonlításokat is tettek: csúcsos, csipkés a teteje, és a tengerszintfeletti magassági értékeket is konkrétan leírták (domb 200-500 méter között, hegy 500 méter felett). A példák tekintetében elégedettek lehetünk, hiszen előfordult a Budai-hegység, a Badacsony és az Alpok is másodikban, a Mátra, a Kékes, a Tordai-hasadék és a Mount Everest harmadikban. A Mátra, a Bükk, az Alpok, az Alpokalja, a Kárpátok, a Tátra, a Zengő, a Dunazug-hegység, a Himalája, a Mount Everest, és a Csomolungma negyedikben már több alkalommal szerepelt. Annak ellenére, hogy ennek a mérésnek is a Dél-Dunántúli hegy- és dombvidék adott otthont, konkrét dombsági területeket a második-, harmadik osztályosok nem írtak, csupán helyi sajátosságokat (Malom-domb, Koppányi-domb, Kopasz-hegy stb.). Negyedik osztályosoknál néhány esetben (5) a Dunántúli-dombság a Mecsekkel került említésre. Az alföld vagy síkság meghatározására inkább kedves, mint használható válaszokat hozott: „nincs rajta domb, messzire ellátni”, de egyenes, sík vidékként is jellemezték öten. A negyedik osztályosok felszíninformaként emlegették, amely tengerszint feletti magassága 0-200 méter. Példákat is írtak: Alföld, Kisalföld, Mezőföld, Tiszántúl és Duna-Tisza-köze egyaránt előfordult.

A *vízrajzi kérdéskörre* is változatos, ám nem minden esetben kielégítő válaszokat kaptam: a tavat állóvízként egy kivétellel mindenki ismerte, példáik azonban már nem csak a horgásztavakra korlátozódtak (Balaton, Fertő-tó, Velencei-tó, Tisza-tó), de természetesen voltak példák az utóbbira is (Deseda, Jutai-, Andocsi-, Koppányi-tó). A tenger fogalmát azonban ők sem ismerik, amely magyarázható azzal, hogy sok kisgyerek nem látta még saját szemével, így csak a televízión keresztül szembesült vele. Ellentmond ennek az, hogy ismerték sós tulajdonságát, és példákat is adtak (Adriai-, Fekete-, Holt-, Földközi, Vörös-tenger, Atlanti- és Csendes-óceán). A folyó fogalmát a gyerekek a mozgásával kapcsolták össze „folyik”, „folyóvíz”. A Dunát, a Tiszát, a Marost, a Drávát, a Siót, a Murát, a Köröst,

a Kapost, és a Koppányt ismerték, ami teljesen megfelel az addig tanultaknak és lakóhelyüknek.

Ezt követően természetismeret órán elsajátított tudásukra kérdeztem rá: *az időjárás elemei, csapadékformák, szélfajták és égtájak* felől érdeklődtem. Ezen a ponton sem látom érdemesnek, hogy külön tárgyaljam a korcsoportokat. A másodikosok, akik még ezeket tantárgyi keretek között nem tanulták, hasonlóan jó válaszokat adtak. Mindenki ismerte, hogy a napsütés, a szél, a csapadék időjárási elemek, a hőmérsékletet már kevesebben sorolták ide. A csapadékformák ismertetése is kielégítő volt, hiszen eső, hó, hódara, havas eső, jégeső, köd, dér, zúzmara és savas eső is előfordult. A szélformákat is ismerik, de közülük legtöbben a viharos, mondhatni rettegett szeleket írták (tornádó, tájfun, hurrikán, orkán), véleményem szerint ez az, ami számukra igazán izgalmas dolog. Az égtájakkal is tisztában voltak a gyerekek, hiszen az észak, dél, kelet, nyugat mindenkinél helyesen szerepelt, a negyedikesek a mellékégtájakat is felsorolták. Számomra igencsak meglepő, hogy alig van különbség azok között a tanulók között, akik tanulták a világtájakat, és azok között, akik még nem. Ez talán azzal magyarázható, hogy a legtöbb család figyelemmel kíséri a meteorológiai jelentéseket, vagy utazások alkalmával találkoztak a családi térképhasználattal során e fogalmakkal, ám az is lehetséges, hogy erdei kirándulásokon elmagyarázzák nekik, hogy a fák törzsének északi fele mohás.

Utolsó kérdésem, mint kiderült, teljesen megfelelt az érdeklődési körüknek, hiszen *bolygókat* kellett felsorolni. Számomra egészen meglepő volt, hogy összességében mindegyiket ismerik. Egy kisgyerek volt, aki a Kék Bolygót írta, ami talán a Földet jelentette számára, és egy a Kék Oktimuszt, ami egy mesében előforduló égitest.

Véleményem szerint *e korcsoport teljesítménye meggyőző*, természetesen születtek kiemelkedő válaszok, teljesítmények, de előfordultak gyengébb eredmények is. Számukra a nehézséget az adta, hogy a tanító néni olvasta fel a feladatokat, ők pedig írásban válaszoltak 34 kérdésre. Azt gondolom, hogy tovább nehezítette munkájukat az, hogy kötelező tevékenységként élték meg. Ugyanakkor *e korosztály eredményei is azt mutatják, hogy egyaránt vannak ösztönös és tanult ismereteik a világról, amelyben a szociokulturális adottságok, a közoktatás és a szülők szerepe egyaránt meghatározó.*

Az első osztályosokkal szemben a *8-10 éves gyerekek* esetében az egyes fogalmak megmagyarázásánál esetenként *gátat szab a szabad válaszadásnak, hogy a tanult definícióhoz próbálnak ragaszkodni. Ez már az induktív gondolkodás szintje, amelyre a*

szabályok felismerése és azok alkalmazása a jellemző. Objektív értelemben ennek során nem alkotunk új gondolatokat, csupán olyan meghatározásokat, amelyeket a kérdés implicit módon már tartalmazott.

Meglátásom szerint a továbbiakban ezen akadály feloldása úgy történhet meg, ha a gyerekek egyrésztől *kirándulások* során, *ismeretterjesztő filmek* kapcsán *személyesen tapasztalják* meg ezen fogalmakat, illetve a beszélgetések alkalmával felvérteződhetnek olyan szinonimákkal, amelyekkel könnyedebben kifejezhetik magukat. Így a tapasztalat és a tanult információk együttesen segítik a definíciók pontos meghatározását (BÁTHORY Z. – FALUS I. 1997).

8.2.2.1. Az alsó tagozatos gyerekek kedvelt olvasmányai

Az alsó tagozatos gyerekekkel beszélgetve az iránt érdeklődtem, hogy *milyen meséket szeretnek hallgatni, olvasni szabadidejükben.* Ezt az indokolta, hogy megnézzem, hogy az általuk kedvelt olvasmányok *milyen tértartalommal bírnak.*

Az első és második osztályosok közül több kislány *Bartos Erika: Anna, Peti és Gergő* című mesekönyv-sorozatát nevezte meg. Az író egy új, és igen sikeres szerző, különösen népszerű a kisgyerekes szülők körében, ezért a későbbiekben a vele készített mélyinterjűm tapasztalatait is bemutatom. Az említett meséket saját gyermekeinek írta abból a célból, hogy megismertesse velük környezetüket. Sikerét és helyes szakmai megközelítését is jelzi, hogy az első, spirálozott, kezdetlegesen sokszorosított füzetekből mára a gyerek és a szülők körében is méltán népszerű, igényes könyvcsalád fejlődött ki (www.bartoserika.hu).

A hasonló korú fiúk inkább a számítógépes játékokkal foglalatkoskodnak. A *harmadikos, negyedikes lányok* körében továbbra is kedvelt olvasmány *a Harry Potter*, továbbá köreikben elterjedőben van a „vámpiros, vérfarkasos romantikájával” divatot teremtő *„Alkonyat”* című regény és film. Előbbi földrajzi tartalmára már tettem utalást a korábbiakban, utóbbiban azonban nem találtam használható geográfiai információkat.

Annak ellenére, hogy Bartos Erika eredetileg gyermekei részére írta személyes tartalmú meséit, számos földrajzi ismeretanyaghoz juttatja a kisebbeket. Egy család történetén keresztül megismerhetjük a fővárosi és a vidéki élet kontrasztját. A gyerekek a Keleti pályaudvar mellett laknak, tömegközlekedési eszközökkel (trolibusszal, villamossal)

is utaznak, híres budapesti parkokban (Városliget, Szent István park) sétálnak és játszanak. A nagyszülei Erdén élnek, ahol a gyerekek madarakat etetnek, meggyet szednek, lekvárt főznek.

A belföldi turizmus tipikus jeles képviselőit ismerhetjük fel a(z értelmiségi) szülőkből, hiszen bel- és külföldiek által kedvelt desztinációkat keresnek fel a gyerekeikkel mind Budapest, mind Magyarország tekintetében. A három kicsivel együtt az olvasó eljut a Balatonhoz: Keszthelyen a Festetics-kastélyt keresik fel, Balatonlellén, illetve Balatonszárszón nyaralnak, közben áthajóznak Tihanyba. Ellátogatnak az északi országrészbe is, ahol Szilvássváródot, a Lipicai ménest, a Szalajka-völgyet, a Fátyolvízesést, Lillafüredet, a Palota-szálló függőkertjét, az Anna-vízesést, a Hámori-tavat, az Anna-barlangot és Miskolcot látogatják meg. Útjuk közben számos népi kismesterséggel (mész- és szénégetők, zindelykészítők) találkoznak. Budapestet is megismertetik az olvasóval, hiszen bemutatják a Budai várat a Mátyás templommal, Halászbástyával. Ezt követően eljuthatunk a főváros környékére is, a Hármashatár-hegyre, a János-hegyre, a Budakeszi vadsparkba és Szentendrére, Visegrádra. Utazásaik során küzdenek az időjárás viszontagságaival is, hóeséssel, köddel, nagy széllel. Közben számtalan közlekedési eszközt használnak: vidékre mindig személygépkocsival mennek, Budapesten belül az előbbiekben említett lehetőségeken túl fogaskerekű vasúttal, libegővel közlekednek, kirándulásaik alkalmával a kisvasutat és a hajót is kipróbálták.

A kisgyermekkortól (3 évestől) ajánlott sorozat lopva viszi be az országismereti információkat a családba, a gyermek a történeteken keresztül észrevétlen megismerhet neveket, adottságokat, szokásokat és nem utolsósorban tényeket is. Az ehhez hasonló földrajzi tartalommal bíró történetek azért hasznosak, mert nagyban hozzájárulhatnak a földrajzi alapok játékos megismertetéséhez, elsajátításához már kisgyermekkorban. A másodlagosan szerzett passzív ismeretek, így később a tudatos tanulási szakaszban már könnyebben előhívhatók, más ismeretek szerzésében alapként, kapcsolatként hasznosíthatók.

8.2.2.2. Mélyinterjú Bartos Erikával

Eddigi vizsgálataim, tapasztalataim, valamint a mesék és a tér lehetséges kapcsolatának bemutatása után elkerülhetetlennek gondoltam, hogy az előbbiekben ismerttetett Anna, Peti,

Gergő sorozat szerzőjével, Bartos Erikával mélyinterjút készítsek. Mindezt az indokolta, hogy az író Magyarországon frekvenciát idegenforgalmi helyszíneit a legfiatalabb korosztály számára is érthetően, élvezhetően adja elő, így célom volt, hogy megkérdezzem, miként vélekedik az egyes történetek által közvetített természeti és épített környezet bemutatásának tanító erejéről.

Mint fentebb említettem a szerző munkái nagyon népszerűek a kisgyermek és a szülők körében egyaránt. Nem csak könyvpiaci sikerét jelzi, hogy a „Hoppla meséi – kirándulás Pécs belvárosába” címmel megjelent könyve után a szülők támogató levelei mellett több önkormányzat is érdeklődött saját településük mese keretében történő bemutatásának lehetőségéről. Mindez azt mutatja, hogy nem csak szórakozási, pedagógiai sikerek köthetők egy-egy jól kialakított mesekonceptióhoz, de visszaigazoltan városmarketing céljára is hasznosítható e műfaj. (A fenti mesét az EKF2010 rendezvény is szponzorálta...)

Első kérdésem arra irányult, hogy *mi a véleménye a mese fejlődés-lélektani szerepéről?* Azt válaszolta, hogy a mese egyfajta lelki, szellemi táplálék a legkisebbeknek. E történetek mibenlétével, fejlődés-lélektani szerepével kapcsolatban csak ösztönös megérzéseire támaszkodott. Mindenképpen úgy érezte, anyaként is így tapasztalta, hogy a mese egy fogódzó, kapaszkodó a kisgyermek életében. Biztonságot ad, megnyugtat, elringat. Az esti mese szerepe jóval fontosabb annál, minthogy folytassunk egy történetet, a rendszeres meseolvasás a megnyugvásról, összefűzésről, a csendesen, figyelmesen együtt töltött percekről, szeretetről, biztonságérzetről szól. A mese sok olyan kérdésre ad választ, ami a legkisebbeket érdekli, foglalkoztatja, olykor nyomasztja. Gyakran a kérdést sem tudják még megfogalmazni, de a mese sokszor választ ad anélkül is.

Mindezek után arra kérdeztem rá, hogy *mit gondol arról, hogy az utazások, a hallott történetek segítenek-e abban, hogy a legkisebbek úgy „tanuljanak” földrajzot, hogy azt észre sem veszik?* A szerző véleménye szerint természetesen igen, hiszen nincs jobb tanulás, mint amit észre sem vesz a kisgyermek. Így sajátítják el az élet számtalan fontos feladatát is, a legjobb példának erre a Tüskevárt tartja, hiszen mire elolvassa a gyerek, magába szívja a Kis-Balaton minden rejtélyét.

Majd az után érdeklődtem, hogy *álláspontja szerint alkalmas-e arra a mesevilág, hogy azokból földrajzi tapasztalatokat szerezzenek a gyerekek?* Erre a kérdésre azt válaszolta Bartos Erika, hogy nagyon izgalmas dolog, amikor a mese és a valóság

keveredik. A kisgyerekek világa pontosan ugyanilyen: mindennapi életüket konkrét helyszíneken, kézzelfogható szabályok szerint élik: óvodába járnak, orvoshoz mennek, kirándulnak, stb. Ugyanakkor a gyermeki léleknek még szárnyai vannak, és bármit elképzelhetőnek vél, természetesnek és magától értetődőnek veszi, hogy Kisvakond süteményt süt, hogy Boribon hóembert épít, hogy Babóca biciklire ül, a mesevilág kedves és szeretetteljes figurái a kisgyermek számára élő, valós lények. Amikor ez a két világ keveredik, és a mesefigurák valós helyszínekre kerülnek, akkor a kisgyerek észrevétlenül magába szívja ezeket az információkat. Például amikor arról olvasunk, hogy Kisvakond délre utazik, a képeken már nem lombos fák, hanem pálmafák vannak, amikor Hollandiában jár, akkor mindenhol tulipán nyílik, amikor a sarkvidékre utazik, mindent jég borít, és a gyermek mindezt észrevétlenül megtanulja. Számtalan régi és új mese játszódik valós helyszíneken, a kicsik nagyon örülnek, ha eljutnak egy-egy mesében megismert helyszínre. De véleménye szerint ez nem csak a legkisebbekre vonatkozik, hanem a nagyobb gyerekekre, sőt felnőttekre is, hiszen ők is örülnek, ha eljutnak egy olyan helyszínre, amiről egy izgalmas, jó könyvben olvastak korábban.

Ezt követően megkérdeztem, hogy *mennyire tudatos a helyszínválasztás és annak (objektív, szubjektív) ábrázolása (leírása és képi megjelenítése) az általa írott mesékben?* Kiderült, hogy csak részben tudatos, hiszen olyan helyszínekről írt vagy ír a meséiben, amik számára fontosak, vagy amihez kötődik valamilyen szép élménnyel. De figyelni szokott arra, hogy az ország minden részéről vegyesen válogasson színhelyeket. Mivel a kisgyerekes családok szeretnek kirándulni, sok levelet kap arról, hogy könyveiből utazási ötleteket merítettek az olvasói.

Majd arra kérdeztem rá, hogy *tapasztalatai alapján ezekből mennyi raktározódik el a gyerekekben, és képesek-e arra, hogy a későbbiekben ezeket az információkat „előhívják”?* Véleménye szerint képesek, hiszen a mesék elraktározódnak, észrevétlenül beivódnak a kisgyerek lelkébe. A Kisvakond Afrikában játszódó meséjéből pontosan tudják a gyerekek, hogy arrafelé pálmafák nőnek, és banán csüng rajtuk – ezt tapasztalatból tette hozzá.

Végezetül az után érdeklődtem, hogy *mit gondol arról, hogy a gyerekekkel tudatosan kialakított szemüvegen keresztül látassuk a környezetüket?* Itt azt a választ kaptam, hogy mivel a kisgyerek utánzással tanul, a szülők, a testvérek utat mutatnak a legkisebbeknek. De minden gyermek külön egyéniség, így a pedagógusok felelőssége is rendkívül nagy,

ezért jobban meg kellene becsülni az óvónőket, dajkákat és tanítókat, mert az ő nevelésük alapozza meg a felnőttkort.

Azt gondolom, hogy az érdekes mesék, a valóságot meseköntösben bemutató történetek nagymértékben hozzájárulhatnak a kisgyerekek bontakozó világképének, világszemléletének kialakulásához, amelyet tovább mélyíthetnek a tudatosan megtervezett utazások, történjen ez intézményi, vagy családi keretek között. Továbbá véleményem szerint a beszélgetésből az érzékelhető, hogy egyetért azzal is Bartos Erika, hogy a mesékből és a kirándulásokból földrajzi információkat gyűjthetnek a legkisebbek. Azt gondolom, hogy ezek a valós térben játszódó útikönyvszerű kalandos történetek a családi turizmusra is serkentően hatnak, így a mese, mint helymarketing működik, hiszen felkelti a figyelmet egy adott helyszínre, településre, turisztikai desztinációra.

8.3. Általános iskola hetedik osztálya

Jelen felmérésemben arra kerestem választ, hogy a földrajzos ismerettel már rendelkező hetedikes gyerekek *népmeséket olvasva mennyire észlelik az azokban megbúvó teret*, valamint, hogy azt mennyire tudják összekapcsolni már meglévő tudásukkal. Két eltérő helyről (Hollandia, Mongólia) származó történetet, majd ezekre épülő *feladatlapot* kaptak a tanulók (5. melléklet). Ezt a vizsgálatot három különböző helyszínen végeztem el – egy budapesti, egy kaposvári, illetve egy gödrei általános iskolában –, hogy a későbbiekben összehasonlíthatóak legyenek a kapott eredmények. A felmérés előtt arra számítottam, hogy teljesítmények elemzésével következtetni lehet majd, hogy milyen mértékben észlelik a tanulók a történetekben megbúvó földrajzi teret, hogy milyen asszociációs képességekkel rendelkeznek, valamint hogy a háttérismeretüket miként tudják alkalmazni. Az értékelés előtt úgy gondoltam, hogy az eltérő térbeli, illetve szociokulturális adottságok – főváros, megyei jogú város, falu – befolyásolják majd a végeredményt. Az 50 darab, különböző helyről származó feladatlap kiértékelése során a kapott eredmények alapján nem láttam értelmét annak, hogy településenként külön-külön beszéljek a tapasztalatokról, hiszen a kiválasztott iskolák között csupán 1-2%-os differencia mutatkozott.

A *problémaköröket a tetraéder modell négy szférája szerint állítottam össze*, természeti, társadalmi-gazdasági és infrastrukturális területről tettem fel kérdéseket. Ezek közül nyolc egyszerű volt, négy gondolkodást igényelt, és az oksági összefüggés

felismerését vizsgálta. Az első öt feladat *természetföldrajzi alapismereteket*, illetve térképhasználati jártasságot feltételezett, ezt a gyerekek néhány kivételtől eltekintve kiválóan teljesítették. A mesében szereplő terület természeti adottságait többnyire nem tudták megnevezni, nem jól értelmezték, csupán egy-két helyes válasz szerepelt: Hollandia kapcsán elhangzott az óceán, a tenger és a mélyföld fogalom, míg Mongóliánál a magas hegyek (Altáj), füves puszták szerepelt.

A következő kérdéskör, amely arra irányult, hogy milyen állatok és növények találhatók az adott térségben, illetve mivel foglalkoznak az ott élő emberek, a mesében közvetlenül megtalálható, illetve kikövetkeztethető volt, így az eredmények is megfelelőek lettek. Kívülről csak néhányan hoztak új információkat, a többség pusztán az olvasottakra hagyatkozott.

Ezt követően olyan *gondolkodást igénylő feladatok következtek*, ahol szükség lett volna egyéb csatornákon (természetfilmek, olvasott könyvek, hírek, Internet) szerzett ismeretekre, logikára is. A tenyésztett állatok és termesztett növények tekintetében a gyerekek nem szakadtak el a kapott szövegtől, így többnyire az azokban fellelhető tulipán, hal, juh, tevé, ló szerepelt a válaszaikban. Egyedül ezen a ponton érződött különbség a falusi és a városi gyerekek között, a Gödrében lakók több példát hoztak: így Hollandia esetében előfordult a virágkertészet, a rétgazdálkodás, a rozs, az árpa és a burgonya termesztése, valamint a szarvasmarha-tenyésztés. Mongólia kapcsán megemlítték a rizs-, és gyapottermelést, és a nomád pásztorkodást.

Éghajlati viszonyokra, kulturális szokásokra gondoltam akkor, amikor a *jellemző öltözködés, a lakóhelyek és a közlekedési feltételek* felől érdeklődtem, de a válaszokban itt is csak a mesében előforduló példákat hozták a diákok. Mongólia esetében a jurta helyes válasznak is mondható, hiszen a vidéki lakosság körében még mindig jellemző szálláshely, Hollandiában azonban nem halászkunyhóban élnek az emberek. Sajnos a miértekre többnyire nem kaptam kielégítő választ, a mongol jurta kapcsán viszont született egy-két logikus magyarázat: „mert jellemző a nomád pásztorkodás ebben az országban; ezeket lehetett költöztetni, ezért volt praktikus”.

Arra azonban, hogy az adott országban milyen nyelven beszélnek, a gyerekek 50%-a felelt helyesen. Típushiba volt a holland helyett a német és angol nyelv említése, a Mongóliában tízen feltételezték az orosz használatát.

A továbbiakban azt látom nagyon fontosnak, hogy a tanulók megértsék a Föld mozaikjainak jellegzetességeit, bonyolultságát és összetettségét. Távlabbi célul pedig az tűzhető ki, hogy ne csak a diákoktól várjuk el a történetek tudatos olvasását, hanem a szaktanár is alkalmazzon szemléltetésül egy új ország, régió, népcsoport bemutatása esetén népmeséket, egyéb irodalmi munkákat, hiszen véleményem szerint pontosan ezek az apró momentumok segítenének abban, hogy az ismereteiket mélyítsük, szerteágzóbbá, hozzájuk közelállóvá tegyük.

E feladatsor fejlődéslelektani megalapozottságát az adta, hogy a felső tagozatosoknál életkoruk e szakaszára az értelmes tanulás már kialakul, a gyerekek alkalmasak az absztrakt gondolkodásra, ok-okozati kapcsolatokat felállítva képesek meglátni a lényegét, de hamarabb elfelejtik a kisebb részleteket (SALAMON J. 1994).

A diákok tanulási szokásaiban gyakoriak az egyenetlenségek, hullámlások, mind a hozzáállás, mind a hangulat terén. Ebből kifolyólag többnyire azt tanulják szívesen, amihez kedvük van, vagy érdekli őket, a többit elhanyagolják. Sajnos a serdülőkornak ebben a szakaszában a gyerekek gyakorta azt érzik, hogy megfelelő az, ha csupán megértik az anyagot, de így a kívánt, elvárt mélység nem tud kialakulni (SALAMON J. 1994).

8.3.1. Az általános iskola felső tagozatosainak ajánlott olvasmányok

A felső tagozatosok figyelmébe két olyan irodalmi alkotást ajánlanék, amelyek tartalmukat tekintve – a szerzőtől függő mértékben – geográfiai információkat hordoznak. E két mű mindegyike (Selma Lagerlöf: Nils Holgersson csodálatos utazása, L. Frank Baum: Oz, a nagy varázsló) azon túl, hogy közismert, népszerű munkák a gyerekek és a felnőttek körében egyaránt, földrajzi tartalommal bírnak. Mégis eltérő a két történet: Selma Lagerlöf regényében explicit földrajzi ismeretek kerülnek elő, míg L. Frank Baumnál közvetett módon találkozhatunk efféle értelemmel.

8.3.1.1. Selma Lagerlöf: Nils Holgersson csodálatos utazása

A Nils Holgersson csodálatos utazása műfaját tekintve meseregény, amelyet Selma Lagerlöf eredetileg Svédország geográfiáját bemutató iskolai földrajztankönyvnek írt, és 1909-ben kapott irodalmi Nobel-díjához nagymértékben hozzájárult Nils története. A megszégyenítő alaposságú természetföldrajzi leírások az egész cselekményt végigkísérik.

Az események március 20-án kezdődtek Svédország legdélibb vidékén, a Vemmerhøgi járásban, amikor a fiút egy házi manó húsz centiméteres, az állatok nyelvét értő törpévé varázsolta gonoszságai és rosszaságai miatt. Ezt követően a vadludakkal és Mártonnal, a házi lúddal északra indult. Nils Holgersson utazásának kiindulópontja szülőföldje, majd Skåne, Blekinge, Öland, Småland, Östergötland, a Närkei-síkság, Södermanland, Uppland, Dalarna, Hälsingland érintésével egészen Lappföldre repült. Utazása kapcsán – mint egy kis svéd körút alkalmával – számos tájat, tavat (Vättern-, Mälaren-tó), várost (Karlskrona, Jönköping, Linköping, Uppsala, Stockholm, Falun), tanyát ismerhetünk meg. E történet miközben valóságos földrajzi helyszínekre kalauzolja el az olvasót, leíró jelleggel, útikönyvszerűen bemutatja Svédország természeti adottságait, valamint társadalmi, gazdasági, infrastrukturális jellemzőit (15. ábra).

15. ábra: Nils Holgersson útja a vadludakkal



BLEKINGE Tájegységek, régiók
 Karlskrona Települések

→ Nils útja

1 : 7 850 000

0 100 200 km

(Forrás: saját szerkesztés)

A Skånei-síkságon mocsaras réteket, szántóföldeket és tanyákat láttak felülről, a természetű növények az enyhe csapadékos klímának megfelelően rozs, lucerna, burgonya, cukorrépa, utóbbi feldolgozását szolgáló jordbergi cukorgyárat is megemlíti. E területet ma is főként fejlett mezőgazdaságával jellemezhetjük, a hatalmas szántók közé sűrűn ékelődnek tanyák. A szerző művészettörténeti, építészeti emlékeket is bemutat, amelyek az egykori dán uralom hagyatékai: a táj keleti részén egy háromszázötven éves gyönyörű angolparkkal, bükkös fasorral rendelkező várkastélyt, délkeleten, nem messze a tengertől ódon lovagvárat ismertet. Ezen építmény román stílusban készülhetett, hiszen vastag külső falak jellemzik, valamint ablak csak az emeleteken található, a földszinten csak apró kémlelőnyílásokat vágtak. A Kulla-hegyen a – a Hortobágyon is sok embert vonzó – darutáncot nézte meg a fiú a vadludakkal.

Småland ismertetésénél egy tanórán hallott történetre gondol vissza Nils, amely történetben földrajzi determinizmus is fellelhető:

„Képzeljétek úgy, hogy Småland egy nagy, magas ház... fenyves erdőből van a teteje, és előtte széles, háromfokú lépcső nyúlik – ez a lépcső Blekinge.”

A Balti-pajzs földrajztankönyvekből jól ismert kristályos szerkezetét mutatja be ez esetben a szerző, amelyen sem tengeri üledék, sem glaciális vályog nem található, ezért itt szántóföldek nem, csupán hatalmas erdőterületek találhatók (PROBÁLD F. 1994).

„Ugyanakkor határozottan elkülönült egymástól a három lépcsőfok. A legelsőt... sovány, kövecses föld borította...ott bizony szegényes, inséges az élet. Csak meg kell nézni a tenyérnyi irtásföldeket, ahol az emberek vetnek és aratnak, meg hogy milyen parányiházacskákat építenek, és milyen messze esik egyik templom a másiktól. A középső lépcsőn már jobb a föld, és nincs is olyan kemény hideg... magasabbak és nemesebb fajtájúak a fák. Sok a szépen megművelt föld, a házak is szép nagyok, templom sokkal több van, és a templomok körül falvak épültek.”

A természeti adottságokból kifolyólag, e területen ma is főként fakitermeléssel, fafeldolgozással foglalkoznak. Svédország déli részét fűrésztelepek, bútorgyárok jellemzik (PROBÁLD F. 1994).

„De még különb a harmadik, a legalsó. Kövér, fekete földje van, és lábát örökké a tengerben fürdeti. Itt látni a legnagyobb szántóföldeket; és kereskednek, no meg hajóznak is a tengeren. A lakóházak díszesek, tágasak, és a templomos falvak vásárhelyekké, városokká nőttek. „

Ezen a vidéken az embereknek a halászat és halfeldolgozás adja a legfőbb bevételi forrást, de nem szabad megfeledkezni a tengerpart nyújtotta idegenforgalmi bevételekről sem.

Småland-ban a következő bemutatott helyszín a tengerpart közelében fekvő Ronneby gyógyfürdő. Nagy szállodáival, nyaralóival, fürdő- és kútházával máig keresett turisztikai desztináció. Az ugyanezen nevet viselő folyó, vadregényes partjairól, szurdokvölgyéről híres, amelyhez egy vízesés is kötődik, ahol *„állandóan nyüzsögnek a kirándulók...”*

A tenger akkumulációs és abráziós tevékenységét is megismerhetjük a smålandi partszakasz kapcsán.

„...néhol lapos zsombékos rétjeit nyújtja a szárazföld a tenger felé, az meg futóhomokothoz és sáncokat, halmokat rak a partra...másutt meg sziklákból falat tol maga előtt a szárazföld, amikor a tenger elé megy, mintha veszedelemtől félne, és a tenger is hangos hullámveréssel jön, bömbölve korbácsolja, ostromolja a sziklákat. Aki nézi, azt hiszi, össze akarja törni az egész partot.”

A következő Nils által felkeresett település, a máig hajógyártásáról nevezetes Karlskrona, Svédország egykori hadikikötője volt, ahol a fiú megtekintette a svéd hadiflotta hajóinak mintáit, a vitorlavarró műhelyt, a dokkokat. A várost XI. Károly svéd király alapította 1680-ban. Az uralkodó nevéhez fűződik a hadsereg modernizálása, a svéd flotta újjászervezése. Károly idejében a hajóhad 38 hadihajóból, 2648 ágyúból és 11 000 tengerészből állt, ezzel a balti térség legjelentősebb katonai hatalma lett.

Mindezek után a ludak átrepültek Ölandra, a sziklaszigetre legelni, ahol egy királyi uradalommal, Ottenby-vel ismerkedhettünk meg. A birtok azért nevezetes, mert 1600 körül királyi birtok volt, szarvasokat tartottak az uralkodói vadászatokra. Száz évvel később méneséről és juhászatáról, majd a lovasságnak szánt fiatal lovairól vált közismertté.

Ezt követően április 9-én, szombaton Nils Holgersson, az erős Holdfény miatt nem tudott aludni, ekkor ötlött fel benne, hogy mióta is van távol az otthonától. Kiszámította, hogy három hete utazik a vadludakkal, és másnap Húsvét lesz. Mivel a regényben nem írta a szerző, hogy melyik évben játszódik a történet, csupán a dátumokat jelölte meg. Az év kiszámítható úgy, ha március 20-án indultak el, és a március 21-ét követő első Holdtölte

április 9-én volt, akkor Húsvét 10-én, így meghatározható az év is. Figyelembe kell venni azt is, hogy mindennek 1909, az irodalmi Nobel-díj odaítélése előtt kellett történnie, így 1898 vagy 1905 lehetett az indulás éve (mivel a regény 1906-ban jelent meg, így valószínűbb az előbbi dátum).

Még ugyanezen az éjszakán Kelep, a gólya, elvitte a fiút egy elvarázsolt, legendás ősi városba, Vinetába, ami egy idilli környezet volt hősünk számára, gyönyörű székesegyházával, szép házaival, a jól öltözött emberekkel, nagy piacával. Ám hamar kiderült, hogy Vineta, lehet, hogy csak látomás volt, hiszen – a legenda szerint – ez a település egykor az emberi nagyravágyás, kapzsiság miatt került a tenger mélyére egy vihardagály következtében.

Húsvét hétfőn Kelep egy másik városba, a Gotlandon fekvő Visby-be repítette Nilset, közel olyan fényes nem volt, mint a tengerbe süllyedt Vineta. Valaha ez a település is káprázatos lehetett, de mostanra üres és sivár lett, a gazdagságnak és a pompának nyomát sem látta, csupán a szürke köveket. Valójában e szigeten a középkorban virágzó Hanza-városok voltak, mára azonban ódon városközpontjaikat a turisták éltetik.

Svédország déli részét (Skåne-t és Småland-ot) elhagyva a vadludak északabbi területek felé indultak, amelyek teljesen más adottságokkal jellemezhetők. A legjelentősebb város itt Jönköping volt, ahol ma fafeldolgozás van és a világ egyik legnagyobb gyufagyára található itt, de a múlt századelőn még ércet fejtettek a közelében, illetve papírgyára is volt.

Ezután a nagy Ruca-tóhoz repültek... *”elég nagy, de jóval kisebb, mint régen volt, mert egy részét lecsapolták.”* E jelenség a századforduló táján Európa-szerte megfigyelhető volt, hiszen a második ipari forradalom hatására bekövetkező népességrobbanás indokolta az egyre több megműveletlen terület bevonását a termelésbe (erdőirtások, folyószabályozások, mocsarak lecsapolása stb.).

Az Östergotlandi-síkság gazdagságát bizonyította a sok templomtorony, a tehetős terciák *„itt még a parasztok is úri házban laknak”*. Az emberek földműveléssel és juhtenyésztéssel foglalkoztak. *„A linköpingi pompás templom – amely gótikus stílusban épült – és körülötte a város éppen olyan volt, mint valami csodaszép, nagy drágakő gyöngyös foglalatban...a kikötőben is mosták, seperték a vitorlásokat meg a gőzhajókat.”* Ez bizonyítja, hogy fontos gazdasági szerepet töltött be a tenger is a környék életében, úgy a halászat, mint a kereskedelem terén. Östergotland ma is fejlett területnek számít cink-, és

ólomérc bányászata, elektrotechnikai ipara okán. A turizmus is jelentős e vidéken különös tekintettel a tengerparti fjordokra és Linköpingre. Södermanland hatalmas erdőségekkel fedett, a völgyekben hárs és tölgy vegetáció található, a tavak körül nyír- és égerfák vannak. E terület hasonlítható a belső-somogyi betyár lakta tölgyesekre, a szerző szerint *„az ilyen hely, mint Södermanland csak vadállatoknak és zsványoknak kedves...”*. Az addig bántatlan vadonban azonban bányákat fűrtak, kohókat építettek és így megtörték az erdő hatalmát. Mivel a bányamunkához rengeteg fa és szén kellett, ennek következtében majdnem kiirtották a flórát.

Västmanlandon utakat és vasutakat is láttak, nem csoda, hiszen máig jelentős a vidék vasércbányászata. A Nils Holgersson megírásakor jellemző vassfeldolgozási technológiát is bemutatja a szerző, e vidéken Bessemer-acélt gyártottak. Az eljárást Henry Bessemer 1855-ben szabadalmaztatta, lényege, hogy a folyékony nyersvasat egy körte formájú kohóba öntik, és a nyersvason alulról levegőt fúvatnak át, oxigéntartalmának hatására, kiég a szén, a szilícium és a mangán. Az előnye abban mutatkozik, hogy a folyamat hőt termel, így nem igényel egyéb tüzelőanyagot.

Falun egy ősrég bányaváros, ahol rézércet bányásztak. Az ércér kívül, majdnem a szikla felületén húzódott, úgyhogy az itt lévő rezet külszíni fejtéssel nyerték ki. Ma az egykori rézbánya a Világörökség részét képezi.

A Mälaren-tóról olvasva láthatjuk, hogy a múlt század elején is jellemző volt az idegenforgalom. *„Csupa kis öböl, sziget, partfok, mintha csak sétahajóknak, vitorlásoknak, kirándulóknak meg horgászoknak teremtették volna.”*

Közép-Svédország napjainkban a gazdasági élet magterülete, de a regény megírásakor Selma Lagerlöf, még nem így írt róla:

„Valamikor régen Uppland volt a legszegényebb vidék Svédországban.”

Uppland térsége ma az ország legfrekvenciáltabb vidéke, hiszen egyrészt a közép-svédországi ipari körzet található itt, másrészt e terület üledéktakaróján kialakult talajok a mezőgazdaságnak kedveznek. Mindezekon túl kulturális vonatkozásban is jelentős vidéknek számít: Uppsala érseki központ, a főpapok hajdan kiskirályoknak számítottak ebben a városban, jelenleg pompás gótikus székesegyháza bizonyítja az egykori hatalmat. A település ma egyetemi város, a tudomány székhelye. Stockholmban Nils az 1891-ben alapított Skansen nevű Szabadtéri Néprajzi Múzeumban is megfordult. A várost a következőképpen jellemezte:

„Itt mellettünk, nyugaton van a sok szigetű Mälaren-tó, és ezen a helyen, ahol Uppland Södermanlanddal találkozik, és a Mälaren-tó a Keleti-tengerrel – ez a rövid keskeny vízecske, a Mälaren kifolyása. A Stocksundban is vannak halomszigetek, holmok, a legnagyobb holmon hatalmas várat építettek. A vár közelében nagy templom épült meg kolostorok és lakóházak, egész nagy város keletkezett, és mert a stocksundi holmokra épült, mindmáig Stockholm a neve.”

A főváros fejlődését elősegítette fekvése (a Mälaren-tó és a Balti-tenger között szigetekre szakadozott földnyelven terül el), így észak és dél közötti hídvárosnak és kikötővárosnak egyaránt megfelelt, ma főként közigazgatási, kulturális és kereskedelmi központ.

Svédország középső területeit elhagyva, már nem olyan részletes az útleírás, hiszen Nils a fáradtságtól szinte kábultan aludt, nem is a vadludakkal, hanem egy gyors röptű sas – Gorgó – hátán utazott egészen Lappföldre. Hősünknek nagyon furcsa volt, hogy ezen a vidéken éjszaka sem sötétedik, és hogy alig találkozik emberekkel. A táj is megváltozott, a lombhullató erdőket fenyvesek és tűzegmohalápok váltották fel. Ezen a területen egy sziklaktól védett völgyben költöttek a vadludak, majd a fiókák felnevelése után visszaindultak Vemmerhög felé. Szülőfalujában Nils Holgersson a törpe újra normál méretű fiúvá varázsolta.

A vadludak egész Svédországot átívelő útja során betekintést kaphattunk az ország természet- és társadalomföldrajzába egyaránt, részletesen megismerhettük az egyes vidékek korabeli adottságait. A gyerekek számára a Nils Holgersson csodálatos utazása azért lehet különleges olvasmány, mert egy mesés történeten keresztül – ugyan leíró jelleggel – megismerhetik egy idegen ország mondákkal, legendákkal átszőtt földrajzát. Sajátos párhuzam érezhető Bartos Erika országismereti munkáival, hiszen ez esetben egy kis svéd túsóról van szó, egyfajta tájföldrajzi leírás, aminek keretében játékosan, mesébe öltöztetve mutatja be mindkét szerző az országot, annak karakteres tájait, városait.

8.3.1.2. L. Frank Baum: Oz, a nagy varázsló

Az 1900-ban kiadott meseregényben a tér két síkon lelhető fel, Kansas – a valóságos helyszín – gyakorlatilag keretbe foglalja a fiktív világban zajló eseményeket, ahová a főhőst, Dorkát egy forgószelel repíti. A tornádók előfordulása az Amerikai Egyesült Államok tagállamai közül leginkább Oklahomát, Nebraskát, Missourit és Kansast jellemzik.

Utóbbiban az elmúlt ötven évben háromezerre tehető e természeti csapások száma. A történet a Préri-táblán elhelyezkedő állam leírásával, valamint a forgószél kialakulásának magyarázatával indul:

„Ha Dorka kiállt az ajtóba, és körülnézett, nem látott egyebet, csak a nagy szürke prérit mindenfelé. Egyetlen fa, egyetlen ház sem bontotta meg a hatalmas lapály egyhangúságát... Az északi és a déli szél tudniillik éppen ott találkozott, ahol a ház állt, és így ez lett a ciklon kellős közepe...”

Az Egyesült Államok természetföldrajzi adottságainak következménye, hogy itt alakul ki a legtöbb tornádó. Az északi hideg száraz légtömegek útjába nem áll hegyvonulat, így akadály nélkül áramolnak be a kontinens déli, melegebb területeire, ahol a nagy hőmérséklet- illetve nyomáskülönbség együttesen okozza e pusztító erejű szélviharokat.

Miután Dorkát a forgószél messzire repítette, csodálatos környezetben tért magához: Oz birodalmában, aminek – mint a későbbiekben megtudhattuk – négy fő része van, és mindegyiket egy-egy boszorkány irányítja. E történet központi problémája, hogy Dorka vissza szeretne jutni Kansasbe, és a jóságos Északi boszorkánytól tudta meg, hogy ebben egyetlen ember segíthet neki, Oz, a nagy varázsló, így a kislány Totóval, a kuttyájával útnak indult a sárgaköves úton a titokzatos mágus városa, Smaragdváros felé.

Az első állomás a mumpicok földje volt, amely más néven Kelet országa, itt a gonosz keleti boszorkány rabszolgaságban tartotta a népet, Dorka háza azonban pont ráesett, így a nép felszabadult az elnyomás alól. Ezen a vidéken járva három új társat talált a főhős, a buta Madárijesztőt, a szívtelen Bádogembert és a gyáva Oroszlánt, ők mindhárman Ozhoz igyekeztek, észt, szívet és bátorságot keresve. A varázsló azt kérte tőlük, hogy kívánságaik teljesítésének fejében öljék meg a nyugorok országában zsarnokoskodó álnok nyugati boszorkányt. Dorkának és barátainak ezt a feladatot is sikerült teljesíteniük, ám vágyaik nem válhattak valóra, hiszen a Ozról kiderült, hogy közönséges szélhámos. Mindezek után a kvarangyok földjére indultak, mert megtudták, hogy az ott uralkodó Glinda, a déli boszorkány jó, csakúgy, mint északi társa. A viszontagságos út során először egy nagy sivatagon, majd sűrű erdőn, végül pedig, a porcelán csecsebecsék országán keresztül kellett átkelniük. Glindához való útjukon

segítőkre akadtak, az aranyos mezei pockok és a szárnyas majmok személyében, így végezetül Dorka is visszatérhetett Kansasbe.

Annak ellenére, hogy e meseregény helyszíne egyértelműen fiktív, számos olyan természet-, társadalom- és gazdaságföldrajzi információt hordoz, amelyek általában Kansast jellemzik. A sivatagos kopár területek ugyanúgy előfordulnak a szövetségi államban, mint a virágzó búzaföldek, hiszen Kaliforniával együtt ez a vidék az USA legfontosabb agrárállama és legjelentősebb gabonatermelője. A földrajztankönyvekben szereplő övezetes mezőgazdaság őszi búza övezete húzódik itt. Történeti körülményeit tekintve Kansasben a rabszolgaságot ellenző abolicionisták és azt támogatók egyaránt előfordultak egészen 1861-ig, amikor az államban a rabszolgatartást ellenzők csoportja győzedelmeskedett. Talán nem véletlen, hogy a regényben szereplő Oz birodalmának négy fő része közül kettőt az elnyomás jellemez.

L. Frank Baum meseregényéről összességében azt mondhatjuk el, hogy annak ellenére, hogy fő mozgatóereje a jellemek bemutatása, az olvasó földrajzi információkkal is gazdagodhat a cselekményt követve. Ebben a mesében is – csakúgy, mint a János vitézben – valós (Kansas) és fiktív terek keverednek, csak úgy, mint a szereplők között is megismerhetünk létező (emberi) és kitalált figurákat.

8.4. A középiskola 11. osztályosai

A 11. osztályosok körében végzett felmérésben arra voltam kíváncsi, hogy a gyermekkorban látott, hallott mesék szereplőit hová helyezik a valóságban. A fejükben élő fiktív figurák térbeli elhelyezése egyrészt azért érdekes e korcsoport esetében, mert bizonyítékkal szolgálhat a mesék térbeni realizálódásának, tartalmának igazolására. Másrészt az is felmérhető, hogy a földrajztanítás befejeződése után milyen térképhasználati jártassággal rendelkeznek.

A földrajzi tér nagyszerűsége éppen objektívitasában rejlik, mivel világunk többféle embercsoportból áll, mindez szubjektívvé válik. Minél kisebb elemeire (indivídumokra) bontjuk az objektív teret az annál személyesebbé válik, ez a mentális tér (TRÓCSÁNYI A. 2002). A gondolatainkban élő világtérképen történő ábrázolás adja a kognitív vagy mentális térképet (LAKOTÁR K. 2009).

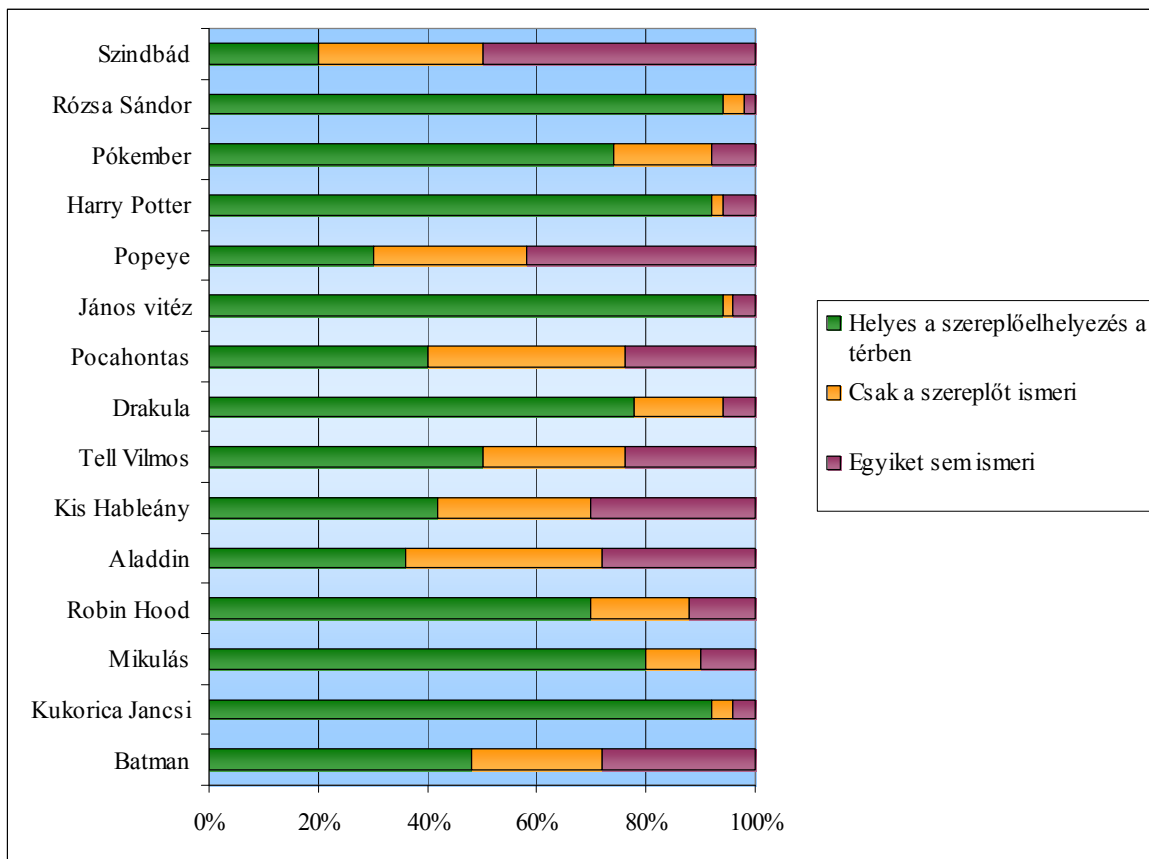
A 17-18 évesek körében végzett felmérés során egy olyan lapot kaptak a diákok, amelyen a Föld kontúrtérképe volt látható (6. melléklet). Kétféleképpen osztottam ki a feladatokat: az egyik csoport tagjainak maguktól kellett mesehősöket elhelyezni a térben, a másoknak adott szereplőket ábrázolni. A 15 szereplő kiválasztása is egy felmérés alapján történt. Munkahelyemen – a Kaposvári Egyetem Művészeti Főiskolai Karán – kommunikáció szakos hallgatóknak adtam feladatul, hogy írjanak le annyi mesehőst, amennyit csak ismernek. Az általuk leggyakrabban megnevezett 15 figurát kellett a 11. osztályosoknak ábrázolni. Ezt három kaposvári középiskolában (Munkácsy Mihály Gimnázium, Toldi Lakótelepi Általános Iskola és Gimnázium, Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Szakközépiskola) készítettem el, összesen 50 diákkal. Véleményem szerint ez azért számított egyszerű feladatnak, mert a térkép számukra már nemcsak két dimenzióban megjelent színes papír, hanem kultúrák, népek, tájak szelektált gyűjtőhelye, azt is mondhatjuk, hogy legjobb esetben számukra a térkép már „tér-képpé” alakult. Az a társaság, amelyik fix mesealakokat kapott 61%-ban ismerte a megadott szereplőket, és el is tudta helyezni az ábrán, 19% csak hallott a mesehősről, 20% számára mindegyik ismeretlen volt (6. táblázat, 16. ábra).

6. táblázat: A 11. osztály által készített kognitív térképek eredményei

	Mesehős	Helyes a térbeli elhelyezése	Ismeri, de nem helyes a térbeli elhelyezése	Nem ismeri, nem tudja elhelyezni
1.	Batman	24	12	14
2.	Kukorica Jancsi	46	2	2
3.	Mikulás	40	5	5
4.	Robin Hood	35	9	6
5.	Aladdin	18	18	14
6.	Kis Hableány	21	14	15
7.	Tell Vilmos	25	13	12
8.	Drakula	39	8	3
9.	Pocahontas	20	18	12
10.	János Vitéz	47	1	2
11.	Popeye	15	14	21
12.	Harry Potter	46	1	3
13.	Pókember	37	9	4
14.	Rózsa Sándor	47	2	1
15.	Szindbád	10	15	25
16.	Összesen	470	146	149

(Forrás: saját szerk.)

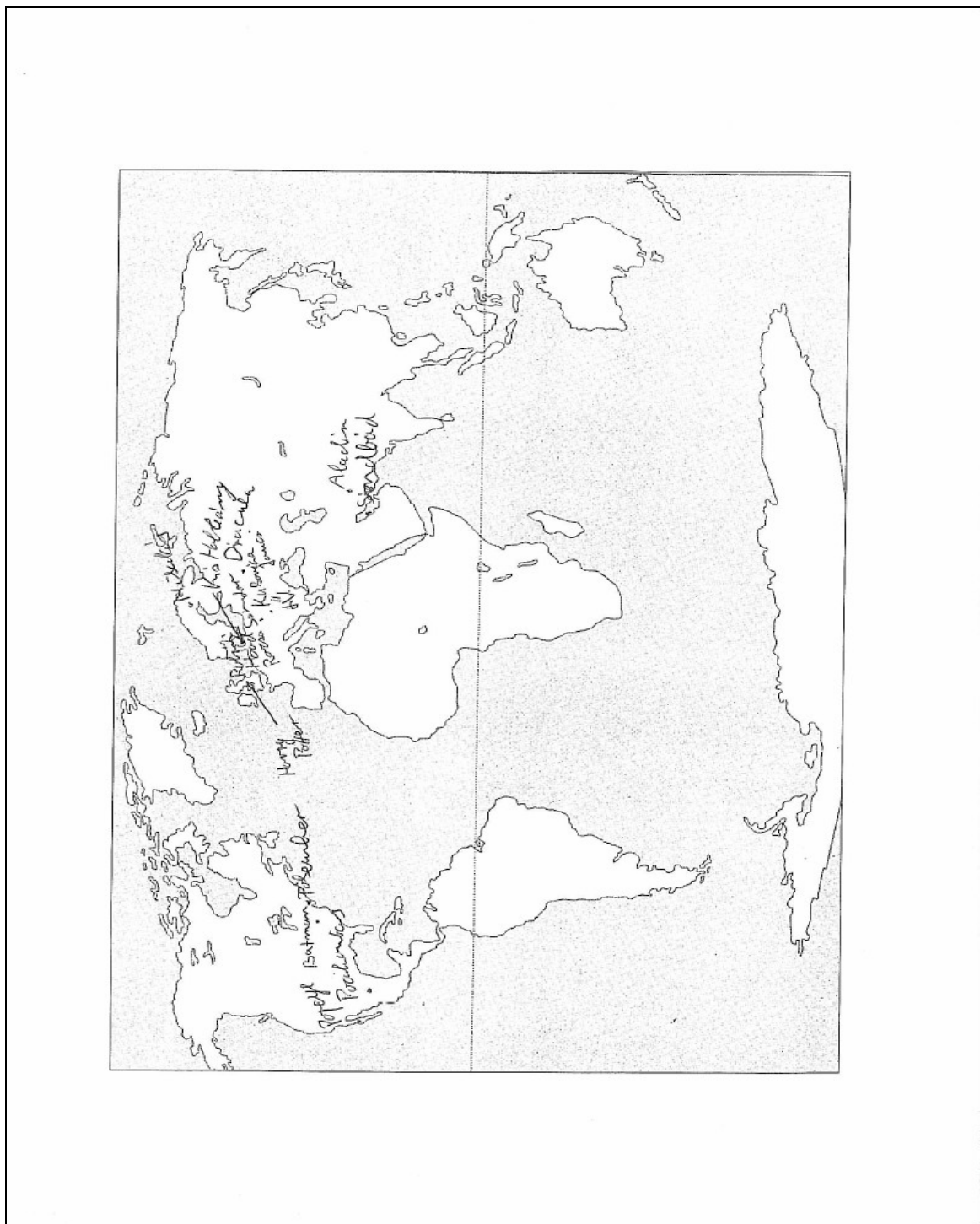
16. ábra: A tizenegyedik osztályosok kognitív térképeinek grafikonos elemzése



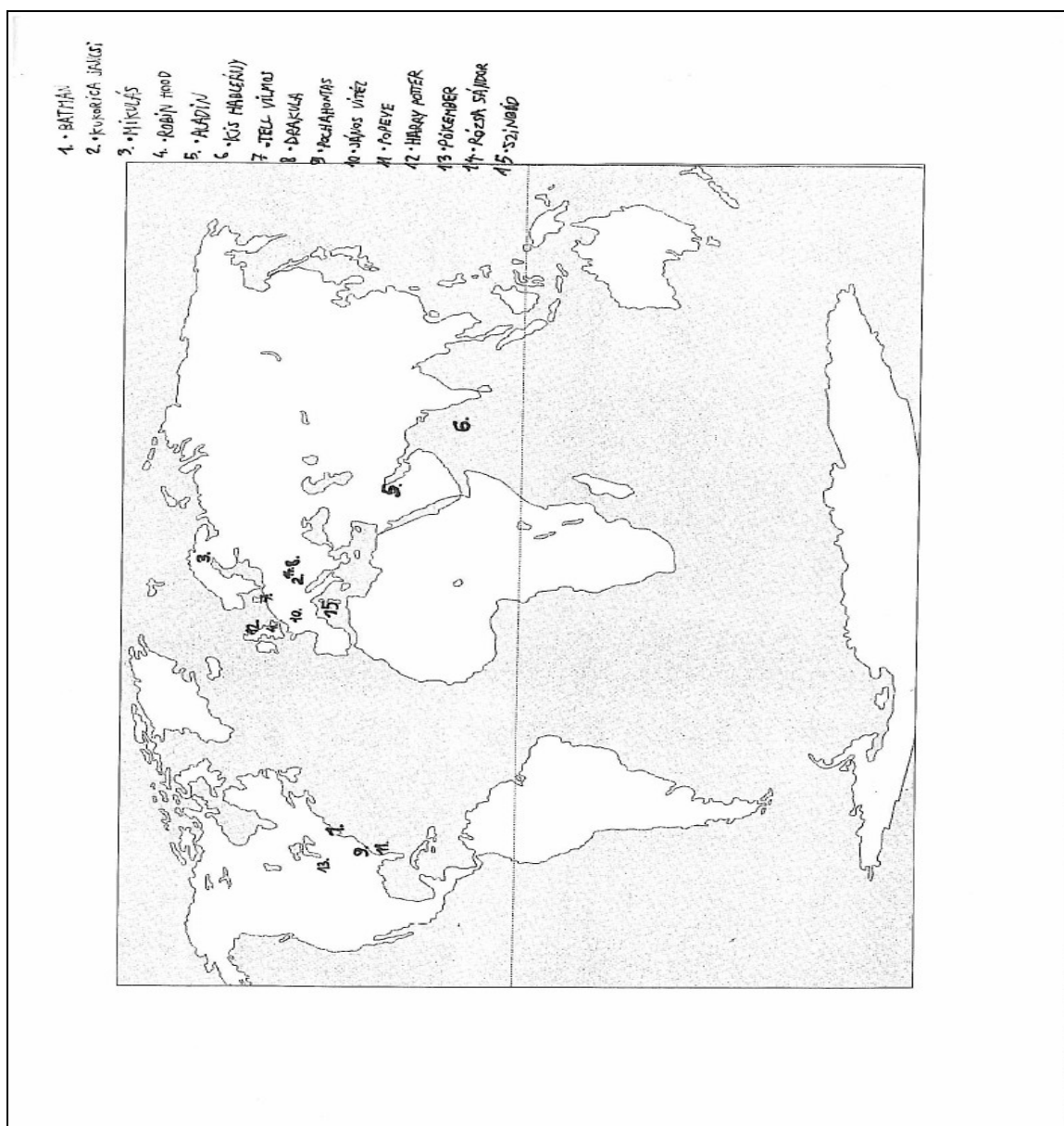
(Forrás: saját szerk.)

A gyerekek János vitézt, Kukorica Jancsit, Rózsa Sándort, Batman-t, Harry Potter-t a legtöbb esetben jó helyre tették, de Pókember és Robin Hood is elfogadható mértékben szerepelt a helyesen ábrázolt szereplők között. Típushibának számított, hogy Aladdint, Szindbádöt és a Kis Hableányt annak ellenére, hogy ismerték, nem jól ábrázolták.

17. ábra: Helyes ábrázolás (11. osztályos tanuló)



18. ábra: Típushibákkal megjelített ábrázolás (11. osztályos tanuló)

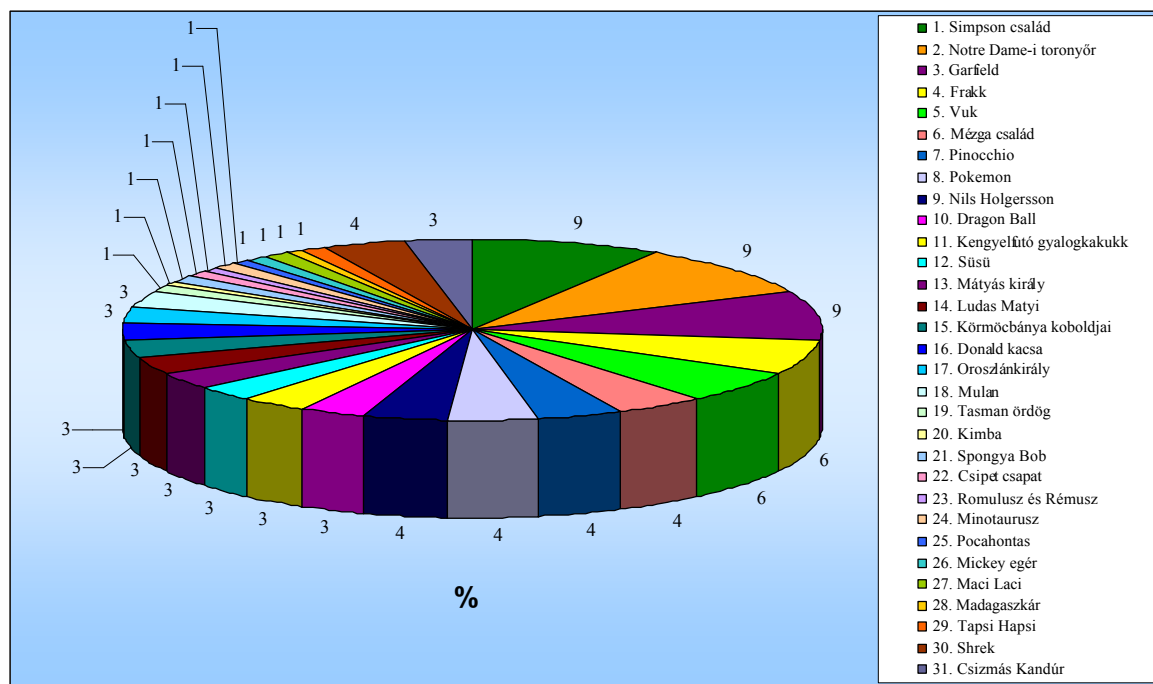


A helyes ábrázolás (17. ábra, 7. melléklet) az áttekinthető, rendezett és pontos megjelenítést takarja. A térképet készítő tanuló a tizenöt feladatul kapott szereplő közül csupán egyet, Tell Vilmost nem ábrázolta.

A legjellemzőbb hiba, hogy egyes szereplők esetében tudják a tanulók, hogy vízhez, tengerhez, óceánhoz köthetők (Popeye, Kis Hableány, Szindbád), de nem a megfelelő helyre tették őket (18. ábra).

A második társaság eredményeit tanulmányozva megállapítható, hogy önállóan csak kevés szereplőt jelöltek meg, így nekik is felolvastam az általam kiválasztott figurákat (19. ábra).

19. ábra: A tizenegyedikesek által megnevezett mesehősök



(Forrás: saját szerk.)

Láthatjuk, hogy alapjában véve két helyről származó történetet (magyar, Walt Disney) választottak, és ezeket helyesen ábrázolták. Esetükben azt mondhatjuk el, hogy ők már a mese cselekményén és figuráin túl érzékelték, hogy hol játszódott az, milyen részletek csatolhatók a történetekhez (természeti környezet, használati, közlekedési eszközök stb.).

A kutatásom azt mutatta, hogy a 11. osztályosoknál beérték az előzetes ismeretek, van világlátásuk, világszemléletük, hiszen számos tantárgyat tanultak már, megismertek különböző kultúrákat, sajátosságaikat, véleményem szerint ehhez az összképhez nagyban hozzájárulhattak a mesék, irodalmi alkotások, és egyéb tantárgyi koncentrációk. A későbbiekben mindez tovább hasznosítható a mindennapi tájékozottság, tájékozódás és az általános műveltség tekintetében. A tapasztalat talán az, hogy a máshonnan vett földrajzi ismereteket is tudják földrajzi tényként kezelni, tehát ebben a korban már komolyan támaszkodhatunk más területekről érkező információkra, földrajzi tartalmakra.

8.5. Mélyinterjúk

Az előbbieken bemutatott mesebeli földrajzi tér használhatóságának megerősítését, kritikáját, esetleges ellenvetéseit vártam akkor, amikor mélyinterjúkat készítettem különböző területek jeles képviselőivel. Egyikük a földrajz módszertan egyik magyarországi szaktekintélye, az ELTE Természettudományi Karának tanára, a másik egy gyakorló földrajztanár, aki Pécsen tevékenykedik. Fiatal, agilis, a modern szakirodalmat ismerő, az újításokra nyitott, nagy szaktudású fiatalember. Harmadszorra egy klinikai szakpszichológust kérdeztem meg, aki a mesepszichológia, a gyermeki lélek és az életkoronkénti teljesítőképesség ismerője. Azért e hármas választás, mert így a vizsgálataim tudományos megalapozottságát adja az, ha a gyerekkort ismerő szakemberek véleményével támasztom alá kutatásaimat.

Az első kérdésem arra irányult, hogy szerintük *lehet-e a mesebeli földrajzi tér kisgyermekkorai megismertetése egy váz a későbbi földrajzoktatáshoz?* Erre a módszertannal foglalkozó tanárnő azt válaszolta, hogy nemcsak lehetséges, hanem szükséges, a térbeli intelligencia kifejlődésének feltétele. A valós térélmény befogadásához a képzeleti tér vezet el, hiszen a gondolatok és a tér leképezése hasonló elveken alapszik. A földrajztanár szerint a geográfiai tér mesebeli megismertetése hasznos, de az életkori sajátosságokat mindenképpen figyelembe kell venni. Ő a 7-8. osztályt tartja erre legalkalmasabbnak, hiszen e korcsoport megfelelő földrajzi alaptudással rendelkezik, asszociálni tudnak már, látják az ok-okozati összefüggéseket, azt, hogy a természet milyen hatással van a társadalomra és fordítva, ezen ismereteket pedig csak 5-6. osztályban szerzik meg a gyerekek. A klinikai szakpszichológus azt válaszolta, hogy a mese alapvetően nem ezt a területet közvetíti, de azt elismerte, hogy a tér feltétlenül megjelenik a mesékben. Ő azt a nézetet képviselte, hogy nagyon fontos a mese által közvetített reális és irreális hatás különválasztása, miközben gondosan ügyelnünk kell arra, hogy ne zúzzuk szét a gyermeki illúziókat.

Ezt követően arra kérdeztem rá, hogy *megfelelő megalapozás után a mesebeli teret kezelheti-e a gyerek térélményként, majd a későbbiekben adaptálható-e a földrajz tanításához?* A képzeleti teret képesek a gyerekek térélményként kezelni, amolyan virtuális térként. El tudják mondani, hogy hol van, egyes objektumai milyen helyzetben vannak egymáshoz képest (irány- és távolság-viszonyítás), és jellemezni (inkább leírni?) is

képesek. Ez jó alapját jelentheti nemcsak a helymeghatározásnak, hanem a későbbi algoritmushasználatnak (lásd tájleírás, tájjellemzés) is – felelte az ELTE tanárnője, míg a gyakorló pedagógus változatlanul a 7-8. osztályt tartotta minderre alkalmasnak. A pszichológus szerint a mesebeli tér is leképezhető, de teljes mértékben nem azonosítható a valósággal, csupán szimbolikájában azonos azzal. Véleményem szerint a történetek által közvetített tér mindenképpen használható, előhívható a későbbiekben, ugyanakkor azt is fontosnak tartom, hogy a mese ne veszítse el az eredetileg képviselt tanító jellegét, ami a személyiségfejlődésnek szerves része, ám ha egyéb – a későbbiekben hasznosítható – gyakorlati tapasztalatokat is szerezhet vele a gyerek, akkor azt gondolom, hogy hiba lenne nem kihasználni ezeket a plusz ismereteket.

Az ezt követő kérdéskör arra keresett választ, hogy érdemes lenne-e az idegen nyelvekhez hasonlóan már az óvodában is „tanítani” földrajzot? Mindezt mesetábla segítségével képzelem el, amely azt jelentené, hogy a mesehősöket, egyéb fontos szereplőket, helyszíneket képek, rajzok segítségével összekapcsolunk, majd a világtérképre is elhelyezzük ezeket?

A földrajzi szakmódszertannal foglalkozó tanárnő azt válaszolta, hogy szerinte érdemes, mivel a térbeli kompetenciafejlesztés mai iskolai logikája is ebből indul ki. A tanítók térképvázlatot rajzoltatnak az alsó tagozatos gyerekekkel a szemlélhető valóságról (pl. egy tárgyról, tárgyak együtteséről, az iskola környékéről), az elképzelés alapján kialakult világról (pl. egy mese eseményeiről, egy történet helyszínéről), és útvonalvázlatot rajzoltatnak, illetve terveztetnek velük. Csak ezután válik a térben való tájékozódási képesség kialakításának egyik központi feladata a térképen és a térképpel való tájékozódás képességének kialakítása a tanulóknál. A vizuális térkép, a „lelki szemeinkkel” készített rajz, tehát azt mutatja, hogy mi van, és hogyan állnak össze a dolgok a fejünkben. Rajzolásának kettős célja van: a térbeli intelligencia fejlesztését éppúgy szolgálja, mint az információértés, az információból való lényegkiemelés képességének fejlesztését. Többféle információforrás alapján is készíthető. Leggyakrabban szöveg (leírás, mese, történet, vers) alapján rajzolják a gyerekek. A közismert mese (pl. Piroska és a farkas, A három kismalac, Jancsi és Juliska) lerajzolásának az a lényege, hogy minden helyszín megjelenjen a térképvázlaton, amelynek jelentősége van a történet szempontjából, és azok egymáshoz képest megfelelően helyezkedjenek el. Előfordulhat, hogy a történet szempontjából a méreteknél is jelentőségük van.

A mesehelyszínek térképen való elhelyezését azonban nem tartja helyesnek, mert a tér síkba kivetítésének képességéhez még nem érettek a gyerekek óvodás korban, ez a képesség csak 10 éves kor után kezd kialakulni. Térképpel foglalkozni szerintem nem szabad ebben a korban. A szaktanár véleménye szerint 10% alatti lenne azon gyerekek aránya, akik ténylegesen megértnek a teret, ő is a tíz éves kor utáni időszakot mondta alkalmasnak az atlasz használatára. A pszichológus sem állt ezen elképzelésem mellett, az ő véleménye, hogy e korosztály azért nem alkalmas térkép használatra, mert nem alakult ki a térlátásuk, maximum az irányok ismerete adott a körükben. Véleményem szerint az a 10%-nyi kisgyerek, aki esetlegesen átlátna a kétdimenziós ábrázoláson, a későbbi földrajzoktatás szolgálatában megérdemelné e kis fáradságot.

A harmadik kérdéscsoport arra irányult, hogy a szakemberek *mit gondolnak arról, hogy lehet-e kapcsolatot teremteni a mesében szereplő földrajzi tér, a tényleges tér és a térkép között?*

A módszertan ismerője azt válaszolta, hogy könnyen lehet kapcsolatot teremteni a mesebeli tér és a valódi tér között. A mesebeli tér elképzelése a hallott (vagy olvasott) információk alapján már elemi téri ismereteket, térrel kapcsolatos tapasztalatokat kíván. Amikor azonban az elképzelt teret le kell rajzolni, az már projekció. A továbbiakban ez mélyülhet, ha már nem csupán látrajzot készítenek a gyerekek az elképzelt térről, hanem azt megpróbálják egyszerű jelekkel leegyszerűsíteni (kódolás), aztán majd 9-10 éves kor tájkán felülnézetből is ábrázolni (lásd alaprajzi ábrázolás), ami elvezet a térképvázlat, illetve majd a térképi térábrázolás megértéséhez. De a térképolvasásnak is a végső célja, hogy a térképet szemlélve a gyerekek valós teret lássanak! Ez az oda-vissza bejárt út nagyon eredményes lehet.

Hangsúlyozná, hogy óvodás korban csak auditív módon kellene találkozniuk a gyerekeknek a mesével, nem virtuálisan. A meseillusztrációk és a filmek zavarhatják a saját képi világ kifejlődését, és befolyásolják, egy irányba terelik a gyerekek tér-képét. Ezért később, amikor már megjelenik ez a vizuális forrás-feldolgozás, -értelmezés, fontos, hogy többféle képi megjelenítést lássanak.

Véleményem szerint a mesebeli, a tényleges tér és a térkép közötti kapcsolat megláttatása egy új módszer lehetne a földrajz tanításában és megreformálásában, ehhez azonban a legkisebbeket is érdemes megismertetni a térképpel, annak ellenére, hogy nagy valószínűséggel ők ezt csak egy színes képnek fogják majd fel, ám ha különböző

mesehősöket helyezünk el rajta, különleges szemléltetőeszközt gyárthatunk együtt a gyerekekkel, amit a későbbiekben maga a tantárgy kamatoztathat.

A negyedik kérdéscsoport arra kereste a választ, hogy *elő tudjuk-e hívni a tudattalanból ezeket az emlékképeket? Lehet-e belőle esetleg pavlovi reakció? Vissza tudunk-e csatolni a régi emlékképekhez, képhalmazokhoz, amelyeket korábban megismertettünk a gyerekekkel? Kialakítható-e mindez feltételes reflexként?*

A földrajz szakmódszertannal foglalkozó tanárnő szerint minden bizonnyal elő tudjuk hívni a tudattalanból a mesékben gyökerező emlékképeket, de szerinte az nem lenne jó, ha pavlovi reflexként idéződnének fel, mert az könnyen sztereotípiákhoz vezethet, és nehezítheti a specifikumok meglátást, lényegkiemelését. Ugyanakkor segítheti tipikus tér- vagy tájelemekkel kapcsolatos képzetek kialakulását, amely a modellszerű oktatás egyik követelménye (lásd pl. tipikus tájak). A szaktanár azt gondolta, hogy az óvodás korosztály is tud már társítani, de nem biztos, hogy logikai úton teszi ezt, csupán reflexből. Ő abban látta e terület veszélyét, hogy egy idő után tudnak-e utólagos következtetéseket levonni az egyszer megszerzett ismerethez, vagy megmaradnak egy korábbi szinten és sztereotípiák szerűen gondolkodnak. A pszichológus szerint mesékből szerzett koragyermekkori emlékek szimbolikusan végigkísérik az életünket, ő úgy vélekedett, hogy nem biztos, hogy káros, ha az általánosítások belénk ivódnak, csupán a későbbi információkat is engedjük eljutni hozzánk.

Összességében elmondható, hogy a megkérdezettek valamennyien helyeselték a meseföldrajz használatát, vagyis azt, hogy a mesét irodalmi alkotást, mint szakmódszertani lehetőségként alkalmazzák a közoktatásban, abban azonban eltért a véleményük, hogy melyik korcsoport tűnik a legalkalmasabbnak arra, hogy megismertessük velük e területet. Nem volt egyetértés abban sem, hogy a térkép alkalmazásának időpontját melyik korosztálynál vezetnék be, illetve a pavlovi reakció kérdéskörében is ütköztek az álláspontok.

Személyes tapasztalataim alapján azonban ki merem jelenteni, hogy az egészen kicsi gyerekek érdeklődését is felkeltik a térképek, éppen ezért e két téma (mese és térkép) összekapcsolásául szerkesztettem egy „Magyarország mesehőseinek lehetséges térképe” (20. ábra), illetve a Föld mesehőseinek lehetséges világtérképe” ábrát (8. melléklet). E lépésemet az is indokolta, hogy tanítónőktől olyan visszajelzéseket kaptam a földrajzi kvíz

után, hogy a gyerekeknek falitérképet kellett bevinni az osztályba, mert olyan mértékben érdeklődtek a topográfiai fogalmak iránt.

20. ábra: Magyarország mesehőseinek egy lehetséges térképe



Forrás: saját szerk.

8.6. A vizsgálatok tanulsága

A mese passzív módon tanít. Néha azonban a valóságnak nem megfelelő a kialakult kép, hiszen a gondolataikra, fantáziájukra, adott lelkiállapotukra van bízva, hogy hogyan képzelik el a történetet a gyerekek. Továbbá az is kérdéses, hogy gyermekként a fikció földrajzi elemeit mennyire tudják adaptálni a valóságba. A mesék leíró jellege tükrözi a legapróbb részleteket is (természetföldrajzi adottságok, társadalmi, kultúrtörténeti jellegzetességek – rasszjegyek).

A földrajzi tengely azonban mindig ugyanaz, de gyökerét annál inkább megjegyzi a gyerek, minél többször hallja azt. Ezen gondolatmenetet leginkább *egy falevélhez hasonlítanám*, a gyermek fantáziájában *többször megélt történet adja a mellékerezeteket*, amelyek *a főerezete a szárából kiinduló fix geográfiai információt* tárolja (21. ábra). Például: Aladdin – sivatag, teve, datolyapálma, piac, kalmárok, repülőszőnyeg, adott kultúrára jellemző öltözet. Miért tudja minden gyermek, hogy Aladdin, Jázmin hercegnő és Szindbád arab?

21. ábra: A mesék földrajzi tartalmának szimbóluma



Nem kell félnünk attól, hogy ha sokszor hallja a gyermek ugyanazt a történetet, emlékezetében a térelemek máshogy szerepelnek, és ebből kifolyólag a meseföldrajz elmélete tárgyalanná válik. E diszciplína nem csak arra jó, hogy információkat közöl a gyerekekkel a körülöttük levő világról, hanem segít abban is, hogy a kisgyermek szabadon engedhesse a fantáziáját és ne csak korlátok között gondolkozhasson. Ha az működik, hogy képek segítségével nyelvet tanítunk óvodás korúaknak, akkor miért ne taníthatnánk „földrajzot” is. Minderre azt javasolnám, hogy készítsenek mesetáblát, ezen elhelyezhetőek a különböző földrajzi tereket ábrázoló képek, amelyekhez térspecifikus elemeket csatolunk. A nagyóvodás feladata az, hogy egyes történetekben megjelenő területek képeit például a tetraéder modellnek megfelelő módon (táj, emberek, gazdaság, közlekedés stb.) csoportosítva rendelje az előbbieik mellé, majd végezetül hozzárendelje a mesehőst is. Véleményem szerint e feladatsornak úgy van értelme, ha megindokoltatjuk a kicsikkel, hogy a szereplő miért is került az adott halmazhoz, ezáltal megtudván azt, hogy csak egy sematikus választás, vagy logikai kapocs eredménye a döntés. Álláspontom szerint annak ellenére, hogy bár nem életkori sajátossága a kisgyerekeknek, az óvónő feladata a továbbiakban az lenne, hogy egy nagyméretű, átlátható világtérképen lévő valós országokhoz, területekhez, tájakhoz társítsa azokat a csoportokat, amiket előzőleg a gyermekekkel összegyűjtött.

A későbbi korcsoportoknál a tantárgyak (irodalom, művészettörténet, földrajz) közötti koncentráció tűnik a legfőbb lehetőségnek. Nagyon fontosnak tartom azt, hogy az egyes szakok oktatói oda-vissza figyeljenek oda a másik által oktatott tárgyra, hívják fel a gyerekek figyelmét arra, hogy az egyes kategóriák nem csak önállóan léteznek, hanem vannak kapcsolódási pontjaik, összefüggéseik. Eleinte természetesen tudatosan kell felkelteni a diákok érdeklődését erre, kialakítani ez irányú érzékenységet, de véleményem szerint mindez a későbbiekben ösztönössé válhat.

9. ÖSSZEGZÉS

Munkámban bemutatott tudományterület új lehetőségeket nyithat meg a geográfia kutatói előtt. Kiinduló álláspontom értelmében, miszerint a földrajz az évtizedek alatt jelentős presztízsvesztést szenvedett el a többi tantárgyhoz viszonyítva, azt kutattam, hogy milyen eszközökkel lehetne e méltánytalan helyzetet orvosolni, miként lehetne bővíteni lehetőségeit. Szaktanárokkal történő beszélgetéseim alapján megállapítható, hogy *a mai geográfia jelentős problémákkal küzd, új kihívások mutatkoznak, szükséges a megújulás, az imázsváltás*. A laikusok számára egyelőre ez a gond legfőképpen az óraszámcsökkenésben mutatkozik meg, ám a szakma látja egyéb hátulütőit is: a földrajz iránti érdeklődés visszaesését, hogy e tantárgy nem tud megfelelő jövőképet mutatni stb.

A megoldásként javasolt *alternatív lehetőségek* közül először *feltártam a meseföldrajz lehetséges határait*, illetve megkerestem esetleges *kapcsolódási pontjait a földrajztudományon belül*. Ezen új diszciplínát a kulturális földrajzon belül helyeztem el, de egyéb szociálgeográfiai, illetve népesség-, vallás-, történeti- és turizmusföldrajzi kapcsolódási pontokat is bemutatam.

Majd a szakirodalmat, korábbi kutatások eredményeit tanulmányoztam arra vonatkozóan, hogy a művészeti – ezen belül – az irodalmi teret kik és milyen eredménnyel vizsgálták már. Ennek során megláttam, hogy a regényekben, eposzokban, versekben többen bizonyították *a tér jelenlétét*, ám *a mesevilágban még nem keresték* azt.

Véleményem szerint *a hazai közoktatásból kikerülő diákok földrajzi „alap”műveltségéhez nagyban hozzájárulhatnak a humán területek által közvetített rejtett geográfiai információk*, ezért a Föld számos pontjáról származó *népmesét* olvastam, a természeti, társadalmi, gazdasági, infrastrukturális szférákat szem előtt tartva kerestem a bennük előforduló teret. A több száz mese elolvasása után egyre egyértelműbben *látszott az azokban megjelenített földrajzi tér*. Bár e történetek szórakoztatási céllal születtek, ennek ellenére az adott környezet „láb”nyomai kétségtelenül „kimutathatók”.

Ezt követően *kötelező olvasmányokban* (Petőfi Sándor: János vitéz, Vörösmarty Mihály: Csongor és Tünde, Madách Imre: Az ember tragédiája, illetve Voltaire: Candide vagy az optimizmus) kerestem földrajzi vonatkozásokat, úgy is fogalmazhatnék, hogy geográfiai górcső alá helyeztem a fenti műveket, vizsgálva azok tértartalmát. Az, hogy az irodalmi alkotások tartalmazzanak geográfiai információkat, arra sarkallt, hogy ezek

pedagógiai lehetőségein, hasznosíthatóságán is elgondolkozzam. Meglátásom szerint ezen alkotások tanítása során alkalmazott tantárgyi koncentrációkkal bővíthető a földrajzra fordítható idő. Összességében arra jutottam, hogy e két irodalmi műfaj mindegyike hol egyértelműen, direkt-, hol indirekt módon hordozza a földrajzi tényeket. Éppen ezért fontosnak tartom azt, hogy ezeket a burkolt geográfiai információkat az óvónők, tanítók és szaktanárok már egészen kiskorban megismertessék a gyerekekkel, azért, hogy kialakuljon bennük az a képesség, érzékenység, amely elősegíti azt, hogy a későbbiekben észrevétlenül szívjanak magukba földrajzot mindenféle csatornán keresztül.

Majd arra kerestem bizonyítékokat, hogy *a tér nem csak a művészeti alkotásokban, népmesékben létezik, hanem e történetek helyszínei, szereplői nyomon követhetők, fellelhetők Földünkön.* Érdekes, és egyben különleges kapcsolat áll fenn az irodalmi alkotások által bemutatott fiktív vagy valós tér, és az idegenforgalmi desztinációk között. A tapasztalat azt mutatja, hogy *ezeket több helyütt turisztikailag hasznosítják már,* hiszen a korábban bemutatott irodalmi, mesebeli színterek, hősök attrakcióként vannak jelen az idegenforgalmi programokon, hiszen *kivételes arculatukkal hozzájárul(hat)nak egy adott terület turisztikai imázsának kialakulásához, fejlesztéséhez.*

Mindezek után *különböző korcsoportok körében készítettem felméréseket,* minden esetben eltérő szociokulturális környezetben. Az *óvodásokkal* egy mesét rajzoltattam le, náluk azt tapasztaltam, hogy ábrázolásaikon *helyesen jelenítenek meg földrajzi elemeket,* ám életkori sajátosságukból fakadóan – akkor és azt rajzol, amit szeretne – csak néhány olyan munka született, amelyen a hallott történet elemeit jelenítették meg.

Az *első osztályosoknál* egy kvízzel a földrajzi alpműveltségüket tanulmányoztam. A körükben végzett felméréseim azt mutatták, hogy *megfelelő a geográfiai tájékozottságuk,* kiváló alapokkal rendelkeznek, amelyre építeni lehet, és a későbbiekben erősíteni kell.

A *második, harmadik, negyedik osztályosokhoz* ugyanazt a feladatsort vittem el, mint a 6-7 évesekhez. Náluk azt láttam, és az eredményekből az tükröződött, hogy *a szervezett keretek között zajló munka már a játékos feladatsor megoldását nehezítette, néhány esetben blokkolta.* Ennek feloldására kirándulások, ismeretterjesztő filmek gyakoribb alkalmazását javasoltam annak érdekében, hogy a gyerekek tapasztalatszerzéssel gyarapítsák, színesítsék a tanult információkat, elősegítve ezzel a definíciók pontos meghatározását.

A *hetedik osztályosokkal népmesékre épülő feladatlapot* oldattam meg. Ez esetben azt tapasztaltam, hogy *nem használták már meglévő földrajzi ismereteiket,* az absztrakt

gondolkodást, asszociációs képességet csak kevesek mutatták. E vizsgálaton elgondolkodva *olyan alkotásokat kerestem*, amelyek jelentős földrajzi tartalommal, információmennyiséggel bírnak, és a gyerekek kezében *kötelező olvasmányként* mindenképpen előfordulnak. Fontosnak tartom azt, hogy irodalomórán – e művek elemzése során – *előkerüljenek a földrajzi adatok is*, továbbá lényeges lenne az is, hogy földrajzórán egy-egy tájegységet, régiót, országot verssel, prózával hozzuk közelebb a gyerekekhez, így *e tantárgyi koncentrációk kölcsönösen egymás szolgálatába állíthatók*.

A középiskola tizenegyedik osztályában már *kognitív térképet készíttettem*, amelyben meseszereplőket kellett elhelyezni. A 17-18 évesek körében végzett felmérés *pozitív eredménnyel* zárult, ismerték a mesehősöket és a térben való tájékozottságukat is megfelelőnek találtam.

A vizsgálatok eredményei összességében azt mutatták, hogy *a gyerekeknek van egy fajta magukkal hozott és egy iskolai keretek között elsajátított földrajzi alapműveltségük*, de a tanultaktól nehezen tudnak elszakadni. Ott, ahol a feladatokat játékosan fogták fel, az eredmények megnyugtatóak, biztatóak lettek, mindezek ismeretében arra jutottam, hogy a földrajzi információkat már *a legkisebb korosztálytól kezdve* fokozatosan, *csepegtetve kell eljuttatni* a gyerekekhez.

Ezt követően *mélyinterjúkat készíttettem* e tantárgyat oktató szaktanárral, klinikai szakpszichológussal, az ELTE-n földrajz szakmódszertant tanító tanárnővel, arra keresve választ, hogy *szerintük a meseföldrajz alkalmazható-e a közoktatásban*, valamint, hogy melyik korosztály a legfogékonyabb erre. Mint ahogy korábban már bemutattam, véleményük a meseföldrajz tekintetében nagyon pozitív volt, de *álláspontjaik különböztek az ideális bevezethetőséget illetően*.

Majd azt a végkövetkeztetést tettem, hogy *a mese- és az irodalmi földrajz*, azaz a fiktív terek földrajza *alkalmas arra*, hogy az emberekhez közelálló, korszerű, használható, népszerű *tudománnyá tegyük e tantárgyat*. Ehhez pedig a földrajznak a kor elvárásainak megfelelő, a változásokhoz, az újításokhoz rugalmasan alkalmazkodó diszciplínává kell válnia. Mint minden változás ez is hosszadalmas folyamat lesz, így indokoltnak tűnik, hogy a legkisebekenél kezdjük el apránként, mesébe ágyazott keretek között a földrajz „tanítását”.

E kutatási terület vizsgálatát természetesen nem tekintem lezártnak, mivel számtalan lehetőséget rejt még magában. Elengedhetetlennek tartom a korábban végzett mérések

megismétlését, szakemberekkel történő továbbfejlesztését, valamint egy lehetséges tanterv készítését annak érdekében, hogy a földrajzot újra népszerű tantárggyá tegyük a gyerekek számára. A meseföldrajz csak egy példa a sok lehetőség közül, amely e tárgyban megvalósítható és népszerűségét növelheti. Más humán területek is alkalmasak lehetnek e feladatra: képzőművészet (festészet, építészet), és egy extrém példa, akár a gasztronómia is megközelíthető a geográfia oldaláról. Tantárgyi keretek között maradva nemcsak az irodalom nyújt lehetőséget a metodikai koncentrációra, hanem a történelem, a biológia, a rajz is e munkát segíthetik.

Bízom abban, hogy az egzakt földtudományok képviselőinek is sikerült bemutatnom egy új területét a geográfiának, amellyel további irányt mutattam. Valamint számítok arra is, hogy e szakterület jeles képviselői felfigyelnek e témára, meglátják a benne rejlő lehetőségeket, miszerint akár óvodás kortól már „taníthatjuk” a földrajzot, ezzel pedig kiegészíthetnénk a tanterv által meghatározott órakereteket.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Egy évekig tartó kutatómunka illő lezárása az a rész, ahol köszönetet mondunk mindazoknak, akik bármilyen módon hozzájárultak e dolgozat megszületéséhez. A disszertáció létrejöttéért köszönettel tartozom dr. Tóth József professzor úrnak, mert a megtanított bennünket arra, hogy a földrajzi tér egy egészen más szemüvegen keresztül is látható, vizsgálható. Témavezetőmnek, dr. habil Trócsányi András tanszékvezető egyetemi docensnek köszönöm azt, hogy e téma újszerűségét lelkesedéssel fogadta, ötleteivel, meglátásaival támogatta munkámat. Hálával tartozom azoknak a kollégáknak, akik saját idejükből áldoztak azért, hogy felméréseimet elkészíttessék, valamint azoknak gyerekeknek is, akik e folyamat részesei voltak. Továbbá köszönettel tartozom Pataki Andrásnak a szerkesztésben nyújtott nélkülözhetetlen segítségéért.

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra: A földrajz heti óraszám változásai (Forrás: ÜTÖNÉ VISI J. 1999)
2. ábra: A földrajztudomány belső struktúrája (TÓTH J. alapján saját szerkesztés)
3. ábra: A meseföldrajz kapcsolatrendszere (saját szerkesztés)
4. ábra: A János vitéz egy lehetséges „világtérképe” (saját szerkesztés)
5. ábra: A János vitéz térdimenziói (saját szerkesztés)
6. ábra: A szubjektum (fikció) tere és a valóság kapcsolata (PIRISI G. – TRÓCSÁNYI A. 2011 alapján saját szerkesztés.)
7. ábra: Nemzetközi turistaérkezés 1950-2007 Forrás: WTO, (saját szerkesztés)
8. ábra: Eurodisney 14,5 milliós forgalmának nemzetek szerinti megoszlása 2007-ben
Forrás: <http://www.independent.co.uk/news/business/news/magic-results-euro-disney-plans-new-hotels-899529.html>
9. ábra: Méréseim folyamatábrája (saját szerkesztés)
10. ábra: Óvodás rajz a Kertészlegény története c. népmeséhez I. (saját szerkesztés)
11. ábra: Óvodás rajz a Kertészlegény története c. népmeséhez II. (saját szerkesztés)
12. ábra: Az első osztályos gyerekek által „ismert” országok és nyelvek (saját szerkesztés)
13. ábra: A második osztályos gyerekek által „ismert” országok és nyelvek (saját szerkesztés)
14. ábra: A harmadik osztályos gyerekek által „ismert” országok és nyelvek (saját szerkesztés)
15. ábra: Nils Holgersson útja a vadludakkal (saját szerkesztés)
16. ábra: A tizenegyedik osztály kognitív térképeinek grafikonos elemzése (saját szerkesztés)
17. ábra: Helyes ábrázolás (11. osztályos tanuló)
18. ábra: Típushibákkal megjelenített ábrázolás (11. osztályos tanuló)
19. ábra: A tizenegyedik osztályosok által megnevezett mesehősök (saját szerkesztés)
20. ábra: Magyarország mesehőseinek egy lehetséges térképe (saját szerkesztés)
21. ábra: A mesék földrajzi tartalmának szimbóluma (saját szerkesztés)

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat: A földrajztanítás mérőföldkövei (MAKÁDI M. alapján saját szerkesztés)
2. táblázat: A földrajz tantárgy belső változásai. Forrás: MAKÁDI M. 2005. (saját szerkesztés)
3. táblázat: A János vitézben említett földrajzi fogalmak, illetve helyszínek rendszere (saját szerkesztés)
4. táblázat: Vélt vagy valós turisztikai attrakciók a mesék, legendák, filmek világából.
Forrás: saját gyűjtés, (saját szerkesztés)
5. táblázat: A negyedik osztályos gyerekek által „ismert” országok és nyelvek (saját szerkesztés)
6. táblázat: A 11. osztály által készített kognitív térképek eredményei (saját szerkesztés)

IRODALOMJEGYZÉK

1. AMERICAN GEOGRAPHICAL SOCIETY et al. 1994. Geography for Life. National Geography Society, Washington D.C.
2. ANTALFAI M. 1997. A kollektív tudat és a női-férfi archetípus kölcsönhatásának elemzése „Az istenhegyi székely lány” című magyar népmesében. – Pszichoterápia VI. évf. 1997. pp. 185-189.
3. ANTALFAI M. 2002. Árnyékaink árnyékai: serdülő lányok Hófehérke-komplexusa. – Pszichoterápia XI. évf. 2002. augusztus. pp. 266-274.
4. AUBERT A. 2002. A turizmus földrajza. In: TÓTH J. (szerk). Általános társadalomföldrajz II. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs. pp. 143-160.
5. BALASSA I. – ORTUTAY GY. 1979. Magyar néprajz. Corvina Kiadó, Budapest. 747 p.
6. BÁNFALVI J. 2000. Magyarország idegenforgalmi földrajza. Képzőművészeti Kiadó és Nyomda, Budapest.
7. BÁSTI L. 1962. Mire gondolsz Ádám? Magvető Kiadó, Budapest. 261 p.
8. BÁTHORY Z. – FALUS I. 1997. Pedagógiai Lexikon. Keraban, Budapest.
9. BENEDEK E. 1989. Magyar mese és mondavilág I-III. Corvina Kiadó, Budapest.
10. BENEDEK E. 2000. Piros mesék, arany mesék: a világ legszebb meséit meséli Benedek Elek. Mozaik Kiadó, Szeged. 127 p.
11. BERÉNYI I. 1992. Az alkalmazott szociálgeográfia elméleti és módszertani kérdései. Akadémiai Kiadó, Budapest. 164 p.
12. BERNÁTH L. – SÓLYMOSI K. szerk. 1995. Fejlődéslélektan szöveggyűjtemény. Eötvös Lóránd Tudományegyetem TFK, Budapest. 252 p.
13. BETTELHEIM, B. 1985. A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Gondolat Kiadó, Budapest. 479 p.
14. BÍRÓ G. szerk. 1989. Természettudományi Kislexikon. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1285 p.
15. BOGLÁR L. 1987. Mariweka: Piaroa indián népmesék. Európa Kiadó, Budapest. 142 p.
16. BODNÁR L. 2000. A turizmus földrajzi alapjai. Nemzeti Tankönyvkiadó, Eger – Budapest. 321 p.

17. BOJTÁR E. 2008. Hazát és népet álmodánk. A felvilágosodás és a romantika a közép- és kelet-európai irodalmakban. Typotex Elektronikus Kiadó Kft., Budapest. 330 p.
18. BÓKAI A. 2005. Vidék és város. Poétikai-episztemológiai tér-formák a késő modern költészetben. In: N. KOVÁCS T. – BÖHM G. – MESTER T. szerk. Terek és szövegek (Újabb perspektívák a városkutatóban). Kijárat, Budapest pp. 293-307
19. BOLDIZSÁR I. 1997. Varázslás és fogyókúra. József Attila Kör Kijárat Kiadó, Budapest. 219 p.
20. BORI, D. 1980. Történet a hat asszonyról, akik felmentek a holdba: mesék Pápua Új-Guineából. Európa Kiadó, Budapest. 162 p.
21. BUDA F. 1988. A szürke héja: Kirgiz népmesék. Európa Kiadó, Budapest. 350 p.
22. CRANG, M. 1998. Cultural Geography. Routledge, London. 194 p.
23. CSAPÓ J. – MATESZ K. 2007. A kulturális turizmus jelentősége és szerepe napjaink idegenforgalmában. – Földrajzi Értesítő LVI. évf. 3-4. pp. 291-301.
24. CSORBA Cs. 1996. „Árpád jöve magyar néppel”. Magyar Könyvklub – Helikon Kiadó, Budapest. 94 p.
25. DIÓSZEGI V. 1960. Sámánok nyomában Szibéria földjén. Magvető Kiadó, Budapest. 229 p.
26. DORNBACH M. 1985. A titokmondó fa. Angolai és mozambiki népmesék. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest. 78 p.
27. DÖMÖTÖR T. 1972. A magyar nép hiedelemvilága. Corvina kiadó, Budapest. 259 p.
28. DUGÁNTSY M. 1999. Az ezüsthajú lány: Mordvin mesék. Európa Kiadó, Budapest. 284 p.
29. ÉLESZTŐS L. szerk. 1989. Akadémiai Kislexikon. Akadémiai Kiadó, Budapest. 2026 p.
30. FODOR F. 2006. A magyar földrajztudomány története. Magyar Tudományos Akadémia Földrajztudományi Kutatóintézet, Budapest. 820 p.
31. FOGARASI GY. 2005. „Metropolisz/nekropolisz: Boudelaire Párizsa, Benjamin passzázsa”. In: N. KOVÁCS T. – BÖHM G. – MESTER T. szerk. Terek és szövegek (Újabb perspektívák a városkutatóban). Kijárat, Budapest. pp 307-311.

32. GÁL V. 2007. Mentális térképek elméletben és gyakorlatban. Területfejlesztés és Innováció, 2007/1. pp. 17–22.
33. GETIS, A. – GETIS, J. – FELLMANN, J. 1985. Human Geography – Culture and Environment. Macmillan, New York. 485 p.
34. GÖRÖG V. 1984. A madáron vett menyasszony: bambara mesék Maliból és Szenegálból. Európa Kiadó, Budapest. 206 p.
35. HAGGETT, P. 2006. Geográfia – Globális szintézis. Typotex, Budapest
36. HERMANN A. 1963. Óvodás korú gyermekek tájékozottsága a világban. Tankönyvkiadó, Budapest. 176 p.
37. HONTI J. 1962. A mese világa. Magvető kiadó, Budapest. 228 p.
38. HORVÁTH A. 1999. Turizmus a kultúrában: (kultúra a turizmusban). Magyar Művelődési Intézet, Budapest. 149 p.
39. ILLYÉS GY. 1993. Hetvenhét magyar népmese. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest. 555 p.
40. JÁVOR K. – KÜLLÖS I. – TÁTRAI ZS. szerk. 1978. Kis magyar néprajz a rádióban. RTV-Minerva, Budapest. 481 p.
41. JUHÁSZ J. szerk. 2009. Magyar Értelmező Kéziszótár. Akadémiai Kiadó, Budapest 1507 p.
42. KASPAR, C. 1992. Turisztikai alapismeretek. KIT, Budapest. 157 p.
43. KORMÁNY GY. 2001. A korszerű földrajzoktatás. Nyíregyházi Főiskola Földrajz Tanszéke, Nyíregyháza. 148 p.
44. KÖRTVÉLYESI E. szerk. 2001. Látnivalók Magyarországon. Well-Press Kiadó, Miskolc. 978 p.
45. KUBASSEK J. 2003. A Himalája magyar remetéje Kőrössi Csoma Sándor életútja. Medicina Kiadó, Budapest. 335 p.
46. KUBASSEK J. 2008. Útkeresők: magyar utazók és földrajzi felfedezők. Kossuth Kiadó, Budapest. 199 p.
47. LAKOTÁR K. 2004. Bennünk „élő” szomszédaink. – Iskolakultúra, 14. évf. 11. sz. pp. 109-116.
48. LAKOTÁR K. 2005. „Bennünk élő” szomszédainkról – ismét. – Iskolakultúra, 15. évf. 12. sz. pp. 48-54.

49. LAKOTÁR K. 2009. Gondolatainkban élő országekpek. PenCOM Grafika nyomda, Szombathely. 128 p.
50. LENGYEL M. 1995. Az Európai Unióhoz való csatlakozásra készülő közép-európai országok turizmusa. Integrációs Stratégiai Munkacsoport, Budapest. 235p.
51. LENGYEL M. 2001. A turizmus általános elmélete. KIT, Budapest. 525 p.
52. MAKÁDI M. 2005. Módszertani kézikönyv 1. Stiefel-Eurocart Kft., Budapest. 200 p.
53. MAKÁDI M. 2006. Módszertani kézikönyv 2. Stiefel Eurocart Kft., Budapest. 200 p.
54. MATESZ K. 2003. A népmese és a földrajzi tér I. –II. Tanító XLI. évf. 7-8 sz. pp. 26-27, 18-20.
55. MATESZ K. 2004. Tér-értelmezés a népmesében. In: BABÁK K.- TÓTH J. SZERK. Földrajzi tanulmányok a Pécsi Doktoriskolából, PTE TTK, Pécs pp. 186-194
56. MATESZ K. 2007. Kulturális alapú területfejlesztés lehetőségei a Dél-Dunántúlon. I. Terület és Vidékfejlesztési Konferencia –CD, Kaposvár; www.deldunantul.com/download.php?id=2742
57. MATESZ K. 2008. A földrajzi térszemlélet kialakítása – meseföldrajz. Képzés és Gyakorlat 2008. 1.pp. 43-52
58. MATESZ K. 2009. Térélmények különböző irodalmi alkotásokban. A Földrajz Tanítása. XVII. évf. 4. sz. pp. 3-15.
59. MATESZ K. 2011. Meseföldrajz versus gyerekek. Geográfus Doktoranduszok IX. Országos Konferenciája, Szeged – CD
60. MENDÖL T. 1999. A földrajztudomány az ókortól napjainkig. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 274 p.
61. MÉREI F. – BINÉT Á. 1993. Gyermeklélektan. Gondolat, Budapest. 309 p.
62. MICHALKÓ G. 1999. A városi turizmus elmélete és gyakorlata. Magyar Tudományos Akadémia Földrajztudományi Kutató Intézet, Budapest. 168 p.
63. MICHALKÓ G. 2005. A turisztikai milió földrajzi értelmezése. – Tér és Társadalom 19. pp. 43-63.

64. MICHALKÓ G. – RÁTZ T. 2005. A kulturális turizmus élmény-gazdaságtani szempontjai In: ENYEDI GY, KERESZTÉLY K. szerk. A magyar városok kulturális gazdasága. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest pp. 123-141. (Magyarország az ezredfordulón, Stratégiai tanulmányok a Magyar Tudományos Akadémián, Műhelytanulmányok)
65. MIKLÓS T. szerk. 1999. Az ezeregyéjszaka meséi I-XII. Atlantisz Kiadó, Budapest.
66. MUNDRUCZÓ GY. – STONE, G. 1996. Turizmus elmélet és gyakorlat. Közigazgatási és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 193 p.
67. MURÁDIN L. 1996. Anyanyelvünk ösvényein: nyelvművelő írások. Erdélyi Gondolat, Székelyudvarhely. 213 p.
68. MURÁDIN L. 2007. Utak és nevek: településnevek partiumi utakon. Europrint, Nagyvárád. 177 p.
69. O. NAGY G. 2005. Mi fán terem – magyar szólásmondások eredete. Akkord Kiadó Kft., Budapest. 412 p.
70. ORTUTAY GY. 1981. A nép művészete. Gondolat Kiadó, Budapest. 418 p.
71. PETROLAY M. 1990. Az emberiség emlékezete. Könyv a meséről. Magyar Pedagógiai Társaság Kisgyermeknevelési Szakosztály, Budapest. 151 p.
72. POCOCK, D. 1981. Humanistic Geography and Literature. Croom Helm, London. 224 p.
73. PRILESZKY CS. 1978. Kalila és Dimma: klasszikus arab mesék. Európa Kiadó, Budapest. 249 p.
74. PROBÁLD F. szerk. 1994. Európa regionális földrajza. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 500 p.
75. PUCZKÓ, L. – RÁTZ, T. 1998. A turizmus hatásai. Aula Kiadó, Budapest. 491 p.
76. PUCZKÓ, L. – RÁTZ, T. 2000. Az attrakciótól az élményig. A látogatómenedzsment módszerei. Geomédia, Budapest. 399 p.
77. PUCZKÓ L – RÁTZ T. 2002. A turizmus hatásai. Aula Kiadó, Budapest. 494 p.
78. PUCZKÓ L. – RÁTZ T. szerk. 2003. Turizmus a történelmi városokban. Tervezés és menedzsment. Turisztikai Oktató és Kutató Kkt, Budapest. 111 p.
79. RÁTZ T. – PATTERMAN L. 2004. A karácsony mint turisztikai attrakció. Turizmus Bulletin. VIII. évf. 3. szám pp. 18-25.

80. REGÉCZY J. 1889. A Herbart-iskola nevelési elveinek története, kritikája és alkalmazása. Horovitz, Nagyszombat
81. RIESMAN, D. 1973. A magányos tömeg. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest. 403 p.
82. SALAMON J. 1994. A megismerő tevékenység fejlődéslélektana. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 200 p.
83. SALGÓ L. – BALOGH A. 1980. A gyarmati rendszer története 1870-1955. Kossuth Kiadó, Budapest. 453 p.
84. SCHLEINERNÉ SZÁNYEL E. 2007. Fejlődépszichológia. Conenius Kft., Pécs. 184 p.
85. SÓTÉR I. 1971. Az ember és műve. Akadémiai Kiadó, Budapest. 383 p.
86. SÜLE F. – UNGER K. 1995. Mesék és mítoszok mint a jungi individualizáció modelljei. – Pszichoterápia, IV. évf. 1995. pp 107-116.
87. SZELES P. 2001. Arculatelmélet – A hírnév ereje. Alapítvány a public relations fejlesztéséért, Budapest. 467 p.
88. SZÜCS K. 2008. Fogyasztói piacok szegmentációja a trendaffinitás dimenziójában. Doktori értekezés tézisei, Pécs. 30 p.
89. T. ASZÓDI É. 1989. A tollaskigyó bosszúja. Közép- és dél-amerikai indián mesék és legendák. Amicus, Budapest. 87 p.
90. TASNÁDI J. 2002. A turizmus rendszere. Aula Kiadó, Budapest. 280 p.
91. TÍMÁRNÉ H. T. 2006. A népmese és a műmese műfaji sajátosságairól. In: BÁLINT P. szerk. Közelítések a meséhez. Didakt Kft, Debrecen. 259 p.
92. TÓTH J. 1981. A településhálózat és a környezet kölcsönhatásának néhány elméleti és gyakorlati kérdése. – Földrajzi Értesítő XXX. évf. 2-3. füzet. MTA FKI, Budapest. 267-292. pp.
93. TÓTH J. 1995. A társadalmi-gazdasági tér. In: SZOBOSZLAI ZS. szerk.: Tér és Társadalom, Juss Alapítvány, Szolnok. pp. 24-32.
94. TÓTH J. 2001. A társadalomföldrajz tudományrendszertani helye, a társadalom és a természet kölcsönhatása, a társadalmi-gazdasági tér értelmezése. In: TÓTH J. szerk. Általános társadalomföldrajz I. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs. pp. 15-25.
95. TÓTH J. szerk. 2001. Általános társadalomföldrajz I. Dialóg Campus Kiadó, Pécs. 484 p.

96. TRÓCSÁNYI A. 2001. A kulturális földrajz alapjai. In: TÓTH J. szerk. Általános társadalomföldrajz I. Dialóg Campus Kiadó, Pécs. pp. 336-359.
97. TRÓCSÁNYI A. 2010. Kultúrgeográfia alapjai. In: TÓTH J. szerk. Világföldrajz. Akadémiai Kiadó, Budapest. pp. 619-645.
98. TRÓCSÁNYI A. – CSAPÓ J. 2002. Zöld sziget – Turizmus egy kicsit másképpen – In: HARTVIG G. – KURDI M. – VÖÖ G. szerk. Az irlandisztika nemzetközisége. – Az ír kultúra, történelem, politika és gazdasági élet kérdései összehasonlító megközelítésben. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. pp. 10-18.
99. TRÓCSÁNYI A. – TÓTH J. 2002. A magyarság kulturális földrajza II. Pro Pannonia Kiadói Alapítvány, Pécs. 356 p.
100. TRÓCSÁNYI A. 2012. A mi geográfiánk. Kézirat
101. TURCSÁNYI M. 2006. Irodalom 5. Tankönyv, olvasmány- és feladatgyűjtemény a 10- 11 éves diákoknak. Műszaki Könyvkiadó Kft, Budapest. 287 p.
102. ÜLKEI Z. 1995. Piaget elmélete a kognitív fejlődésről. In: BERNÁTH L. – SÓLYMOSI K. szerk. 1995. Fejlődéslélektan szöveggyűjtemény. Eötvös Lóránd Tudományegyetem TFK, Budapest. pp. 29-63.
103. ÜTÖNÉ VISI J. 1999. A földrajz tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. In: Vizsgatárnyak, vizsgamodellak – földrajz pp. 79-99. (www.oki.hu).
104. WILEY, J. 1995. Science Review of Harm deBlij's Geography Book. New York

FELHASZNÁLT INTERNETES OLDALAK

1. aspentravel.hu/varosok/tianyahajjiao.html
2. BAJMÓCY P. – BOROS L. – PÁL V. 2006. Egy képzeletbeli tér geográfiája: helyek, terek, szimbólumok a „Harry Potter Univerzumban” in: <http://209.85.129.132/custom?q=cache:sgQwt7ACJU0J:www.sci.u.szeged.hu/gafo/letoltes/hp.pdf+egy+k%C3%A9pzeletbeli+t%C3%A9r+geogr%C3%A1fi%C3%A1ja:+helyek+%C3%A9s+terek&hl=hu&ct=clnk&cd=1&inlang=pl&client=pub-8962558862962174>
3. BASSA L. 2004. Irodalom és földrajz. In: http://geography.hu/mfk2004/mfk2004/cikkek/bassa_laszlo.pdf.
4. BEHRINGER ZS. – MESTER T. 2001. Turisztikai trendek a világban és Európában. – Turizmus Bulletin. V. évf. 3. szám In: http://itthon.hu/site/upload/mtrt/Turizmus_Bulletin/01_09/TE56.htm
5. BOROS L. Művészeti alkotások földrajzi vizsgálatának néhány elméleti kérdése. In: http://www.human.geo.u-szeged.hu/files/c/Boros%20Lajos/bk_boros_lajos.pdf.
6. czechtourism.com/eng/uk/docs/holiday-tips/holiday-with-children/reasons-why/01-fairy-tales/
7. GRANDPIERRE A. 2003. A népmese igazságáról. In: radio.lap.hu
8. independent.co.uk/news/business/news/magic-results-euro-disney-plans-new-hotels-899529.html
9. IRIMIÁS A. 2010. Utazások a dolcsevitába. In: http://fmh.hu/hetvege/20100508_utazasok_a_dolcsevitaba
10. JANKOVICS M. 2003. A mese háza és az ökotradíció in: <http://www.okotaj.hu/szamok/31-32/ot31-15.htm>
11. MATESZ K. 2002. Tér-értelmezés a népmesében. In: http://geogr.elte.hu/PHD_konferencia_ELTE_2002/doktori_konferencia_anyagai_2002/mateszkrisztina.pdf
12. MATESZ K. 2008. A kulturális turizmus fellegvára – Toszkána. In: http://www.moderngeografia.hu/tanulmanyok/nemzetkozi_turizmus/matesz_krisztina_2008_2.pdf
13. [mek.fi/w5/meken/index.nsf/\(Pages\)/Tourist_Attractions?opendocument&np=F-10](http://mek.fi/w5/meken/index.nsf/(Pages)/Tourist_Attractions?opendocument&np=F-10)
14. PIRISI G. – TRÓCSÁNYI A. 2011. A földrajzi tér és értelmezése. In: <http://tamop412a.ttk.pte.hu/files/foldrajz2/ch01s02.html>

15. pub.world-tourism.org:81/WebRoot/Store/Shops/Infoshop/Products/1179/1179-1.pdf
16. sze.hu/~eszter/web/Piact%EDpusok%20a%20Vil%E1ggazdas%E1gban/Turizmus.ppt
17. TÓTH J. 2003. Kell nekünk régió? In: <http://mindentudas.hu/elodasok-cikkek/item/69-kell-nek%C3%BCnk-r%C3%A9gi%C3%B3?.html>
18. UPP, S. – MEYER, J. 1999. The U.S.A: Geography Enhanced Through Tall Tales in: <http://209.85.129.132/search?q=cache:wv6t9ogNc2EJ:coreknowledge.org/CK/resrcs/lessons/299geography.pdf+tales+of+geography&hl=hu&ct=clnk&cd=6&gl=hu>
19. VASS T. 2001. Az Odüsszeia helyszíneinek földrajzi meghatározása és az útvonal számítógépes modellezése meteorológiai, tengerrajzi, csillagászati és hajózási ismérvek alapján. (Odüsszeusz útvonalának hajózási elmélete in: <http://geography.hu/mfk2001/cikkek/Vass.pdf>)
20. VISI J. 2009. A földrajz tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai – A tantárgy helyzete a modernizációs folyamatokban in: <http://www.ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/foldrajz-tantargy>
21. WEATHERWAX, L. 1998. Folk tales from Europe and the Five Themes in: <http://www.coe.ilstu.edu/iga/LWWfolk.htm>