

ANYANYELVI ÉS IRODALMI NEVELÉS

Szerkeszti

DR. GASPARICSNÉ DR. KOVÁCS ERZSÉBET

Szerkesztőbizottság

DR. GASPARICSNÉ DR. KOVÁCS ERZSÉBET PhD, főszerkesztő

(Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

CSIZMADIA GERTRÚD tanár (Péterfy Sándor Evangélikus Gimnázium, Győr)

DR. GASPARICS GYULA PhD főiskolai tanár (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

DR. PILECKY MARCEL nyelvi lektor (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

DR. SALLAI ÉVA (Magyar Katolikus Rádió, Budapest)

DR. SZÁNTÓ BÍBORKA egyetemi adjunktus (Babeş–Bolyai Tudományegyetem,
Pszichológiai és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet,
Székelyudvarhely)

DR. TÖRTELI TELEK MÁRTA PhD osztálytanító tanár

(Jovan Jovanović Zmaj Általános Iskola, Magyarkanizsa)

DR. ZÓKA KATALIN PhD főiskolai tanár (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

†LUKÁCSI PÁLNÉ ny. középiskolai tanár (Dunaföldvár)

VARGA JÓZSEFNÉ DR. PhD, ny. egyetemi docens (Győr)

Angol nyelvi lektor: PALKÓNÉ DR. TABI KATALIN főiskolai docens

(Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

5. évfolyam 1–2. szám

VÁC, 2022

TARTALOMJEGYZÉK

Tanulmányok

GLOVICZKI ZOLTÁN: „...Él a nemzet.” Pedagógusképzés és nemzeti identitás határon innen és túl	5
JENEI TERÉZ: Magány és kirekesztettség Ljudmila Ulickaja gyermekkönyveiben	17
KICSÁK MÓNIKA: Játékkultúra a mesében. Játékok, játszó gyermekek Andersen mesevilágában	27
GASPARICSNÉ KOVÁCS ERZSÉBET: Mesevilág és a természet világa Fésűs Éva műveiben	42

Pályaképek, műelemzések

GASPARICS GYULA: Beszélgetés Holczér József atyával, középiskolai tanárral nyelvművelésről és egyebekről	55
KELLER PÉTER: Az Országos Gárdonyi Géza Irodalmi Társaság Gárdonyi-képe	61

Érintkezések

SALLAI ÉVA: A <i>Látható hangok</i> tól a fejlesztő zenepedagógiáig	87
HOLCZER JÓZSEF: Magam adta ál- és egyéb neveim, tisztségeim	98

Műhely

CSIZMADIA GERTRÚD: Lázár Ervin: <i>Berzsián és Dideki</i>	103
HALÁSZ MARGIT: Klasszikusok tanításának lehetőségei	113

Kitekintő

ISPÁNOVICS CSAPÓ JULIANNA: Nem az iskolának, az életnek tanulunk.

Az irodalomoktatás „haszna” és mikéntje (kisebbségi környezetben) 125

Szemle

PILECKY MARCEL: Előítéletesség – metanyelvi tudatosság – kettősnyelvűség 135

Szerzőink 141

GLOVICZKI ZOLTÁN

„...Él a nemzet”

Pedagógusképzés és nemzeti identitás határon innen és túl¹

A magyar nemzeti identitás építésének, megőrzésének természetes közegeként merül fel az anyanyelvű pedagógiai munka és a pedagógusképzés. Vizsgálatunk körképet kíván adni e terület hazai és határon túli helyzetéről, megállapítva, hogy a mindennapos gyakorlatban számos alkalommal tapasztalt problémaérzékenység a felsőoktatás elvi megnyilvánulásaiából szinte teljes mértékben hiányzik (természetes módon, de sokszor nem kimondva jelen van a határokon túl), a pedagógus hivatást választók esetében kizárólag a határokon túl detektálható, míg a köznevelési rendszer tartalomszabályozása most tette meg az első lépéseket tudatosítása felé.

Kulcsszavak: anyanyelvű pedagógusképzés, anyanyelv és nemzeti identitás, határon túli oktatás, Nat

„Nyelvében él a nemzet.” Az ikonikus megállapítás könnyen vezet vég nélküli filozófiai, etikai disputához. A nyelvhasználat és a nemzeti identitás egy-egy értelmű megfelelése mind a szubjektum, mind a külső kategorizálás szempontjából sokat tárgyalt kérdés. Kétségtelen azonban, hogy magyar kultúránkban a szubjektív nemzettudaton és az anyanyelvhasználaton kívül nemigen találhatjuk a nemzeti identitásnak más biztos jelét, s ezek közül a külsőleg megragadható elem kizárólag az utóbbi.

Ugyanakkor sem a dilemma, sem a nyelvhasználat identitásképző szerepének fontossága nem magyar nemzeti ügy. 1999-ben az UNESCO közgyűlése február 21-ét az anyanyelv nemzetközi napjává nyilvánította. A nemzetközi szervezet ezzel is fel kívánta hívni a figyelmet a Föld nyelvi sokszínűségére és gazdagságára.² A Földön több mint 6000 nyelvet beszélnek, ezeknek körülbelül a fele – az UNESCO megfogalmazása szerint – „veszélyben” van. Az anyanyelv és az identitás az UNESCO felmérései és meggyőződése szerint is összefüggnek. Ennek a ténynek etikai, esetleg érzelmi vonatkozásai a nemzetközi szervezet számára nyilván mások, ám a nyelvi sokszínű-

¹ A tanulmány alapjául a Nemzeti Pedagógus Kar és a Kárpát-medencei Magyar Pedagógus Szervezetek konferenciáján 2022. január 29-én elhangzott előadás szolgált.

² Az UNESCO anyanyelvhasználatról kapcsolatos álláspontjáról: <https://en.unesco.org/themes/gced/languages>

séget és az anyanyelvhasználat emberi-erkölcsi értékességét és fontosságát kimondja. Akár olyan hétköznapi okoknál fogva is, mint hogy az egyén teljesítményét idegen nyelvi környezetben a nyelv erősen befolyásolja. Ami – lássuk be – a határon túl élő magyar anyanyelvű kisebbségek mindennapi életének, sőt életstratégiájának is megkérdőjelezhetetlen alapproblémája. Logikusnak tetszik ezután, hogy a nemzetközi szervezet kiemelt fontosságúnak tartja az anyanyelvű oktatás segítségét is az oktatás színvonalának emelése érdekében. Bármely 21. századi nemzetközi diskurzusban felmerül természetesen e kérdésnek a multikulturalizmussal és interkulturalizmussal való kapcsolata. Az UNESCO nem meglepő módon támogatja a kétnyelvű vagy többnyelvű oktatást mint a társadalmi és nemi egyenlőtlenségek csökkentésének egyik eszközét és mint a nyelvileg sokszínű társadalom alapvető részét, ezenkívül hangsúlyozza a nyelvtudás fontosságát mint az interkulturális oktatás alapját. Ezen a ponton azonban fontos megkülönböztetnünk egymástól a sokak által kárhozott multikulturalizmus (a kultúrák összeolvasztása és határainak elmosódása), valamint a nyilvánvalóan létező és kezelendő interkulturális kihívás fogalmát és jelenségét. A két fogalom közti, éppen a pedagógia területén lényeges társadalmi, kulturális és etikai különbséget alapvetően definiálta az Oktatás Pápai Kongregációjának dokumentuma³, mely a létező és a globalizált világban megkerülhetetlen, sőt üdvös, gazdagító interkulturalizmus alapjának és biztosítékának – az UNESCO-hoz hasonlóan – a saját nyelvi és kulturális (adott esetben vallási) identitás megerősítését, továbbá biztos, ugyanakkor elfogadó és befogadó képviselőjét tartja.

„Nyelvében él a nemzet.” A sommás kijelentés kifejező ereje megmutatkozik annak már-már néphagyományként értelmezhető axiómává válásában is. Sokan meggyőződéssel tulajdonítják a programadó mondatot Széchenyi István grófnak, sokan, ugyanilyen magától értetődéssel, Kazinczynak. A mondás, ha létezik forrása, nem tőlük származik, sőt egyetlen meghatározó autoritástól sem.⁴

Arany János *Egressy Gábornak* szóló költeményében (1850) szerepel a három sor:

*Félre, kishitűek, félre! nem vészett el –
Élni fog nyelvében, élni művészzel,
Még soká e nemzet!*

³ Congregazione Per L'educazione Cattolica (degli Istituti di Studi): *Educare. Al dialogo interculturale nella scuola cattolica. Vivere insieme per una civiltà dell'amore*. Róma 2013. https://www.vatican.va/roman_curial_congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogo-interculturale_it.html

⁴ Két jeles szövegtudós széles körű feltárása nyomán: TÓTH 1901: 191; BÉKÉS 1977: 783.

A Montesquieu-től származó, de itt is kérdéses eredetű mondathoz – *La langue, c'est la nation* – is kapcsolódik, de szellemi rokona Bessenyei György gondolata (*Magyarság*, 1778): „Minden nemzet a maga nyelvérül ismertetik meg leginkább. [...] micsoda szomorú elvettetett és gyalázatos sorsa lenne az egész Nemzetnek anya nyelv nélkül.” Kisfaludy Sándor a *Himfy szerelmei* 2. kiadásának előszavában kapcsolódik a toposzhoz (1807): „Amely nemzetnek nyelve nincs, annak nincs hazája [...] a nyelv a lelke a nemzetnek.” Testvére, Károly az 1819-ben bemutatott *A kérők* című darabjában summázza: „A nyelv teszi a nemzetet.” Kölcsey a Magyar Játékszín ügyében tartott beszédében így fogalmaz (1827): „Nemzeti életet nemzeti nyelv nélkül gondolni sem lehet.” A szentencia legtöbbször emlegetett forrása, Széchenyi *Hitele* a bevezetésében valóban hozzát teszi mindehhez: „Az egészséges nemzetiségnek [...] fő kísérője a nemzeti nyelv, mert míg az fennmarad, a nemzet is él.” Ezt visszhangozza aztán a *Világ Magyar nyelv* című fejezetében: „A nemzeteknél az aggságnak vagy a halálnak bizonyos jele [...], hogy a nyelvük holt.” Széchenyi hatása alatt állott Joó János könyve.⁵ Ennek az 1839-ben írt munkának 32. lapján olvasható ez a – konkrét megfogalmazásunkhoz talán legközelebb álló – mondat: „Sokszor és sokak által kifejtetett már azon legtisztább igazság, hogy minden nemzet csak nyelvében él...” A szólás ismert formájának „atyja”, Grétsy László kutatása tükrében (GRÉTSY 2015) egy 19. századi, a saját korában igen jól ismert erdélyi történetíró és lapszerkesztő, Kőváry László. Az a műve, amely bennünket érint, a *Székelyhonról* című, 1842-ben Kolozsváron megjelent kötet, amely a Székelyföld minden táját, helységét bemutatja, mégpedig romantikus hevülettel. A könyvnek Laborfalva című kis fejezetében olvashatjuk a következőket:

Mert ha bémegyünk egy fővárosba s látni akarjuk a nemzetet, színházát keressük fel. [...] Itt veszi elő az utazó csinmérőit, mert együtt találá a nemzet öregit, ifját, hölgyeit, férjfiakit, tudósát, művészt, előkelőit, polgárát st. Színészet által terjed a nyelv. Nyelvében él a nemzet. Legyen nálunk is országosan ápoltt színház, s nem fogják Erdélyt kerülni színész gyermekei.

Az érdekes nyelvi nyomozásnak persze korántsem valószínű eredménye, hogy akár Joó János, akár Kőváry László hagyott volna maradandó nyomot a magyar művelődéstörténetben. A mondat a szállóigék ismert útját járta be, közben folyamatosan csiszolódva. A szó jó értelmében vált közhellyé, közösen elfogadott – és lám, szociolingvisztikai szempontból is megalapozott – bölcsességgé.

⁵ *Nézetek a magyar nemzet műveltségi és technikai kifejtése tárgyában*. Budán, a M. Kir. Egyetem betűivel, 1841.

Hasonlóan triviális álláspontnak tűnhet a tétel, mely szerint az anyanyelv elsajátítása s különösen tudatos használata a családi neveltetést követően egyértelműen az iskola, a pedagógusok felelőssége. Ezzel pedig – a szillogizmust bezárva – a gyermekek, fiatalok nemzeti identitásának megalapozása is.

Amíg a hazai intézményi nevelés és a magyar nyelvű oktatás kiépülése ügy, és sok szempontból sorsdöntő nemzeti ügy volt, addig a pedagógus, a pedagógia és a nemzeti identitás őrzése egymástól elválaszthatatlan fogalomnak tűntek.

Apáczai Csere János a 17. században a korszerűen megalapozott magyar oktatás és a magyar nyelvű tudományosság alapjait próbálva megteremteni, *Magyar Encyclopaediá*-jában így fogalmaz:

Az a nép, mely mindent idegen nyelvekből kölcsönöz, nagyon szerencsétlen, és az összes népek között legmáltóbb a szájalomra. Viszont igaz ennek az ellenkezője is.

Hogy pedig mind a házi, ecclesiái és polgári társaságbeli rend jobban épülhessen, szükséges dolognak tartatott eleitől fogva, hogy a felső rendek scholákat állítanának, tartanának, mellyekben az iffiúságot minden szükséges dolgokra s szép tudományokra még gyermekkorokban megtaníttatnák. Hogy mind szüléjeknek, mind Isteneknek, mind pedig hazájoknak jobban szolgálhatnának idejében. De mi haszna, ha könnyes szemmel csupán szemlélem a távoból hazám áldatlan sorsát? Orvosság, orvosság! – azt kell keresni ide!⁶

Bár Apáczai után mind a latin, mind a magyar tanítási nyelvű oktatás tovább fejlődött Magyarországon, a református kollégiumok, a jezsuiták és piaristák fejlesztő tevékenységének köszönhetően az oktatás korszerűsítésében és a magyar anyanyelv használatának lehetőségében is komoly előrelépések történtek, össznemzeti ügyről legközelebb a reformkor végén, különösen az önálló magyar minisztérium felállításakor beszélhetünk. A szabadságharc leverését követően, ahogy a közélet és a kultúra más területein is, újabb némaság következett, az oktatásban az osztrák Leo Thun oktatásügyi reformjainak gyökér nélküli, mégis máig meghatározó átültetésével, s az anyanyelvű oktatás rendszerszintű nemzetformáló szerepének kérdése csak a kiegyezéssel kerülhetett újra napirendre. A kérdés legfőbb képviselője és teoretikusa természetesen mindkét időszakban Eötvös József báró, a nagyformátumú kultúrpolitikus és felelős miniszter. Az elemi oktatással kapcsolatban 1848-ban elhangzott tizennégy beszédében fogalmaz így:

⁶ Bevezetés, illetve X. 29. XXIX.1. *Apáczai Csere János válogatott pedagógiai művei*. Összeáll., bev., jegyz., a latin szövegeket ford. Orosz Lajos. Tankönyvkiadó, Budapest 1956. 113.

Kétséget nem szenved, hogy a jelen hongyülés főteendője: a hazának, mely veszélyben forog, megvédése; hogy azonban a tisztelt ház e feladását nem tartja oly kizárólagosnak, miszerint más tárgyakról éppen ne kívánna rendelkezni, megmutatta a tapasztalás, mert indítványok vétettek fel, indítványok, melyek szoroson a hadikészületekkel szoros összeköttetésben nem voltak, de melyeknek felvételét s felettöki határozat hozatalát a Ház szükségesnek tartotta. Kérdés: ily tárgyak közé tartozik-e a nevelés vagy nem? Kérdés: szükségesnek látja-e a Ház, hogy a népnevelésről minél előbb rendelkezék?⁷

Eötvösnek az önálló magyar oktatásügyet szárnyára bocsátó politikai tevékenységével párhuzamosan a születő magyar neveléstudomány is csatlakozott a gondolathoz, ahogy Lubrich Ágost, a tudományszak egyik magyar úttörője fogalmaz: *A nemzet erkölcsi és szellemi hatalmát méhében záró nevelésügyről.*⁸

Tény, hogy a nemzeti identitásért aggódo gondolat kedvezőbb vagy éppen külső gátaakkal terhelt időkben elhalkul. A 19. század második felében a nyugati eredményekre építő magyar neveléstudomány éppúgy eltávolodik a nevelés és a nemzettudat kapcsolatának problémájától, ahogy a korszak irodalom- és kultúrtörténete általában is jelzi ezt a folyamatot. A kor meghatározó szakírói, Felméri Lajos, Weszely Ödön és munkatársaik szempontrendszerre távol áll témánktól. Ugyanígy nem jelent meglepetést, hogy a trianoni békediktátum után a problémaérzékenység újra lobban, s alig találni a pedagógiáról szóló elméleti, gyakorlati művet, mely ne érintené annak meghatározó szerepét a nemzettudat alakításában és a nemzet-(újra)építés eszméjében. Különösen nyilvánvaló ez a nevelés kérdéséhez alapvetően társadalmi, főleg kisebbségi irányból közelítő irodalomban, amilyen Németh László vagy kiváltképpen Makkai Sándor pedagógiai munkássága. Fel kell azonban hívnunk a figyelmet arra, hogy a neveléstudomány fejlődési folyamatában a szakmai-tudományos szempontrendszer is a 20. század első évtizedében tér vissza a nevelés nélkülözhetetlen (akár központi) közösségalkotó szerepének hangsúlyozásához. Imre Sándor jóval a trianoni trauma előtt írt pedagógiai monográfiája már címében megjeleníti ezt a kettős folyamatot.⁹ A „nemzetnevelés” fogalma jellegzetesen a Trianon utáni időket juttatja eszünkbe, holott – nyilvánvalóan – más foga-

⁷ EÖTVÖS JÓZSEF: *Beszédek II.* Révai Testvérek, Budapest 1902. 268.

⁸ LUBRICH ÁGOST: *A középtanodai tanárok paedagogiai kiképzéséről.* Értekezések a bölcsészeti tudományok köréből (2. 1). Athenaeum, Pest 1871.

⁹ IMRE SÁNDOR: *Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődési politikához.* A Magyar Társadalomtudományi Egyesület Könyvtára (2). Magyar Társadalomtudományi Egyesület, Budapest 1912. 32 skk.

lomhasználatról van szó, lényegében a szocializáció szempontjának felbukkanásáról s a társadalmi, közösségi nevelés fontosságáról. Ebben a kontextusban merül fel a nemzeti hovatartozás súlyának és a pedagógiának a kapcsolata. Amikor pedig a jeles debreceni professzor, Karácsony Sándor már az 1930-as, 40-es években folytatja ezt a tudományos hagyományt, monográfiájának címe – *Ocsudó magyarság* – ugyanilyen megtévesztő. A nevelés messzemenőleg tudományos és átfogó képét adja, ahol a magyarság „ocsudásának” vágya Apáczai kultúrnemzetét féltő aggodalmára rímel, nem pedig valamiféle szélsőjobboldali retorika szolgálatában áll. A szakszerű intézményes nevelés számára az emberi együttélésre alkalmas érett emberfők nevelése, akiknek léte biztosítja aztán az egész közösség, így a magyarság fennmaradását is. Nemzeti elköteleződése egyértelmű, ám azt az értekezéstől a diszkréció és a szakszerűség saját korában ritkán tapasztalt távolságában tartja, summázhatóan szinte egyetlen kiragadott gondolatban: „*A jel érvénye – magyar emberek közt – attól függ, milyen világosan adta a szóló, hogy az értő mennél világosabban megérthesse.*”¹⁰ A magyar szó átadása „jó hír”. Akkor él tovább, ha aki adja, pappá válik, s aki kapja, továbbadja. E folyamat főszereplője a szülő és a pedagógus. 1943-at írunk. Néhány évvel később a probléma felvethetősége megszűnt, a pedagógia leírható és kimondható céljává a nemzeti identitás lebontása vált.

Tapasztaljuk, hogy a II. világháborút követő évtizedek diktatorikus keretei, a széles ellenállás és a nyilvánvaló hamisságok ellenére mélyen beitták magukat közgondolkodásunkba. A társadalom- és bölcsészettudományok területén sokszor tudományos gondolkodásunkba is. Bármilyen elgondolkodtató, akár megrázó, mégsem meglepő tehát, hogy a magyar felsőoktatásban és a pedagógusképzésben rendszerszinten és kimondott célként vagy szempontként ma semmilyen formában nincs jelen a nemzeti identitás őrzésének és építésének felelőssége. A hazai intézmények teljes tantervi adatbázisának, küldetésnyilatkozatainak áttanulmányozása után megállapítható, hogy a problémával egyáltalán kapcsolatba hozható elemek kizárólag általánosan kötelező vagy szabadon választott kurzusokon jelennek meg, s ott is csupán annyiban, hogy elhanyagolható számban megjelenik a „hazánk” fogalom, s általános társadalomtörténeti kurzusokban feltételezhető a kérdés felvetése. Igaz ez állami, egyházi és magán fenntartású intézményekre, s még olyan, a nemzettudat és a határon túli magyarsággal épített kapcsolatok terén *expressis verbis* elkötelezett felsőoktatási intézmény, mint a Debreceni Egyetem sem említi semmilyen hivatalos formában az ifjúság nevelésének, képzésének – kül-

¹⁰ KARÁCSONY SÁNDOR: *Ocsudó magyarság (szokásrendszer és pedagógia)*. (A neveléstudomány társaslélektana III. A társadalmi nevelés és a társas-lélek akarati működése 3.) Exodus, Budapest 1942. 515.

nösen a pedagógusképzésnek – céljaként a nemzeti identitás ápolásának felelősségét. Mindez nem jelenti azt, hogy az oktatók, a mindennapi munka vagy akár egy-egy intézmény szintjén a valóságban ne jelenne meg ez a felelősség, ám a hivatalos dokumentumok hallgatása mindenképp sokatmondó. Hozzátehetjük, az államilag meghatározott központi tartalomszabályozó eszközökről, jelesül a magyar felsőoktatás szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről (kkk) – a témával kapcsolatba hozható bölcsészettudományi és társadalomtudományi területeken éppúgy, mint a pedagógusképzés valamennyi szintjén – elmondható a problémaérzékenységnek ugyanez a teljes hiánya. Egyedül a Magyar nyelv és irodalom kkk szövegében merül fel a határon túli magyarsággal való kapcsolat (itt sem említve bármiféle felelősséget általában a nemzeti identitással kapcsolatban): a magyar szakos bölcsész „[m]unkája során – lehetőség szerint – szerepet vállal a határon túli szakmai műhelyekkel, közösségekkel való együttműködések területén”.¹¹

Üdvös és fontos előrelépés a 2010-es, 2020-as években a köznevelés tartalmi szabályozásának az a reformtörekvése, hogy a nemzeti identitás erősítését több évtizedes kihagyás után ismét alapvető célként határozza meg. Várható – sőt törvényszerű – e folyamat pozitív hatása. A 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv (Nat) preambuluma fekteti le a gondolat alapjait, melyeket azután szisztematikusan visz végig a tantervi szabályozás minden szintjén, a tankönyvekig, akár a tankönyvi feladatok, képek szerkesztéséig:

*A köznevelés szemléleti alapjainak meghatározásával kiegészíti a gyermekek, tanulók családban megvalósuló nevelését, erősíti ezzel a hazához és a nemzet történelméhez való kötődést, a generációk közötti kapcsolatot, a közös kulturális gyökereket, az anyanyelv használatát. Így rögzíti azt a minden magyar emberben közös tudást, amely megalapozza a nemzeti identitást. A Nat elsődleges felhasználója a nevelési-oktatási intézményben dolgozó pedagógus, valamint az intézményvezető. Ez a dokumentum az ő munkájukhoz ad iránymutatást, keretet.*¹²

A központi szabályozás tényleges hatása természetesen lassú és sok tényezőtől függő jelenség. Különösen akkor, amikor több évtized szándékolt elhallgatása, sőt ellenirányú propagandája olyan mély hatást gyakorolt a közgondolkodásra, melyet az elmúlt évtizedekben, különösen az elmúlt években csak részben sikerült felszabadítani. Az anya-

¹¹ 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról 7.1.2.3.

¹² 1. melléklet az 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelethez.

országban ez a hozzáadott érték elsősorban a pedagógus személyes elköteleződésén, másodsorban az intézmény küldetésűdátán, legszerencsésebb esetben ezek kölcsönhatásán, interferenciáján alapul.

2022 telén egy száz magyarországi köznevelési intézményből álló, iskolatípusok, településtípusok és fenntartók szerint arányosított minta alapján¹³ elmondható, hogy az óvodák és iskolák – sajnálatos módon a valós pedagógiai munkával és tudatos küldetéssel nem mindig harmonizáló – helyi pedagógiai programjainak iskolatípus és területi elhelyezkedés mintázatától függetlenül mintegy 9%-a tűzte ki célul a nemzeti identitás megerősítését, ezen belül pedig elhanyagolható a határon túli közösségekkel való azonosulás és a közös identitás építése. Ez alól a szomorú megállapítás alól markáns kivételt jelentenek a történelmi, alapvetően keresztény egyházak által fenntartott intézmények, ami azonban azt is jelenti, hogy a javukra elbillenő mérleg másik serpenyőjében, az állami szférában még csekélyebb a gondolat jelenléte. Ugyancsak kedvező kivétel, aminek köszönhetően azonban – ám jól körülhatárolhatóan kizárólag ebben az összefüggésben – az előbbi százalékszám sokszorosa említi meg a határon túli kapcsolatokat: a „Határtalanul” programban való részvétel, amely, e helyt is méltán összegezhethetjük, a magyar köznevelési rendszer egyik legfontosabb és legeredményesebb kezdeményezése az elmúlt időszakban¹⁴. A 2020-2021-es esztendőben 713 pályázó közül 372 hetedikes osztály, és 565 közül 123 középiskolai osztály kapott támogatást a korszak pandémikus feltételei közt is ténylegesen megvalósuló határon túli kirándulására.

Magyar anyanyelvű vagy tanítási nyelvű köznevelési intézményben pedagógusként szolgálni az anyaországban vagy határon túli, magyarlakta területeken csak látszólag homogén jelenség. Míg a határokon belül sajnálatos módon esetleges a pedagógiai munka hozzájárulása a nemzeti identitás építéséhez mind az egyén, mind a közösség szintjén, addig a határokon túl az identitásképzés definíció szerinti kulcsáról és a családok mellett elsődleges teréről, eszközéről beszélünk.

A nyelvhasználat helyi jogszabályi lehetőségei, az anyanyelvi iskoláztatás és a pedagógusképzés egzisztenciális összefüggésben állnak egymással. A pedagógusképzés egy-

¹³ Alapjául a Központi Statisztikai Hivatal 2020-2021-es adatszolgáltatás és 2021-2022-es előzetes adatai, valamint az Európai Unió Eurydice adatbázisába szolgáltatott hazai statisztikai adatok szolgáltak: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2021e/index.html>
https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi009b.html
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/statistics-organisation-and-governance-35_hu

¹⁴ <https://bgazrt.hu/hatartalanul-program-2021-palyazati-eredmenyek/>

szerre „alibi”, lehetőség, de a *par excellence* magyar nyelvű felsőoktatás kézzelfogható és megkérdőjelezhetetlen indoka is. Az akár a 18. századi vagy még régebbi múltra visszatekintő képzőhelyek jelentősége és feladata Trianon után ennyiben átértelmeződött.

A külhoni magyar nyelvű felsőoktatás alapidokumentumai, intézményi küldetésnyilatkozatai közt a nemzeti identitás megőrzésének célját ugyan csak a Partiumi Keresztény Egyetem, a Babeş–Bolyai Tudományegyetem és a Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium esetében találjuk meg, ám mind a határon túli magyar nyelvű felsőoktatásban részt vevők, mind a külső szemlélő számára nyilvánvaló, hogy a képzések pusztá léte és a fenntartásukért folytatott küzdelem önmagában hordozza és egyúttal jelképezi a magyar identitás megőrzésének törekvéseit. Szépen, egyszerre felelősen és diplomatikusan fogalmazza ezt meg a Selye János Egyetem: „[képzésünk] *elősegíti a magyar értelmiségi réteg kialakulását, amely nemzeti közösségünk tartópillérévé válhat, amelynek tagjai nyelvtudásuk révén nemzetközi viszonylatban is érvényesülni tudnak.*”¹⁵

Ezt az általunk feltételezett magától értetődést igazolják ugyanezen intézmények másodlagos nyilatkozatai és önreflexiói (BALLA 2017; FODOR 2017; LEPEŠ–CZÉKUS 2017), valamint tudományos kutatással támasztotta alá a pedagógusjelöltek 2015-ös, széles körű motivációkutatása (*Kisebbségkutatás* 2015).

Az elmúlt évtized anyaországban vizsgált pedagógushallgatói esetében a pályaválasztás motívumai közt csupáncsak az öröm / önkiteljesedés, a kiszámítható karrier lehetősége, elsősorban pedig az állásbiztonság és a családdal való összeegyeztethetőség merül fel. A konkrét választás és a pálya megítélése szinte kizárólag a pedagóguspálya – nyilvánvalóan a társadalom által is befolyásolt – szubjektív percepciójából fakad, vagyis az identitásképzés szerepének eltűnése a köznevelési rendszerből, a köznevelés és a felsőoktatás küldetésstudatából és gyakorlatából, szinte törvényszerűen vonja maga után, hogy ennek a pályaválasztásban is csak akkor van szerepe, ha egy-egy meghatározó pedagógus, szigorúan saját elkötelezettsége folytán összekapcsolja a leendő kolléga gondolkodásában saját szerepét a tudatos identitásképzéssel.

A határon túli területeken – ahogy erre korábban is kitértünk – a magyar nyelvű felsőoktatásba jelentkezés önmagában is a nemzeti identitáshoz kötődő, igen komoly értékválasztás, különösen elválaszthatatlan ez a motívum a pedagógusképzésbe jelentkezők esetén. Ennek megfelelően például Erdélyben – más határon túli, magyaralkata területekhez hasonlóan – ugyanekkor a Magyarországon fel-felbukkanó jegyek, a

¹⁵ <https://www.ujs.sk/hu/az-egyetem/az-egyetemrol.html>

kényszerválasztásra („máshová nem vettek fel”) vagy a véletlenszerű választásra („csak diplomát akartam szerezni, mindegy, milyen szakon”; „nem tudtam mit akarok pontosan, gondolkodási időt akartam nyerni”) utaló tényezők egyértelműen nem játszottak szerepet a szakválasztásban (MÁRTON 2015: 22). A gyakoribb tényezők között érhető ugyanakkor tetten egy intézményi vonatkozású és egy szimbolikus indíttatású motívációs háttér is: előbbire a választott intézmény megítélésének és az ott tanító oktatóknak a szakválasztást befolyásoló szerepe, utóbbira a képzés tannyelvének (magyar) és identitásmegerősítő szerepének fontossága utal. A képzés biztosította lehetőségek kihasználásából fakadó indíttatás (román nyelv elsajátítása, város biztosította lehetőségek, egyetemista / iskolai élet), az anyagi (ösztöndíj, képzés ára) és kényelmi tényezők (lakóhelytől való távolság), sőt a családi minta a hallgatók szerint kevésbé játszott szerepet a szakválasztásban. A Szlovákiában tanuló pedagógusjelöltek ugyanebben az érték-tartományban mozogva az anyanyelven tanulást emelik ki legfontosabb motívációként (MORVAI 2015: 43–44), ami – némi területi, lakóhellyel összefüggő kényelmi torzítást leszámítva – félreérthetetlenül a kisebbségi identitásképzéssel függ össze, tekintettel arra, hogy tanulmányaikat anyanyelven az anyaország intézményeiben is folytathatnák. Ahogy a fentiekben belüli árnyalatként például a Vajdaságban (ÁGYAS 2015: 72–73) a magyar tannyelv keresését megelőzi a pálya iránti elkötelezettség: minden szakon az érdeklődési körnek megfelelő képzést keresik először, s csak azt követően az anyanyelvi képzést. Kárpátalján a legerősebb a nemzetiségi szempont, a képzés anyanyelve (FERENCZ 2015: 88).

A legfrissebb, egyúttal a pedagógusképzésről és a pályamotivációkról gazdagon értekező szakirodalmat 2015 óta is feldolgozó 2020-as kutatás sajátos módon együtt kezeli a Kárpát-medence hallgatói populációját (SZONTAGH 2020). Tekintettel arra, hogy az egyébként a személyes motivációt és a pályapercepciót érzékeny módon külön értékelő kutatás kérdésitemjei közt sem szerepel az identitásképzés gondolata, a kutatási eredmények szinte értelemszerűen nem reflektálhatnak erre. A motívációs szempontok közt helye lehet ennek a motívumnak, de csak olyan absztrakciós szinten, mint hogy a pedagógus „*a tanítás terén visszaadhat a társadalomnak abból, amit kapott*” (SZONTAGH 2020: 42).

Ebből a példából is nyilvánvaló, hogy a pedagóguspálya identitásórzó és identitásképző szerepének a jelenlegi szabályozó dokumentumokból, küldetésnyilatkozatokból,

kutatásokból való elhagyása nem feltétlenül tudatos, semmiképp sem messzemenő negatív következtetésekre okot adó jelenség. Különösen nem a határon túli területeken, ahol ez az összefüggés empirikus módon nem szorul igazolásra. Mindenképpen tükrözi ugyanakkor a téma több évtizedes szándékolt elfeledettségének velünk élő nyomait, valamint azt a történelmileg megragadható dinamikát, melyben a nemzeti identitás problémája (időbeli vagy térbeli) válsághelyzetekben intenzívebben kerül elő a pedagógia világában is.

IRODALOM

- ÁGYAS RÉKA (2015): Diákként sokat tanultunk, tanítóként még többet?! Pedagógushallgatók pályorientációja a Vajdaságban. *Kisebbségkutatás* 24/4. 66–86.
- BALLA ISTVÁN (2017): A nyitrai magyar pedagógusképzés ötvenöt éve (1960–2015). In: *A pedagógusképzés évszázadai a Kárpát-medencében*. Szerk. Kurucz Rózsa. Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar, Szekszárd. 60–70.
- BÉKÉS ISTVÁN (1977): *Napjaink szállóigéi*. Gondolat, Budapest.
- FERENC VIKTÓRIA (2015): Kik lesznek a jövő pedagógusai? Egyéni tényezők és intézményi hatás a kárpátaljai magyar nyelvű pedagógusképzésben. *Kisebbségkutatás* 24/4. 87–90.
- FODOR GYULA (2017): A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a beregszászi pedagógusképzés története. In: *A pedagógusképzés évszázadai a Kárpát-medencében*. Szerk. Kurucz Rózsa. Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar, Szekszárd. 71–80.
- GRÉTSY LÁSZLÓ (2015): Nyelvében él... *Szabad Föld online* 2015. 01. 29. <https://szabadfold.hu/orszag-vilag/gretsy-laszlo-nyelveben-el-252392/> (Utolsó megtekintés: 2021. december 18.)
- KURUCZ RÓZSA (2017, szerk.): *A pedagógusképzés évszázadai a Kárpát-medencében*. Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar, Szekszárd.
- LEPEŠ, JOSIP – CZÉKUS GÉZA (2017): Quo vadis, szabadkai magyar nyelvű tanítóképzés? In: *A pedagógusképzés évszázadai a Kárpát-medencében*. Szerk. Kurucz Rózsa. Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar, Szekszárd. 81–89.
- MÁRTON JÁNOS (2015): Kik, miért és hogyan? Tanító- és óvodapedagógus-képzés Erdélyben, ahogyan a résztvevők látják. Egy kérdőíves kutatás tapasztalatai. *Kisebbségkutatás* 24/4. 9–38.
- MORVAI TÜNDE (2015): Az új szlovákiai magyar pedagógus generáció. *Kisebbségkutatás* 24/4. 39–65.

- SZONTAGH PÁL (2020): Pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja. Kutatás a képzés különböző állomásain. *Pedagógusképzés* 19 (47). évf. 3–4. sz. 29–57.
- TÓTH BÉLA (1901): *Szájruól szájra. A magyarság szálló ígéri.* Athenaeum, Budapest.
- TÖRÖK TAMÁS (2015): Tanárképzés a Selye János Egyetem Tanárképző Karán. *Kisebbségkutatás* 24/4. 91–95.
- VEROSZTA ZSUZSA (2015): Pályakép és szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio* 24/1. 47–62.

“...THE NATION IS ALIVE”

Teacher Training and National Identity in Hungary and beyond Its Borders

Teaching and teacher training in the mother tongue should be natural tools of building and preserving our national identity. This paper gives a panorama of this relationship between teaching and the mother tongue in Hungary and the cross-border areas inhabited by Hungarians. The conclusion that we have come to is that there is a complete absence of this question in the Hungarian higher education system at systemic level as well as in the local objectives and mission statements. Similarly, the aim and motivation to preserve national values can be detected only among students who live beyond the borders of present-day Hungary. Since 2020, the National Core Curriculum has made the first steps to raise awareness of this matter, which might lead to a future impact on the education of teachers as well.

Keywords: mother tongue teacher training, mother tongue and national identity, cross-border education, National Core Curriculum

JENEI TERÉZ

Magány és kirekesztettség Ljudmila Ulickaja gyermekkönyveiben

Ljudmila Ulickaja az egyik leghíresebb és legsikeresebb kortárs orosz író. Regényeinek, elbeszéléseinek visszatérő motívuma a kirekesztés, a magány, az identitáskeresés. Műveinek központi szereplői – de gyakran mellékszereplői is – kiterjedt és sokrétű kapcsolataik ellenére nyomorult figurák. A tanulmány célja annak bemutatása, hogyan jelennek meg ezek a motívumok Ulickaja gyerekkönyveiben. Az írás két kötet elemzésén alapul: *Történetek állatokról és emberekről* (2009); *Történetek gyerekekről és felnőttekről* (2012).

Az eredmények alapján megállapítható, hogy Ulickaja meséiben, történeteiben a külön, magányos figurák rövid időn belül társakra, barátokra lelnek; különbözőségüket a környezetük elfogadja. A sikeres inklúzióhoz azonban a befogadó és a befogadott részéről is türelemre és toleranciára van szükség.

Kulcsszavak: kirekesztettség, magány, hétköznapi csodák, befogadás, tolerancia

Ljudmila Ulickaja¹ az egyik legismertebb és legolvasottabb kortárs orosz író hazájában és külföldön is. A Magvető Kiadó több mint egy tucat kötetét jelentette meg magyar fordításban. Magyarországi népszerűségét bizonyítja, hogy regényei, novelláskötetei a sikerlisták élén állnak. Az író 2009-ben a XVI. Budapesti Nemzetközi Könyvfesztivál díszvendége volt, 2011-ben, 2013-ban és 2016-ban is találkozhatott vele a magyar olvasóközönség. Ljudmila Ulickaja nemcsak felnőtteknek ír, szoros kapcsolata van a gyermekirodalommal is. Hazájában, Oroszországban az ő nevéhez fűződik egy kulturális

¹ Ljudmila Ulickaja 1943-ban született, Davlenakovo nevű városban, Baskíriában, ahová szüleit kitelepítették. A háború után visszatértek Moszkvába. L. Ulickaja biológusdiplomát szerzett a Lomonoszov egyetemen. A diploma megszerzése után két évig dolgozott egy genetikai intézetben, ahonnan 1970-ben elbocsátották egy szamizdat írása miatt. Ezután sokféle munkája volt: a moszkvai zsidó színházban gyermekszíndarabokat, hangjátékokat írt, recenziókat és versfordításokat publikált. A nyolcvanas évek végétől jelennek meg rendszeresen novellái, elbeszélései különböző folyóiratokban. Ezenkívül több filmforgatókönyvet is írt.

antropológiai indíttatású gyermekkönyvsorozat létrehozása (2007–2014). A 14 kötetből álló sorozat címe: *Drugoj, drugije, o drugih* – magyarul: *Más, mások, másokról*. Az egyes kötetek a világ sokféleségét, a kultúrák és szokások különbözőségét kívánják bemutatni azzal a szándékkal, hogy a másság iránti toleranciát erősítsék a gyermekolvasókban.²

Ulickaja elbeszéléseket is ír gyerekek számára. Két gyermekeknek szánt kötete magyar nyelven is olvasható: *Gyetsztvo szorok gjevity. Rasszkazi* (2004), *Isztorija pro zverej i ljugyej. Avtorszkij szbornyik* (2007). Mindkét könyvet a moszkvai Ekszmo gyermekkönyvkiadó jelentette meg. A Magvető Kiadónak köszönhetően ezek a kötetek olvashatók magyar nyelven is. 2009-ben jelent meg a *Történetek állatokról és emberekről* (*Isztorija pro zverej i ljugyej. Avtorszkij szbornyik*), 2012-ben pedig a *Történetek gyerekekről és felnőttekről* (*Gyetsztvo szorok gjevity. Rasszkazi*). Mindkettőt Kisbali Anna fordította, és Lakatos István illusztrálta.

Ulickaja műveiben a hagyomány és modernség szoros egységet alkot. Az írásairól megjelent oroszországi és külföldi kritikák az író prózájának erényeit a hihetetlen mesélőkedvben, történetbonyolításban, a hétköznapi emberek életformájának precíz ábrázolásában, az apró részletek, a finom nüanszok érzékeltetésében látják. A kisemberek sorsa iránti érzékenysége, „kisrealizmusa”, időnkénti „neo-szentalizmus” okán Ulickaját a csehovi tradíció folytatójának tartják. Elbeszélés módja ugyanakkor nagyon is posztmodern: a történetek egymásba fonódnak, nem lineárisak, folytonosan megszakítják egymást, töredékesek. „Teszi Ulickaja mindezt úgy, hogy miközben fenntartja a hagyományos, mindentudó elbeszélőre építő narráció látszatát, gyakori nézőpontváltásokkal [...], vagy éppen az elbeszélőhöz való viszonyulás finom, távolságtartó szerzői ironiájával [...] bizonytalanra teszi, hogy az elmondott történetek értelmezhető-e példázatszerűen, kizárja az egyértelmű erkölcsi ítélezést, kétségessé teszi a szentalizmusba hajló együttérzést. Mindezek együttvéve az »életzagú« Ulickaja-történeteket nagyon is megszerkesztette, hangsúlyozottan irodalmivá, fikcionálttá teszik.” (GORETITY 2009.) Ulickaja műveinek vissza-visszatérő motívumai a kirekesztettség, a magány, az identitáskeresés. Központi hősei, de gyakran mellékszereplői is, szövevényes kapcsolataik ellenére is kívül rekedt figurák. „Kereső-kutató örök vándorok, akik magánéletükben, tudósi vagy művészi pályájukon, erkölcsi meggyőződésükkel, nemzeti vagy vallási hovatartozásukkal nem felelnek meg az elvárásoknak, nem állnak be a sorba” (GORETITY 2009).

² Magyarországon Kiss Ilona mutatta be a sorozatot *Mások – másoknak, mást – máshogyan* c. írásában a *Könyv és Nevelés* folyóirat 2013/4. füzetében. A kötetek magyar nyelven még nem olvashatók.

A kitzásítottság motívuma azonban nemcsak a felnőtteknek szánt írásokban, hanem a gyermekkönyvekben is gyakran felbukkan. Ulickaja *Történetek állatokról és emberekről*³ című kötete három mesét tartalmaz: *Történet Ignáciusz macskáról, a kéményseprő Fegyárol és a magányos Egérről*; *Történet az öreg Kalácsovrol, Kedvesrol, a síros kancáról és Zellő csikórol*; *Történet Antwerpen verébről, Mihéjev macskáról, Vászjáról, az ezerjófűről és Marija Szemjonovna százlábúról, meg az ő családjáról*. Mindhárom történet különös, részben a szereplők miatt, részben pedig amiatt, hogy bennük a mese és a valóságesség cezúrája elmosódik. A két világ folyamatosan egymásba játszik (pl. a magányos Eger az ember legyőzésére akkora macskát vesz, ami belefér a kosarába; a csikó neve véletlenül lesz Zellő, mivel elmarad az elejéről egy betű – Szellő; az Ezerjófű unalmában tanul meg olvasni és beszélni stb.). Ulickaja különös figurái egyrészt Andersen, másrészt Lázár Ervin meséinek szereplőivel mutatnak rokonságot. Többnyire antropomorfizált állatok, növények, akik szegények, árvák, elkeseredettek, szenvednek a világ igazságtalanságától, a magánytól, a szülői gondoskodás, a támogató család hiányától. A *Négyszögletű kerek erdő* lakóihoz hasonlóan magányukat a társra találás, a közösségi lét oldja fel. Az egymásra utaltság, amely nem mentes a torzsalkodástól sem, egymás feltétel nélküli elfogadásához, az áldozatvállaláshoz, szeretethez vezet. A szereplők – Ulickaja felnőtteknek szóló regényhőseihez hasonlóan – „kívül rekedt figurák”, de valójában eldönthetetlen, hogy különységük miatt lettek-e kirekesztettek, vagy a kirekesztettség tette-e különcökké őket. Sanyarú sorsuk ellenére sem maradnak magányosak, életre szóló barátságokat kötnek. Hétköznapi gondjaik a kiengesztelődés világrendje mentén oldódnak meg: a magányos eger megtalálja élete párját, az ügyvéd csótányt; az égetni valóan rossz százlábú csemeték megjavulnak; Zellő csikó pedig ünnepeelt cirkuszi lóvá válik. Az egymásrautaltság szeretetté válik, a szeretet pedig egymás feltételek nélküli elfogadásához vezet hőseink világában. Ahogyan az öreg Kalácsov esetében is: életét mindig társainak, Kedves kancának és Zellő csikó vágyainak rendeli alá. Csak akkor költözik a városba, amikor Kedvest is sikerül meggyőzni arról, hogy a földszinten fognak lakni, és a városi lakásban sem kell a vécékagylóból innia. S amikor pedig Zellő csikó munkát kap a cirkuszban, lemond a nehezen megszerzett városi lakásról, a régi kordét cirkuszi kocsiá alakítva kész vállalni a vándoréletet: „A kocsiá Kalácsov behordta az összes holmijukat, a vödröt, a serpenyőt, a seprőt, az elromlott televíziót, a három

³ ULICKAJA, LJUDMILA: *Történetek állatokról és emberekről*. Fordította Kisbali Anna. Illusztrálta és a borítót tervezte Lakatos István. Magvető Kiadó, Budapest 2009. 79 old.

párnát, a kanalat és a műfogsort, ami olyan szép volt. Együtt utaznak a cirkusszal. Ez mindenkinek kiválóan megfelel: Zellőnek – mert cirkuszi ló válhatott belőle, Kedvesnek – mert végül mégsem kellett városi lakásba költöznie, és az öreg Kalácsovznak – mert neki tulajdonképpen csak egy a fontos: hogy mindenki jól érezze magát!” (49) Ulickaja mindhárom meséje egy olyan látszólag szegényes, egyszerű, mégis csodákkal teli világba vezeti az olvasót, ahol a különység természetes: a csótány ügyvédként keresi a kenyerét, az ezerjófű tud olvasni, a csikó énekel és zenél. De a legnagyobb csoda az, hogy ebben a világban a kívül rekedt különnc figurák is társakra találnak, és boldogan élnek. A történetek bája és egyszerűsége mögött azonban – különösen a felnőtt olvasó számára – egy nyomasztó világkép sejlik föl (KABAI 2010).

A másik kötet, a *Történetek gyerekekről és felnőttekről*⁴ eredeti címe – ahogyan fentebb már említettük – más: *Gyetsztvo szorok gyevity. Rasszkazi – Gyermekkor*⁴⁹. *Elbeszélések*. A cím azt jelzi, hogy a könyvben olvasható írások részben Ljudmila Ulickaja saját gyermekkorát, a háború utáni szovjetunióbeli időket, a szegénységet idézik meg gyermek- és felnőttorsokon keresztül. A kötet címében megjelölt évszámon kívül azonban sem a helyszínek, sem az időmegjelölés nem utalnak a szovjet korszakra. Az olvasó – elsősorban a felnőtt olvasó – csupán jelzésekből (jelekből) tud következtetni a sztálini időszakra. Az író elsődleges célja tehát nem a nélkülözéssel és az ideológiával átszótt mindennapok bemutatása, nem is példamutató pionírok, öntudatos komszomolisták, a kommunizmus eszméjének elkötelezett szovjet munkások alakjának megrajzolása, hanem gyermekkori benyomásainak, élményeinek, érzéseinek stilizált megidézése. Ulickaja az egyik vele készült interjúban így magyarázta az elbeszélések keletkezését: „A biológiában használatos az imprinting⁵ kifejezés, amely az élőlények első, éles benyomását jelenti. Például, ha a tojásból kibújó kiscsirkének egy halinacszimat mutatunk, akkor ezt a csizmat fogja anyjának tekinteni. Az ember életében is vannak olyan periódusok, amikor ennyire érzékeny környezetének jelenségeire. Ilyen időszak mindenekelelt a gyermekkor, amikor minden felnagyítódik, felerősödik, átszíneződik, mintha a virágoknak, hangoknak egy másik spektruma is volna [...]. A gyermekállandóan gyűjtögető látásmódja működik bennem mind a mai napig: ezért nem hagynak el a

⁴ ULICKAJA, LJUDMILA: *Történetek gyerekekről és felnőttekről*. Fordította Kisbali Anna. Illusztrálta és a borítót tervezte Lakatos István. Magvető Kiadó, Budapest, 2012. 56 old.

⁵ Az imprinting (korai bevéődés) olyan öröklött magatartásforma, amely leginkább a szárnyasoknál figyelhető meg. Lényege, hogy a tojásból kikelő szárnyasok (pl. kislibák) az először megpillantott mozgó tárgyat vagy személyt fogják követni, vele fognak erős, egész életre szóló kötődést kialakítani.

gyermekkori emlékeim.” (ANDERSZEN 2004.) A gyerekek és felnőttek sorsa egymásba fonódik, gyakran a gyermekeknek felnőttként kell viselkedniük, miközben a felnőttek is gyerekesek néha. A történetek egyformán szólnak gyerekeknek és felnőtteknek. A gyermekolvasóknak a főszereplők sorsán, érzésein keresztül azonosulási lehetőségeket nyújtanak, egy sokuk számára ismeretlen, nélkülözésekkel terhelt világ megismerését kínálják. A személyes emlékek alapján született elbeszélések a felnőtt olvasókban pedig egy emlékezési folyamatot indíthatnak el, a történetek hatására az eltűnt idő nyomába eredhetnek, hiszen bizonyára mindnyájuknak megvannak a saját imprintingjeik.

A vékonyka kötet mindössze hat elbeszélést tartalmaz: *A csodakáposzta*; *A viaszkacsa*; *A mormoló dédapó*; *A szögek*; *Minden jó, ha...*; *A papírállatok*. Az elbeszélés egyes szám harmadik személyű, a narrátor látszólag külső, mintegy távolságtartó nézőpontot képvisel. De a felnőtt elbeszélő nézőpontja mellett közvetetten a gyermeki nézőpont is fel-felbukkan.

A hat elbeszélés mindegyikében megjelenik a kirekesztettség motívuma. Vagy a főszereplő gyerekek magányosak (*A papírállatok*; *A szögek*), vagy a felnőtt szereplők kitaláltak (*A mormoló dédapó*; *Minden jó, ha...*), vagy egy tárgy magányos (*Viaszkacsa*). De van olyan történet is, amelyben a gyerekek és felnőttek is társtalanok (*A csodakáposzta*).

A mormoló dédapó című történetben az öregség miatt elmagányosodó figurával találkozunk. Dédapó valamikor órásmester volt, mára azonban szinte teljesen megvakult, csak a sötétet és világosat tudta megkülönböztetni. Egyre romló látása és magas életkora miatt beszűkült számára az idő és a tér, fokozatosan elveszítette a kapcsolatot a családtagokkal: „Szinte egész nap ott üldögélt szótlanul a fotelben, néha hokedlin, a félkör alakú tenyérnyi erkélyen. A lakásból már nem is járt ki” (19). A családtagok közül jóformán csak legkisebb dédunokájával, Dinával kommunikált. Amikor Dina összetöri bátyjának, Aliknak az óráját, dédapó előszedi régi órásszerszámain, feketekeretes nagyítóját (amit a gyerekek varázsszemnek hívnak), s megjavítja az eltörött órát. A kislány és a dédnagypa kapcsolata ezáltal még szorosabbá válik. Dina nagyon örül, hogy a dédapó mégiscsak lát, a dédnagyapát pedig az teszi boldoggá, hogy – hacsak néhány órára is – kikökenhetett az öregkori „hasznavehetetlenség” állapotából, feleslegességtudatát oldhatta azzal, hogy unokájának segítségére volt.

Az etnikai alapú kirekesztettség motívuma van jelen a *Minden jó, ha...* című elbeszélésben. Halimát, a sovány, selyemvászon kendős tatár asszonyt „borotvált fejű férjével” és „orgonasípszerűen sorakozó gyerekeivel” sehogyan sem tudja elfogadni és befogadni a lakóközösség. Különösen az asszonyok, élükön a vén Kljukvinával, igyekeznek borsot törni a csöndes, zárkózott asszony orra alá. Amikor egyszer Halima az összecukható ágyakon kirakja az ágyneműit az udvarra szellőzni, Kljukvina – irigységgel vegyes bosszantásból – felboríttatja az ágyakat unokájával, Koljával, a többi szomszédasszony pedig – mindezen felbátorodva – heves szőnyegporolásba kezd az udvaron. Kljukvinát különösen felbőszíti, hogy Halimán nem látszik a harag. „Béketűrő és hallgatag volt most is, mint mindig.” Még azt is megállta szó nélkül, amikor Kljukvina „merő véletlenségből” rászórta a kályhából éppen kiszedett hamut a kirakott ágyneműre. Pár perccel később azonban Kolját, az unokáját éppen a szellőzni kirakott ágyneműkupac védi meg attól, hogy a padlásajtóból leesve nyakát szegje. S Halima ahelyett, hogy megszidná a gyereket az összetört tábori ágymatrac miatt, féltő aggodalommal fordul hozzá: „– Megvagy? Életben vagy, te gyerek? Nem tört el se kezed, se lábad? – és még motyogott valamit tatáruul, önfeledten magához ölelve a rosszcson, csibész kölyköt, akit senki sem szívlelt az udvarban.” (44) Ez a gyermeki csínytevésből következő, kis híján tragikus balesettel végződő eset hirtelen megváltoztatja Kljukvina Halimához való viszonyulását: „Másnap Kljukvina, a vén gonosz, Kolját kézen fogva, ünnepélyesen bevonult Halimáék szuterénjébe egy hatalmas lekváros piroggal, amit kendővel takart le a legyek elől. Az összes szomszéd látta, amint Kljukvina meghajol Halima előtt, és perlekedéshez szokott hangján elkiáltja magát: – Bocsáss meg Halima! Fogyasszatok egészséggel!” (44) A Kljukvina Halimáékhoz való viszonyában bekövetkezett fordulat minden bizonnyal az egész lakóközösségre hatással volt. Ezt a szemléletváltozást jelzi az egyes szám harmadik személyű elbeszélő nézőpontjának módosulása is. „A nyúlánk termetű Halima pedig, fején fakó kendővel, csak állt az ajtóban. Egy sovány gebe. És egy kecses párdúc egyszerre. Gyönyörű volt. Csak néztük.” (44)

Az árvaság és a környezetváltozás miatti kitaszítottságérzet a témája *A káposztafejek* című történetnek. A főszereplő két kislány, a hatéves Dúszja, és a húga, Olga szülei meghaltak a háborúban. Egy ideig nagyanyjuk nevelte őket, majd miután ő is meghalt, egy szomszédasszony hozta el őket Ipatyevához, aki nagyanyjuk nővére volt. A kislányok, mint fészükéből kipottyant védtelen madárfiókák „ijedten bújtak egymáshoz,

és bizalmatlanul nézték az öregasszonyt egyforma, kerek szemükkel. Az első héten meg se szólaltak, talán egymással sem beszéltek.” (7) Ipatyeva egy hétig töprengett, hogy befogadja vagy árvaházba adja-e őket. Miután úgy döntött, hogy a kislányok nála maradhatnak, Dúszja és Olga fokozatosan oldódni kezdtek. Kitaszítottságérzetük enyhülésének jele, hogy beszélni kezdtek. Először csak egymás között, azután pedig az öregasszonnyal is, akit Tánya mamának szólítottak. A makrokörnyezetükben azonban továbbra is idegennek érezték magukat: „...a városi gyerekekkel nem tudtak megbarátkozni: nem értették a játékaikat, érdekesebb volt nekik a szobában üldögelni, a varrógép mellett, hallgatni a szaggatott kattogást, babrálni a földre hulló rongydarabokkal.” (7) Kialakulóban lévő biztonságérzetük azonban egy pillanat alatt megrendül, amikor út közben elveszítik a tízrubelest, amiért káposztát kellett volna venniük. Rettegve mennek hazafelé, attól félve, hogy Ipatyeva megveri vagy elkergeti őket hazulról. S mint a varázsmesékben, valamiféle csoda folytán megoldódik a problémájuk: egy élesen kanyarodó teherautóról két káposztafej leesik, és éppen a lábaik elé gurul. A kislányok gyorsan belegyömöszölik a hatalmas káposztafejeket a zsákjukba, és mivel nem bírták a hátukra venni, hazavonszolták. Otthon letették a káposztafejeket az asztalra, és úgy ahogy voltak, le sem vetkőzve, leültek, és szorongva várták Tánya nénit. A kislányok még nem, de az olvasó már tudja, hogy Ipatyeva eközben a szomszédasszonyánál sírdogál, mert úgy gondolja, hogy valami baj érte a lányokat: „– Gondolj csak bele, Súra, hisz kétszer is elszaladtam a bódéig... Biztos elvesztek, elvesztek az én kislányaim... Elcsalták őket a cigányok, vagy valaki mások... – Majd meglesznek, na. Hát kinek kellenének, hallod? Ne beszélj butaságot! – nyugtatta Krotova. – De olyan jó kislányok voltak, olyan aranyosak, olyan kedvesek... Mi lesz velük nélkülem?! És én, én mihez kezdek nélkülük? – siránkozott Ipatyeva az átázott rongyot gyűrögetve.” (12) A történet tehát biztató, a kislányok és Ipatyeva szorongását feloldó végkifejletet sejtet. S emellett azt is sugallja, hogy kitaszítottak befogadásával az ember önmaga magányát is oldhatja.

A városból vakációra a falusi rokonokhoz érkező kisfiú magányossága áll *A szögek* című elbeszélés középpontjában. A kirekesztettséget ebben a történetben az önmagát idegennek érző egyén szemszögéből látjuk. Itt nem a többség rekeszti ki a másságot megtestesítő egyént, hanem kezdetben az egyén nem tudja elfogadni a többségi környezet másságát, képtelen beilleszkedni az új helyzetbe. Szerzőzsa számára minden

idegen, furcsa, úgy érzi, mintha az orosz népmesék elevenednének meg számára (a kemence padkáján a báránybőr bekecs, a fából faragott kanalak, a piros és tarka ágyneműhuzatok). Összezavarodik az asztalnál, mert szokatlan számára, hogy mindenki egy tálból eszik. S amikor adnak neki egy külön tányért, még jobban szégyelli magát. Nem tud (vagy nem akar?) összebarátkozni az unokatestvéreivel sem, így az egész nyarat az asztalosműhelyben tölti dédnagyapjával. A dédnagyapjának köszönhetően – aki a Tüskevár Matula bácsijára emlékeztető módon neveli – fokozatosan szocializálódik a falusi életbe, kialakul benne a kétkezi munka iránti tisztelet, átéli az alkotás örömét. A következő nyarat ismét ott tölti. Ekkor már számára is természetes a falusi élet: „a rá következő nyáron Szerjózsa megint ott volt a faluban, de akkor már minden másképp történt. Összebarátkozott az unokatestvéreivel, lejárt velük a folyóra meg az erdőbe bogyót szedni.” (36)

A kötet utolsó elbeszélése *A papírállatok* címet viseli. Ebben a történetben főmotívumként van jelen a kirekesztettség. Az elbeszélés főszereplője a furcsa nevű Génya Pirapletcsikov, akinek nemcsak a fura, rossz hangzású neve miatt van folytonosan kisebbségérzet, hanem amiatt is, mert születése óta baj volt a lábával, furcsa verébugrásokkal járt, folyton be volt dugulva az orra, így a száján át lélegzett, s kicserepedő ajkát állandóan nyalogatnia kellett. Mindezt tetézte az, hogy ráadásul apja sem volt. „A gyerekek felének nem volt apja, de ő nem mondhatta, hogy az apja elesett a háborúban: neki egyáltalán nem volt apja. Egyszóval ez így mind együtt szerencsétlenné tette Gényát.” (45) A házbeli gyerekek nemcsak kiközösítik, hanem fizikailag is bántalmazzák (megdobálják), és így csúfolják: „Sánta Gényka, zöld a taknya!” (47) Gényka édesanyja azzal a céllal, hogy megszűnjön fia kirekesztettsége, lehetetlennek tűnő vállalkozásba kezd: elhatározza, hogy zsúrt rendez fia születésnapja alkalmából, ahová meghívja az udvarbeli gyerekeket és Génya néhány osztálytársát. Gényán ettől kezdve még erősebb szorongás lesz úrrá, nemcsak önmaga, hanem családja mássága miatt is. Úgy gondolja, hogy a kopott, de mégiscsak az egykori polgári-értelmiségi miliót idéző bútordarabjaik: a könyvszekrény, a kottatartó, a zongora, a zongorán álló Beethoven-maszk a meghívott „proligyerekeknek”, az ő „kibékíthetetlen ellenségeinek” újabb támadási lehetőségeket adnak. Így a zsúr nemhogy közelíteni, hanem még inkább el fogja távolítani őket egymástól. A szokatlan környezet, a finom édességek és nem utolsósorban a zene, Génya anyjának zongorajátéka azonban nem várt hatással van

a vendégekre: „Mindenki csendben ült, türelmesen, pedig már a csoki is elfogyott. A rettenetes feszültség, ami mindedig fogva tartotta Gényát, most eloszlott, s először érzett valami büszkeségfélét: az ő anyja az, aki Beethovent játszik, és senki se nevet, mindenki hallgatja és nézi az erős, villámgyors kezeket.” (52) A zenehallgatás után az édesanya azt javasolja, hogy játsszanak zalogosdit. A vendéggyerekek nem ismerik a játékot, az anya elmagyarázza a játékszabályt, de nyilvánvaló lesz, hogy a gyerekeknek nincs semmijük, amit zalogba adhatnának. S ekkor kiderül, hogy Gényának roppant tehetsége van az origámihoz, így mindenkinek ő készít papírhajtogatással zalogot. S az eddig kiközösített, lenézett, kicsúfolt fiúcska hirtelen a társaság középpontja lesz. A gyerekek elfeledkeznek Génya másságáról, észre sem veszik, hogy továbbra is csorog az orra, őszintén csodálják tehetségét, érdeklődéssel figyelik, hogy milyen papírcsodák kerülnek ki a keze közül. De a legnagyobb átalakulás Gényában következik be: „Ilyen boldogságot eddig csak álmában érzett. Nem érzett félelmet, nem érezte, hogy bárki is ellenséges vagy barátságtalan lenne. Semmivel se volt rosszabb náluk. Sőt, teljesen elbűvölte őket apró tehetségével, aminek eddig semmi jelentőséget nem tulajdonított. Mintha most látná ezeket az arcokat először: nem volt bennük semmi gonosz. Az égvilágon semmi gonosz.” (52) És Génya megkapja a legnagyobb elismerést: a rettenhetetlen hős, a gyerekcsapat vezére, Zsenyka Ajtir, aki maga is megpróbálkozik a papírhajtogatással, de kudarcot vall, a következőképpen fordul hozzá: „Odament Gényához, megérintette a vállát, és életében először szólítva nevén, megkérte: – Génya, nézd csak, hogy csináljam tovább?” (52) S ez az odafordulás szimbolikus értékű gesztus: megtörtént a csoda. Azt jelzi, hogy Gényát befogadta a gyerekközösség. A felnőtt olvasóban azonban akaratlanul is felmerül a kétely: Vajon meddig tolerálja a tehetségét a közösség, irigységből nem fordul-e ellene?

A fentiekben bemutatott és elemzett kötetek azt mutatják, hogy Ljudmila Ulickaja gyermekeknek szánt művei szoros rokonságban vannak a felnőtteknek szánt írásaival. Történeteinek hősei különcök, sokszor akaratuk ellenére magányos, közösségen kívül rekedt, kitalált figurák. Sorsuk azonban nem reménytelen. Hinniük kell a hétköznapi csodákban: mindannyian társra, barátokra lelnek, a szűkebb vagy tágabb közösség befogadja őket. A sikeres inklúzióért viszont a befogadónak és a befogadásra várónak is tennie kell.

IRODALOM

- ANDERSZEN, ANNA (2004): Gyetsztvo szorok gyevity Ljudmila Ulickaja. *Internetgazeta newslab.ru*: 03. 25. 2004. <https://newslab.ru/article/107547> (Utolsó megtekintés: 2022. január 22.)
- GORÉTTYI JÓZSEF (2009): Ulickaja örök vándorai. *Szombat 21*: (április). <https://www.szombat.org/politika/3876-ulickaja-orok-vandorai> (Utolsó megtekintés: 2022. január 12.)
- KABAI LÓRÁNT (2010): Mese nincs. Ljudmila Ulickaja: Történetek állatokról és emberekről. *Prae.hu*: 02. 03. 2010. <https://www.prae.hu/article/2567-mese-nincs/> (Utolsó megtekintés: 2022. január 19.)
- KISS ILONA (2013): Mások – másoknak, mást – máshogyan. *Könyv és Nevelés* 2013/4. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/masok-masoknak-mast-mashogyan> (Utolsó megtekintés: 2022. január 15.)

LONELINESS AND EXCLUSION IN CHILDREN'S BOOKS BY LYUDMILA ULITSKAYA

Lyudmila Ulitskaya is one of the most famous and most successful contemporary Russian writers. The recurring motifs of the Ulitskaya's novels are exclusion, loneliness, and seeking identity. The central characters of her novels, but often the supporting characters as well, are wretched figures, despite their extensive and diverse relationships. This study describes how these motifs are represented in Ulitskaya's children's books. This article is based on the analysis of two books: *Történetek állatokról és emberekről* (*Stories about animals and people*, 2009) and *Történetek gyerekekről és felnőttekről* (*Stories about kids and adults*, 2012).

According to the results of the research, it can be stated that the eccentric and lonely figures in Ulickaja's tales and stories find companions in a short time; and their otherness is accepted by their environment. Even though patience and tolerance are needed from both sides.

Keywords: exclusion, loneliness, ordinary miracles, inclusion, tolerance

KICSÁK MÓNIKA

Játékkultúra a mesében

Játékok, játszó gyermekek Andersen mesevilágában

Az interdiszciplináris érdeklődés középpontjába kerülő mese az utóbbi évtizedekben a műfaj különféle szempontú (pszichológiai, szociológiai, néprajzi, pedagógiai) megközelítésére, elemzésére kínált lehetőséget. A pedagógiai szempontú megközelítés a gyermekkorral, gyermekneveléssel kapcsolatos információk forrásaként (KÉRI 2001; TANCZ 2002) szemléli a mesei szöveg-állományt.

Tervezett tanulmány sorozatunk célja, hogy a meseirodalom különböző képviselőinek meséit pedagógiai szempontból elemezve rálátást engedjen a gyermeki játékvilág jellemzőire. Jelen tanulmány a Hans Christian Andersen néhány rövidebb formátumú történetében megmutatkozó játékkultúra sajátosságainak feltárására irányul.

Kulcsszavak: pedagógiai forrás, játékkultúra, mesekultúra, anderseni játéktárgyak

KAPCSOLÓDÁSI PONTOK A MESE ÉS A PEDAGÓGIA VONATKOZÁSÁBAN

A mese és a pedagógia vonatkozásában kapcsolódási pontokat kereső vizsgálódások mára már igen komoly hagyományra tettek szert a hazai neveléstudományi kutatásokban. Kéri Katalin a népmesei szövegeket a neveléstörténet olyan szóbeli forrásai közé sorolja, amelyek a korábbi korok gyermekneveléssel, gyermekszemléletével kapcsolatos információk fontos tárházának tekinthetők (KÉRI 2001: 41).

Tancz Tünde szerint „*A népmese, mint kulturális transzfer szorosan kapcsolódik pedagógiai, pszichológiai és szociológiai kérdésekhez, a neveléstudományok globális értelmezéséhez, ezért nemcsak történelmi, irodalmi, és lelki, hanem hiteles pedagógiai dokumentumként is kezelhető.*” (TANCZ 2002: 1, idézi JENEI 2007: 37.)

A tanulmány sorozat keretén belül megjelenő írásokban különböző szerzők konkrét meseszövegeinek pedagógiai szempontú vizsgálatára teszek kísérletet.

Az elemzésre kiválasztott meseszövegeket hiteles pedagógiai forrásként kezelve törekszem – a pszichológia tudományának elméleti kereteit, kutatási eredményeit felhasználva – a különböző korok meseíróinak munkáiban kibontakozó játékkultúra (játékszerek, játéktárgyak, játékfajták, játékjellemzők, játékkörnyezet, játszó gyermek sajátosságai) bemutatására.

A tanulmány sorozat első része Hans Christian Andersen hat meséjét elemezve tárja fel a korszak játékkultúrájának jellemző sajátosságait.

Andersen a „*mese korszakának*” (ANDERSEN 1995: 657) aposztrofálta azt a századot, amelyben meseköltészete kibontakozott. A 19. századi dán költő mesei hagyatékának a mesét hallgató és a mesét író generációk számára máig meghatározó jelentősége van.

A JÁTÉKKULTÚRA ÉS A MESEKULTÚRA TÉRNYERÉSE A 19. SZÁZADBAN

A 19. században bekövetkezett gazdasági, társadalmi változások és az egyre gyorsabb ütemben fejlődő technikai vívmányok indukálta ipari forradalom és urbanizációs folyamatok a családok, gyermekek életére is jelentős hatást gyakoroltak. Az új világban létrejövő polgári családokban a gyermekek kerültek a családi élet fókuszába. Felértékelődött a gyermekkor, kialakult a gyermekkultúra annak tereivel, tevékenységeivel, tárgyaival, sajátosságaival (PUKÁNSZKY 2001: 141–147).

A 19. század jelentős változást hozott a játék szerepének megítélésében is, ez szoros összefüggésben volt azzal, hogy a polgári társadalmak kiemelt hangsúlyt helyeztek a gyermekek nevelésére-oktatására, mégpedig annak érdekében, hogy előmozdítsák társadalomba való integrálódásukat. Kezdetét vette a gyermekek játékigényére, szórakoztatására, oktatására, értelmes időtöltésére épülő tömeges játékgyártás is (PUKÁNSZKY 2001: 141–147).

A játéknak a gyermekek nevelésében-képzésében játszott kiemelkedő jelentőségére a 19. századi német pedagógusegyéniség, Friedrich Fröbel (1782–1852) mutatott rá. Kidolgozta az iskoláskor előtti kisgyermeknevelésre irányuló játékos foglalkozásokat, amelyekben a beszédfejlesztés is hangsúlyos szerephez jutott. E foglalkozások az általa „adományoknak” nevezett eszközökkel valósultak meg az 1840-ben létrehozott Gyermekkert (Kindergarten) intézményében. Fröbel az adományokon keresztül célozta meg a gyermekek észlelésének, érzékelésének, értelmének, verbális készségeinek a fejlesztését (MÉSZÁROS–NÉMETH–PUKÁNSZKY 1999: 145–146).

„Úgy vélte, »hogy miközben az általa konstruált adományokkal foglalkozik a gyermek és közben versikéket mond, »lényegében a fejlődés természetes útját járja.«” (MASZLER 2002: 11.) Fröbel szellemi hagyatéka nagy hatást gyakorolt a didaktikus és szórakoztató játékszerek további fejlődésére, valamint annak továbbgondolására, hogy a játéknak milyen szerepe és jelentősége van a gyermek életében. A német pedagógus kockái, hengerei, hasábjai a 19–21. század elejének különféle építőkockáiban, építőjátékainak variánsaiban élnek tovább. Számos fröbéli ihletettséggű foglalkozás – pl. a gyurmázás, papírhajtogatás, pálcikakirakás – gazdagítja ma is a különféle óvodai, és iskolai tevékenységeket.

A 19. század klasszikus szórakoztató játécai közé tartozott a hintaló, a katonafigura és a babaház. A hintaló és a babaház a polgári család státuszának, anyagi helyzetének is fontos jelölője volt (GYIMESI 2019: 86–89). Magyar játéktörténeti vonatkozásban értékes forrásanyagként említhetők Szendrey Júlia családi levelezései. A levélváltások kitérnek a gyerekeinek szánt, karácsonyra és mikulásra adott ajándékokra is. Ezek között szerepeltek például főzőedények, porcelánalakok, táblás játékok, pirotechnikai jellegű játékok és Andersen-mesekönyv (GYIMESI 2019: 86–89).

A 19. századra jellemző gyermekkor iránti általános érdeklődés a század vége felé gyermektanulmányi mozgalmat hívott életre, melynek hatására elindult a gyermekek pszichológiai szempontú vizsgálata, ami játéktevékenységükre is kiterjedt. A pszichológiai megfigyelések tapasztalatai a pedagógiai gondolkodásra is hatást gyakoroltak (NÉMETH 2001: 35–37). A gyermekpszichológiai vizsgálatok eredményei tovább formálták a játék szerepéről, jelentőségéről kialakult gondolkodást, ami a 20. és a 21. század első évtizedeiben megjelenő rendkívül gazdag játékválasztékban is kifejezésre jutott azáltal, hogy a játékszerek és a fejlesztő játékok fejlődéslélektani szempontokat is figyelembe véve igazodnak az adott korosztály igényeihez (játékfejlődési állomás / sajátosság, játékfajta).

A játékkultúra térnyerésével párhuzamosan a gyermekkultúra másik részterülete, a gyermekirodalom (KOMÁROMI 2001) is dinamikus fejlődésnek indult. A 19. századi nemzetállamok a gyermekirodalomra olyan hatékony szocializációs eszközként tekintettek, mely által a gyermekek elsajátíthatják a társadalomba való beilleszkedéshez szükséges ismereteket, normákat (GULYÁS 2020: 118). A gyermekirodalomban egyre nagyobb arányban jelentek meg a klasszikus népmesék változatai (PUKÁNSZKY 2001: 145).

A század jelentős hányadát uraló romantikus látásmód termékenyen megágyazta a korszak mese iránti és gyermekkultusz iránti igényét. Ebben a kulturálisan mozgalmas és termékeny korszakban lépett színre meséivel Hans Christian Andersen. A mesét mint irodalmi műfajt a romantika fedezte fel, a népmesei gyökerekre építkezően pedig megalkotta az irodalmi műmese műfaját (VASVÁRI 2009: 2–3).

Martinkó András a Világirodalmi lexikon mese szócikkében a műmesét és a népmesét megkülönböztető főbb műfaji kritériumok között említi, hogy a műmese szerzője ismert, és a rögzített szöveget viszonylagos változatlanság jellemzi (MARTINKÓ 1982: 275). Tímárné Hunya Tünde a szereplők és főhősök tárgyakként és játékszerekként való ábrázolását a műmesék népmeséktől való további eltérő műfaji sajátosságaként említi. A műmesékben megjelenhet a valóság, a polgári társadalom, a városi élet ábrázolása. A két mesetípusban a szereplők csodához való viszonya is eltérően alakul. A népmesében megjelenő csoda természetes. A műmesében sokszor félelmetes, titokzatos, abszurd jelenség lehet (TÍMÁRNÉ 2006: 128–131).

JÁTÉKOK, JÁTÉKHELYSZÍNEK, JÁTSZÓ GYERMEKEK ANDERSEN MESEVILÁGÁBAN

Hans Christian Andersen (1805–1875) a romantika korának legnagyobb hatású meseírója volt. Meseköltészete több mint százötven mesét ölel fel, melyet 1835 és 1872 között írt (KERTÉSZ 2005: 11–12). Meséit, történeteit nem feltétlenül gyermekeknek szánta. Ennek önéletrajzában is határozott hangot adott: „*Mint ahogy mindig mondtam nemcsak gyermekeknek, hanem mindenkinek írtam. Természetesen sok szól a munkáim közül a gyermekeknek, hogy kedvüket leljék.*” (ANDERSEN 2000: 9–10.)

Andersent Szerb Antal a tárgyak költőjének nevezte (SZERB 1957: 286; KOMÁROMI 2001: 215; FŰZ 2015: 103–104). Az író gyermekek számára írt meséinek többségét gyerekek, beszélő, érző, gondolkodó tárgyak, növények, állatok népesítik be (SZERB 1957; Boldizsár 1997; BORBÉLY 2001; FŰZ 2015). Andersen meséinek sajátosságai közé sorolható még, hogy az író gyakran bújik szereplőinek alakja mögé mesélő, játszó házitanítóként, nagybácsiként, keresztapaként, diákként. Történeteiben megjelenik a polgári gyermekszobák világa, a városi, falusi, iskolai környezet is. Műveiben gyakori a já-

tékszereikkel örömmel játszó, mesét, bábjátékot, mondókát, verset hallgató, helyenként mesélő, élőlényekkel, embertársaikkal együttérző gyermekek ábrázolása.

A jelen tanulmányban vizsgált, viszonylag rövidebb terjedelmű hat mesét a Hevesi Sándor tolmácsolásában 1920–1925 között kiadott, 154 Andersen-mesét tartalmazó, a Videopont Kft. által 1995-ben egybeszerkesztett kiadványból választottam. A kötet meséi nem átdolgozások. Babits Mihály méltató szavai alapján az eredeti szövegek érezhetően hű fordításai (BABITS 1926). A vizsgált mesékhez nem tartoznak képi illusztrációk, így kizárólagosan a mesei szövegekörnyezetből bontható ki az anderseni mesevilágba ágyazódó gyermekkultúra részét képező mese- és játékkultúra.

IDÁCSKA VIRÁGAI

A polgári szalonban induló történet főszereplője egy kislány, Idácska, aki házitanítójától az esténként bált rendező virágokról hallgat mesét. A történet apropóját a szalonban hervadozó virágok szolgáltatják. Idácska a virágok hervadásának az okát szeretné megtudni a diáktól.

A kislány nemcsak hallgatja a diák fantáziadús történetét, hanem aktívan részt is vesz a mesebefogadás folyamatában. A királyi udvarban bálozó virágok kapcsán minden részletre kíváncsi, minden részletre rákérdez.

A mese hatására feltámad együttérzése, felelősségérzete a hervadó virágok iránt. Virágait, hogy kipihenjék az esti bálozás okozta fáradságukat, a babaruhákkal, kincsekkel teli fiókos játékasztalán lévő elfüggönyözhető babaágyba fekteti. Kezdetét veszi a szerepjáték. Idácska babájának, Zsófinak elmagyarázza, hogy miért kell odaadnia ágját a bálozó virágoknak. Gondoskodó anyaszerepet imitálva babapaplannal betakargatja a bágyadt virágokat, és teát is főz nekik, hogy felépüljenek.

A délutáni szerepjátéokra inspiráló bálozó virágok meséje olyan mély benyomást gyakorol a kislányra, hogy az élményt álmában tovább szövi: a virágok életre kelnek, beszélnek, gondolkodnak. Megköszönik Idácska szeretett babájának, Zsófinak a fekvőhelyet. Reggelre azonban mégis elhervadnak. Ida a hozzájuk érkező unokatestvéreivel eltemeti őket a kertben. A fiúk még díszlovást is adnak játék ijakkal-nyilaikkal. A házitanító által elindított mesei fonalat így egy újabb szerepjáték zárja.

Az álom nyitóképeivel az olvasó részletes bepillantást nyer a gyermekes polgári család játékszerekkel teli otthonába, ahol a szalonban zongora is áll. A zongora a 19.

században a polgári státusz elengedhetetlen szimbóluma volt (GYIMESI 2019: 36). A történetben a diák alakjába bújt Andersen rámutat a mese, a történetmondás fantáziát fejlesztő, a képzeleti működést befolyásoló szerepére (DARÓCZY 2006: 255).

A beszélgetést hallgató családi barát ostobaságnak tartja a diák meseszerű magyarázatát a virágok hervadására. A fantázia teremtő ereje azonban győzedelmeskedik a pesszimista vélemény felett. A mesei élmény a fantáziatévékenység megélése által szerepjátékok sorozatát indítja útjára.

A szerepjáték által Idácska újból átéli a mesehallgatáshoz kapcsolódó élményét, féltelmét és vágyát, hogy megmentse virágait. Bár a meséből nem derül ki pontosan, hogy Idácska hány éves lehet, abból, hogy igen élénk a fantáziája és fejlett a szerepjátékszintje, 5-6 éves korra tippelhetünk. Hozzávetőleg az ötéves gyermekek fantáziája már igen fejlett (BAUER 1994), így a környezeti benyomásokat, hallott információkat élénk fantáziájuknak köszönhetően elaborálni tudják.

Az író által a történetben életre keltett, beszélő, érző tárgyak, növények mesei jelensége jól illeszkedik az 3–6 éves korosztályú gyermekek Piaget által feltárt animisztikus látásmódjához. Piaget a gyermekkori mágikus gondolkodás sajátosságai között említi az animizmus jelenségét. Az animisztikus világgép arra utal, hogy a gyerekek egyfajta világmagyarázó elvként meglelkesítik, megszemélyesítik az őket körülvevő tárgyakat (VAJDA 2001: 120–121; Fűz 2015: 100–101).

„EGYEDEM, BEGYEDEM, TENGER, TÁNC”

A rövid történet középpontjában a hároméves, bábuival játszó Amália áll, akivel a házitánító nagyon szívesen játszik.

Rímes verset ír Amália bábuiról, amit a kislány igen hamar, hallás után elsajátít, és szívesen ismételtet. Máli néni, a dada azonban nem gondolja, hogy az Amália korú gyerekek megértenék a verseket, dalocskákat. Bolondságnak tartja, mint a tanácsos a mesét az Idácska-történetben. „... ő már rég elnyűtte a gyerekcipőt” – jellemzi őt a diák alakjába bújt Andersen (ANDERSEN 1995: 703). Vagyis már nem rendelkezik azzal a gyermeki látásmóddal, befogadói sajátossággal, amivel Amália még igen.

Ez a gyermeki látásmód, életkori sajátosság, érzékenység segíti Amáliát abban, hogy megélje a verses dalocska ritmusa, zeneisége által nyújtott esztétikai élményt és az élmény

által a vers befogadásának, megélésének lehetőségét. A háromévesek fejlődéslélektani sajátossága, hogy örömmel mondanak együtt a felnőttekkel mondókákat, verseket, és egyedül is élvezettel ismételtetik a hallottakat, amit hamar megjegyeznek. Leginkább olyan versikék, mondókák keltik fel az érdeklődésüket, amelyeket játék, bábjáték is kísér (BAUER 1994: 6–7).

Egyedem, begyedem, tenger, tánc

*Nincs a kisasszonyon semmi ránc,
És az úrfi is milyen deli,
Kesztyűjét finoman viseli.
Fehér nadrág és sötét kabát,
Jaj az édes, hogy kellett magát.
Úrfi és delnő, -itt a rózsalánc,
Egyedem, begyedem, tenger, tánc.
Hiszi a piszi, de itt a Lizi,
A legszebb díjat ő viszi.
A haja sárga, mint a szalma,
A szája piros, mint az alma.
Tavaly óta nagyot nőtt,
Könnnyű táncba vinni őt,
Nála szebbet nem kívánsz,
Egyedem, begyedem, tenger, tánc.
Három baba táncot jár,
Úgy lebeg, mint a madár,
Kettőt lép és egyet fordul.
Szédeleg, de nem bortul.
Hajlik, nyúlik, lebben, forog.
Ajánlják ezt a doktorok.
Egyedem, begyedem, tenger, tánc,
Ennél jobbat nem kívánsz.*

(ANDERSEN 1995: 702–703)

Andersen a történet által mutat rá a ritmusos dalok gyermekekre gyakorolt esztétikai hatására, a kisgyermek hallás utáni tanulásának sajátosságára. A mondókák, dalocskák a beszédfunkció gyakorlására adnak lehetőséget (MASZLER 2002: 61).

A két-hároméves gyermekek verselsajátítási folyamatát a szövegben rejlő zeneiség, ritmus támogatja (MÉREI–BINÉT 1999: 241). Az *Egyedem, begyedem, tenger, tánc* illeszkedik ennek a korosztálynak az élménybefogadási sajátosságaihoz. Amália számára a vers gyakorlása, ismétlése maga a játék.

A mesét kiegészítő versbetét Amália szeretett bábuiról szól. A kislány személyes érzelmi bevonódása, érintettsége, a diákkal folytatott közös játék, a lüktető ritmusú dalocska éneklésének komplex élménye együttesen segíti a dalocska elsajátítását.

Amália kis történetén keresztül Andersen rávilágít a játékos, örömteli anyanyelvi foglalkozás pedagógiai jelentőségére, értékátadó funkciójára. Hiszen a kislány nemcsak elsajátítja a dalocskát, hanem „*még most is énekl*”. (ANDERSEN 1995: 703).

A GYEREKSZOBÁBAN

A történetben a kis Annára a keresztapja vigyáz, amíg a szülei és a testvérei színházban vannak. A gyerekszobában a keresztapa kezdeményezésére színházi előadást rendeznek.

Mivel a kislány úgy véli, hogy régi bábuai túl kopottak, az újak ruhájára pedig vigyázni kell, a keresztapa ötlete alapján hétköznapi használati tárgyak lesznek a komédia szereplői: a félkesztyű, a pipafej, a diótörő és a csizma. A bábjáték fonalát egyre jobban megragadó kislány bátyja régi kabátját is befogja a szereplők közé.

Döntése alapján vidám „*Családi darabot*” adnak elő keresztapjával. A színpadot könyvekből építik. A bábjáték tárgyszereplői a keresztapa hangja által kelnek életre. Az interaktív bábjátékba aktívan bekapcsolódik a kis Anna. A kérdéseire, viselkedésére adott keresztapai válaszok segítik a színházi darab mondanivalójának megértését.

A nyelvi humorral átszótt versbetétek még izgalmasabbá és élvezetesebbé teszik a kislány számára a közös alkotó játékot. A bábjáték lehetővé teszi az élmények, ismeretek újratemtésének folyamatát (MASZLER 2002). A történetben a keresztapa személye mögé bújt Andersen rávilágít a bábjáték felemelően szórakoztató, értelmes időtöltő szerepére, a hétköznapi tárgyak bábjátékban felhasználható lehetőségére:

*Rám a szép nap hiába ragyog
Páratlan s pártalan kesztyű vagyok.
Ó!
S ha tovább árulom a petrezselymet
Összetépem a csipkét és a selymet.*

(ANDERSEN 1995: 586.)

Az író a játék és a mesélés indirekt nevelő hatására is épít. Ebben a kis történetben a gyermek és a felnőtt közös játéka révén olyan magatartási normák közvetítésére is vállalkozik, mint amilyen például a színházi előadás alatt elvárt kulturált viselkedés: „... *Csend! Csend!..... A néma tetszés, annak a jele, hogy művelt közönség vagy, aki elsőrangú zsöllyében ül.*” (ANDERSEN 1995: 586.)

A RENDÍTHETETLEN ÓLOMKATONA

A mese főszereplője egy játékszer, egy féllábú ólomkatona, amit 24 társával együtt egy kisfiú a születésnapjára kap. Az ólomkatona a gyermekszobában a sok játékszer között egy papírmásé kastély előtt féllábon álló szépséges balerinába szeret bele. Még éjszaka is, amikor a többi játék életre kel, akkor is csak mozdulatlan szerelmét szemléli rendíthetetlen vágyakozással. Egyik reggel a gyermekszoba lakói az ablakpárkányra teszik, és onnét váratlanul az utcára zuhan. Az utcán játszó fiúk találják rá, és újságpapírcsónakot készítenek, amiben leeresztik a csatornán. A csatornában egy hal gyomrában köt ki, amit hamarosan kifognak.

A kifogott hal gyomrából a kis vitéz visszakerül a gyerekszobába. Boldogsága, hogy újra láthatja balerina szerelmét, nem tart sokáig. A gyermekszoba egyik kisfiú lakója váratlanul a kályhába dobja. A huzat pedig mellé fújja szerelmét, a balerinát, így mindketten a tűz martalékává válnak.

Andersen meséjében a gyermekszoba animált játékszerei nemcsak éreznek, gondolkodnak, hanem életre kelve játszanak is. Játéktevékenységeikben leginkább a gyerekszoba lakóinak szerepjátékait, mozgásos játékait, iskolás létükre utaló elfoglaltságaikat jelenítik meg. A mesében szereplő gyermekek nemére történő utalás leginkább a fiúkra / kisfiúkra vonatkozik. Így az animált játéktárgyak játéka is sokkal inkább a fiúk által preferált játéktevékenységeket imitálják. A papírcsónak-hajtogatás konstruáló játéktevékenységét is fiúk jelenítik meg az ólomkatona meghajóztatásának szerepjátékával egybekötve. A papírcsónak-hajtogatás a mai gyermekek számára is kedvelt tevékenység. Egyben az első osztályos kisiskolások technika könyvében szereplő tananyag is (*Technika és tervezés tankönyv* 2020: 19).

Andersen „játszó játéktárgyai” a féllábú ólomkatona kivételével hatalmas játékgigénynyel rendelkeznek. Játékvágyukban az író a gyermekekben rejlő óriási játékvágy kivetü-

lését ábrázolja. Ebben a mesében a játéktárgyak nagy része fizikailag aktív, mozog. Ezt ellenpontosza az ólomkatona mozdulatlan, a történeket passzívan megéllő figurája. Cselekvései, szándékai gondolati síkon zajlanak. Visszavágyódásának oka nem gyermektulajdonosa iránt érzett hűsége vagy a megszokott környezetének hiánya, hanem egy másik játéktárgy iránt táplált egyoldalú szerelme.

Andersen ebben a meséjében a gyermektulajdonos játéktárgyaival való érzelmi kapcsolatot leginkább a kisebb gyermekekre jellemző hullámzó, szeszélyes bánásmóddal ábrázolja.

A FENYŐFA

A történet középpontjában a csendes, biztonságot nyújtó erdőből a nagyvilágba vágyó cseperedő fenyőfa áll. Hamarosan az erdő egyik legszebb fenyőfája lesz, és kivágják karácsonyfának. A városba kerül egy gazdag polgári család otthonába. A szalonban állítják fel pazar bútorok, festmények között.

A ház nagytermében még hintaló is található. Az asztalokon képeskönyvek, gyerekjátékok hevernek. Estére az inasok, szolgálok feldíszítik a fenyőfát. Ágaira diót, almát, színes papírhálóba csomagolt cukorkákat és gyertyát tesznek. Ágai közé babákat, gyerekeknek szánt ajándékokat akasztanak. A gyertyagyújtás után a gyerekek leszedik a karácsonyfán lógó kincseket, és boldogan körbeugrálják ajándékba kapott játékaikkal, majd mesét hallgatnak. Másnap reggel a fenyőfáról leszedik a díszeket, és a fa kikerül az udvarra. Végso elmúlásáig onnan figyeli a kertben vidáman játszó gyermekeket.

Andersen ebben a történetében egy animált növény élményein, benyomásain, szemzőgén keresztül mutatja be a 19. századi karácsonyfa-állítás, -díszítés, gyertyagyújtás, ajándékozás ceremóniáját a módos nagypolgári családban. A gyermekek játék- és meseszeretetét, játék- és meseszükségletét a karácsony örömteljes családi eseménykörébe ágyazza. Andersen érzékletesen ábrázolja a karácsonyfa alá letelepedő gyermekek izgatottságát, „mesehallgatói pozícióba” helyezkedését, ahogy önfeledten követelik a mesélőtől az újabb és újabb történeteket Mákszem Matyiról és Együgyű Jankóról. „*Mesélj, még! Mesélj!*” (ANDERSEN 1995: 199.) Hiszen mese nélkül a karácsony ünnepe nem lehet teljes.

A RÉGI HÁZ

Andersennek ez a meséje németországi útja során szerzett élménye alapján született. Egy kisfiú megajándékozta egyik ólomkatonájával, hogy társa legyen utazásai során (ANDERSEN 2000: 23–24, 12. fejezet). Az utcasor új házai között egy többszáz éves ódon ház is álldogált, melynek régi bútorai között magányosan élt egy idős ember. Az új házak egyik ablakából egy kisfiú figyelte őt. Az idős úr magárahagyatottsága felébresztette őszinte együttérzését, és elhatározta, hogy két ólomkatonája közül az egyiket neki adja. A kisfiú többször is ellátogatott az idős úr otthonába, és őszinte barátság szövődött közöttük. Még a régi ház bútorai is örültek a kisfiú látogatásainak. Csak az elajándékozott ólomkatonája volt szomorú új helyzete miatt, és visszavágyott régi, gyerekzsivajjal teli otthonába. Hiába próbálta meggyőzni kis gazdáját, az nem vitte haza magával. Az idős úr halála után a házat lebontották, és új kertes házat építettek a helyére, amelybe évtizedekkel később a hajdan volt kisfiú költözött feleségével. A fiatalasszony megtalálja férje ólomkatonáját, amit „*az öregúrnak ajándékozott, mert olyan elhagyatott volt*” (ANDERSEN 1995: 259–260).

Andersen ebben a mesében a gyermeki lélek finom rezdüléseire, érzékenységére, empátikus képességére, a barátság generációs távolságokat áthidaló lehetőségére, szerepének jelentőségére fókuszál. A mese komolyabb hangvételét az animált játékszer és a kisfiú aktív párbeszéde oldja, teszi játékossá.

A játékszer a kisfiú és az idős úr barátságának válik szimbólumává. Olyan animált tárgy, ami tér, idő és generációk közötti közvetítő szerepkörrel felruházva érez, gondolkodik, emlékezik.

Andersennek ebben a meséjében az ólomkatona otthontudattal, identitással rendelkezik, amire a kisfiúhoz fűződő szoros kapcsolata által tesz szert. *A rendíthetetlen ólomkatona* c. mese figurájával ellentétben ez egy olyan játéktárgy, amely ragaszkodik gyermektulajdonosához. Ez a fajta kapcsolódási, kötődési mintázat gyermek és játéktárgyának vonatkozásában Andersen tárgyköltészetének sajátos motívuma.

ÖSSZEGZÉS

Hans Christian Andersen elemzett meséi gazdag tárházát kínálják az adott korszak játékszereinek. Az író meséiben megjelennek a 19. század olyan típusú játékszerei, mint az ólomkatona, a hintaló, a babák, babaszobai kellékek, vagy a diótörő.

A mesékben szereplő animált tárgyak, játéktárgyak beszélnek, éreznek, gondolkodnak, emlékeznek.

Egyes mesék tárgyszereplői játszanak, érzelemdúsan gyermektulajdonosukhoz vagy kötődnek játéktárgy társukhoz. Olykor a barátság, elfogadás, szeretet szimbólumává, a gyermekkor és a gyermekkultúra hordozóivá, átörökítőivé válnak.

A vizsgált mesei közeg és annak tárgyi világa, a játékhelyszínek polgári társadalmi hátteret tükröznek. A mesék gyermekszereplői városi utcákon, közösségi tereken, polgári otthonok szalonjaiban, védett gyermekszobáiban, udvarain játszanak életkori sajátosságaihoz illeszkedő gyakorlójátékot, konstruáló játékot, fantáziajátékot, bábjátékot, szerepjátékot. Egyéb tevékenységeik között megjelenik a mesehallgatás, mondókázás, éneklés.

Andersen vizsgált meséinek témái az együttérzésről, a barátságról, a mesének és a játéknak a gyermekek életében betöltött, fantáziát, érzelmi intelligenciát, társaskészségeket fejlesztő, nevelő hatásáról szólnak.

Andersen a gyermeki lélek ismerője. Meséi olyan gyermeki készségek fejlesztésének, nevelői hatások gyakorlati működtetésének lehetőségét kínálják fel, amelyek a felnőtt-gyermek, szülő-gyermek, pedagógus-gyermek interakciójában fejlődnek a közös játéktevékenység, mesemondás, történetmesélés folyamatában. Így a vizsgált meseszövegek mondanivalója, üzenete pedagógusok és szülők számára egyaránt hasznosítható a mindennapok nevelési gyakorlatában.

Az író vizsgált meséinek pedagógusok és szülők számára hasznosítható gondolatai az alábbiak szerint összegezhetőek:

- A történetmesélés, mesehallgatás képzeleti tevékenységet, játéktevékenységet indító hatású.
- A mesélés, meseszöveg fantáziát, képalkotást fejlesztő tevékenység.
- A képzeleti tevékenység a gyermekek számára játéktevékenységet jelent (DARÓCZI 2006: 257).
- A mondókázás, verselés a gyermekek számára játék (ANDERSEN 1995; MASZLER 2002).

- A mindennapok tárgyai is meseszereplővé válhatnak.
- A tárgyak sokféleképpen hasznosíthatóak, alakíthatóak a játék folyamatában.
- A mesélés, bábozás az abban részt vevő felnőtt számára is szórakoztató, tanulságos és nevelő hatású lehet.
- Az együttes játék kapcsolaterősítő, kapcsolatépítő. Elvezethet egymás mélyebb megismeréséhez, megértéséhez.
- A mesékben életre kelt tárgyak, játéktárgyak illeszkednek a gyermekek animisztikus látásmódjához.
- A gyermekeket személyes viszonyulás kötheti játéktárgyaikhoz. Ezek a viszonyulások életkortól függően hol lazábban, hol szorosabban alakulhatnak.

IRODALOM

- ANDERSEN, HANS CHRISTIAN (1995): *Hans Christian Andersen összes meséje*. Az 1920–25-ben megjelent négykötetes mű egy kötetben. Ford. Hevesi Sándor. Videopont Kft., Budapest.
- ANDERSEN, HANS CHRISTIAN (2000): *The Fairy Tale of my life. The Story of my life. 1871*. First Cooper Square Press Edition 2000. New introduction copyright by Naomi Lewis 2000. Published by Cooper Square Press An imprint of the Roman & Littlefield Publishing Group, New York.
- BABITS MIHÁLY (1926): Andersen összes meséi. *Nyugat* 7. szám: Figyelő/ Irodalmi figyelő.
<https://epa.oszk.hu/00000/00022/00392/12127.htm> (Utolsó megtekintés: 2022. február 6.)
- BAUER GABRIELLA (1994): *Gyermekirodalom*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Kézirat. 14. változatlan kiadás. Budapest.
- BOLDIZSÁR Ildikó (1997): *Varázslás és fogyókúra*. József Attila Kör – Kijárat Kiadó, Budapest.
- BORBÉLY SÁNDOR (2001): Andersentől a szecesszióig. In: *Gyermekirodalom*. Szerk. Komáromi Gabriella. Helikon Kiadó, Budapest. 92–93.
- DARÓCZI GABRIELLA (2006): A tevékeny gyermeki lélek egyik létformája a mesehallgatás (A képzeleterőről Andersen egy fikciójátéka kapcsán). In: *Közelítések a meséhez*. Szerk. Bálint Péter. Didakt Kft., Debrecen. 254–259.
- FŰZ NÓRA (2015): Andersen motívumok Babits Mihály és Nemes Nagy Ágnes művészetében. *Iskolakultúra* 25/1. 100–114.
- GULYÁS JUDIT (2020): Andersen meséinek korai magyar recepciója (1840–1858). In: *Nők, időszaki kiadványok és nyomtatott nyilvánosság, 1820–1920*. Szerk. Török Zsuzsa. (Rekonf. 9.) Bp., Reciti Konferencaikötetek, Budapest. 91–131.

- GYIMESI ESZTER (2019): *Gyermekszemmel Szendrey Júlia családjában*. Magyar családtörténetek: Források 2. Magánkiadás, Budapest.
- JENEI TERÉZ (2007): Gyermekkép Ámi Lajos magyar nyelvű cigány meséiben. *Fordulópont* 36. szám IX. évfolyam 2007/2. 37–43.
- KERTÉSZ JUDIT (2005): *Mesék és történetek felnőtteknek. Hans Christian Andersen*. Polar Könyvek.
- KÉRI KATALIN (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- KOMÁROMI GABRIELLA (2001): Vissza Andersenhez! In: *Gyermekirodalom*. Szerk. Komáromi Gabriella. Helikon Kiadó, Budapest. 215–217.
- MARTINKÓ ANDRÁS (1982): „mese” szócikk. In: *Világirodalmi lexikon, 8. kötet*. Főszerk. Király István. Akadémiai Kiadó, Budapest. 274–277.
- MASZLER IRÉN (2002): *Játékpedagógia*. Comenius Bt., Pécs.
- MÉREI FERENC – V. BINÉT ÁGNES (1999): *Gyermeklélektan*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- MÉSZÁROS ISTVÁN – NÉMETH ANDRÁS – PUKÁNSZKY BÉLA (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- NÉMETH ANDRÁS (2001): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- PUKÁNSZKY BÉLA (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- SZERB ANTAL (1957): *A világirodalom története II*. Budapest.
- D. TANCZ TÜNDE (2002): Új paradigmák a neveléstörténeti kutatásban: a népmese, mint a szociális reprezentáció adekvát műfaja. *Valóság* 9. 42–54.
- Technika és tervezés tankönyv* (2020): 1. évfolyam számára. Oktatási Hivatal, Budapest.
- TÍMÁRNÉ HUNYA TÜNDE (2006): A népmese és a műmese műfaji sajátosságairól. In: *Közelítések a meséhez*. Szerk. Bálint Péter. Didakt Kft., Debrecen. 125–138.
- VAJDA ZSUZSANNA (2001): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- VASVÁRI ZOLTÁN (2009): Andersen és a mese felfedezése Európában. *Magyartanítás* L. évf. 3. sz. 2–7.

THE CULTURE OF PLAY IN TALES

Games and Playing Children in the World of Andersen's Tales

At the beginning of the 20th century, tales were brought into the focus of interdisciplinary interest offering an opportunity to approach and analyze the genre from various perspectives (psychological, sociological, ethnographic, pedagogical, etc.) The pedagogical approach looks at the corpus of tales as a source of information related to childhood and child rearing (KÉRI 2001; TANCZ 2002).

The purpose of our planned studies is to provide an insight into the characteristics of the children's play world through a pedagogical narrative study of various outstanding tales. This study, the first in the series, aims to present the peculiarities of children's play culture through some short tales by Hans Christian Andersen.

Keywords: pedagogical source, game culture, tale culture, Andersen toys

Mesevilág és a természet világa Fésűs Éva műveiben

Közismert tény, hogy a kisgyermek a környezetét és benne önmagát elsősorban közvetlen tapasztalatszerzés útján ismeri meg. A természetről és a környező világról való tanulásban azonban már nagyon korán kalauzai lesznek a képeskönyvek, a képekhez kapcsolódó mondókák, történetek. Ezek egy idő után már önmagukban is képesek felidézni a gyermekben korábbi tapasztalatait, megragadják képzeletét. Az irodalmi alkotások tanítanak, a szó legtágabb értelmében. Tanulmányomban egy kortárs szerző, Fésűs Éva műveit vizsgálom, aki ezt a tanítást valódi élményt nyújtó mesékkel valósította meg. Alkotásai – az író nő elkötelezettségének és kiváló stílusérzékének köszönhetően – úgy elevenítik meg a mesei tájat és a szereplőket, hogy az olvasó maga is bevonódik a történetbe, s mintegy észrevétlenül sok mindent megtanul a valóságos természetről, önmagáról és a dolgok rendjéről.

Kulcsszavak: Fésűs Éva meséi, élménynyújtás, természetábrázolás, megelevenítés, tanítás

„Meséimben, meseregényeimben mindig arra törekedtem, hogy ha közvetett módon is, de rá tudjam irányítani a figyelmet a szépségre, a jóságra, a pozitív erkölcsi kategóriákra.”
(Fésűs Éva)

A gyermekirodalom fogalmának értelmezése során gyakran felvetődik a tanító, nevelő szándék jelenlétének megítélése. Annál is inkább, mivel a gyermekek számára évszázadokon keresztül elsősorban azzal a céllal írtak könyveket, hogy azokkal az olvasókat illendő, helyes magatartásra oktassák (pl. Literáti Mádi János: *Gyermeki elméhez intézett erkölcsi rhytmusok* 1761), vagy éppen tantárgyi ismereteket nyújtsanak könnyen megjegyezhető, verses formában (Losonczy István: *Hármas kistükör* 1771). A 19. századtól beszélhetünk olyan, a gyermekek számára írt művekről, amelyekben már nem a didaxis, hanem a szórakoztatás, a valódi irodalmi élmény nyújtása az elsődleges. A gyermekirodalom fogalmának mai értelmezésében ezek mellett a nevelés, a szocializálás, a magatartás- és döntésminták nyújtása, az interperszonális kapcsolatok létrehozására való tanítás és késztetés, a gondolkodtatás, a fantázia és a memória, az érzelmek átélésére és

kifejezésére való képesség fejlesztése, valamint a világ megismerésének és megértésének segítése is helyet kap (BÁRDOS–GALUSKA 2013: 22). Fésűs Éva több évtizedes gyermekírói életműve mindezen célok, tartalmak gazdag tárháza. Az író a vele készített számos interjú szinte mindegyikében megfogalmazta, hogy „A mesék által ismertetjük meg a gyerekekkel a világot.”⁶ „A mese az a kulcs, amivel egy gyerek előtt kinyitogatjuk a világnak a szépségeit és a szabályait, ahhoz, hogy szépen és jól tudjunk élni.”⁷ Ezt a felfogást tükrözik alkotásai, amelyekben nem csupán az események és a szereplők ragadják meg a hallgatóság képzeletét, hanem maga a mesei környezet is életre kel.

ÁLLATMESÉK A NÉPKÖLTÉSZETBEN

Fésűs Éva legkedvesebb mesehősei állatok. Nyulak, mókusok, rókák, medvék, macskák, csigák, bogarak és madarak. Az állatokról szóló történeteknek nagyon régre visszanyúló hagyománya van a népköltészetben, sőt a kultúrtörténetben is: „Az állatok folyamatos jelenléte a népi és a művelt képzeletben, a teológiában, az irodalomban, a művészetekben és a kultúrák történetében jelzi azt a kivételezett szerepet, amelyet a fauna jelentett az embernek a környező világgal kialakított kapcsolatában.” (VÍGH 2016: 7.) Az állatok tulajdonságai, viselkedésük, egymáshoz és az emberekhez való viszonyuk vissza-visszatérő témái az irodalomnak. A népköltészet gyermekeknek szóló műfajaiiban, a mondókákban, a gyermekdalokban, a találós kérdésekben az állatok valóságos természete gyakran antropomorfizált alakban jelenik meg: *Nyuszi ül a fűben; Cirmos cica, haj...; Gyertek haza, ludaim!; Kását főz a kiséger* stb. Népmesei ábrázolásukban a valóság és a képzelet sajátosan keveredik egymással. Bár az állatmesék a magyar népmesekeincsnek mindössze 5%-át alkotják (ORTUTAY 1977), gyermekirodalmi jelentőségük jóval nagyobb. A gyermekek 4-5 éves koruktól egyre önállóbban fedezik fel saját környezetüket, figyelik meg többek között az ott élő állatokat is, ezért egyre fogékonyabbá válnak az azokról szóló kitalált történetekre. Az állatmesék jellegzetes szereplőikkel, jól felismerhető szerkezetükkel könnyen befogadhatók számukra. A mondókamesék, formulamesék, mint például *A kakas és a pipe* vagy *A kóró és a kismadár* elsősorban

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=W7TQ73lrfOo> (Utolsó megtekintés: 2022. január 31.)

⁷ http://kaposvarmost.hu/video/kaposvar-most/2014/01/16/fesus-eva-amilyen-gyermekeket-nevelunk-olyan-lesz-a-jovo-tarsadalma_9554.html (Utolsó megtekintés: 2022. január 31.)

ritmikus felépítésükkel hatnak rájuk. A külön típust alkotó eredetmagyarázó állatmesék, amelyek az állatok tulajdonságait, hangját, szokásait értelmezik – pl. *A vadgalamb és a szarka*, *Miért haragszik a kutya a macskára?* stb. –, játékosággal, humorukkal ragadják meg a mesehallgató gyermekeket. Az ezópusi vagy tanító mesék rövid, egy mozzanatra kiélezett, tréfás, didaktikus történetek, amelyek jellegzetes emberi jellemvonásokat, viselkedésmódokat, társadalmi konfliktusokat mutatnak be állatszereplőkkel (ORTUTAY 1977). Bár eredendően moralizáló, erkölcsnemesítő szándékkal, felnőttek okítására születtek, a gyerekek is szívesen fogadják őket, hiszen párbeszédesebb, csattanós, rövid történetek, pl. *A róka meg a gólya*, *A róka és a holló*, *A tücsök és a hangya*, *Az egér és az oroszlán*. Az állatok effajta szimbolikus ábrázolása a mai napig őrzik az egykori hiedelmeket – *ravasz róka*, *bölcs bagoly*, *gyáva nyúl*, *gonosz farkas*, *szorgalmas méh* –, amelyekben az állatok külsejéből, viselkedéséből kiinduló tapasztalat az emberi képzeletben antropomorf, morális szintre emelkedett.

FÉSŰS ÉVA ÁLLATMESÉI

Fésűs Éva meseírói pályájának jellegzetes műfaja az irodalmi állatmese, amelyben a népköltészeti hagyományokat sajátos, egyedi formában élte tovább, vagy éppen új értelmezést ad nekik. Az író nő gyermekkorából hozta magával a magyar népmesék szeretetét, ismeretét, így nem véletlen, hogy állattörténeteiben gyakran felfedezhetjük azok jellegzetes szereplőit, motívumait.

A Magyar Rádió első beküldött verses meséje egy mackóról szólt (*Mackó Bandi*), a medvék később is több történetében szerepeltek (*Minibocs*, *Mackó gitárral*). „Akkoriban divatosak voltak a mackómesék, én viszont egy másik állatot, a nyuszt szerettem volna népszerűsíteni” (LŐRINCZ 2011) – nyilatkozta egy interjújában, s valóban, *Csupafül* és népes családja, barátai rádiós mesejátékok és televíziós bábfilmek szereplőiként a mesehallgatók és a tévénézők kedvenceivé váltak. A mókások, a rókák, az őzek, a kutyák és a macskák ugyancsak számos mese hősei. Karakterük gyakran a népmesékből megismert tulajdonságokra épül – a nyulak félénkek, a rókák ravaszok, a macskák lusták, kényeskedők. Ugyanakkor jellemző, hogy Fésűs Éva állatszereplőit egyedíti, gyakran nevet is ad nekik – *Kajlatapsi*, *Csupafül*, *Minibocs*, *Cinege Miki*, *Dörmike*, *Mókus Péter*

stb. –, megszokott népmesei tulajdonságait kiegészíti, „személyre” szabja. Mesehősei gyakran „állatgyerekek” a gyerekekre jellemző gondolkodásmóddal, viselkedéssel. Nainak, hiszékenyek, mint a *fogfájós nyuszi*, aki bizalommal megy *Róka bácsival*, vagy mint *Dönci*, az *icipici süni*, aki könnyen befolyásolható, meggondolatlanok, mint *Dörmike*, a *kis medvebocs*, aki korcsolyázni ment a vékony jégre, ügyetlenek, mint a *sete-suta őzike*, irigyek, mint *Mókus Péter*, aki senkivel sem akarja megosztani a talált fél diót. Család, barátok, az erdő népe veszi körül őket, s ebben a környezetben az átélt kalandok során szereznek tapasztalatokat a világról és önmagukról. *Mókus Pétert* kistestvére jószívúsége ébreszti rá saját irigységére, a *sete-suta őzike* a patak biztatására gyakorolja a táncot, szerez önbizalmat, s menti meg társait a farkastól, *Döncit*, a könnyen befolyásolható *icipici sünt Brekuci*, a *kis levelibéka* vigasztalja meg. Ez a világ egyszerre valóságos erdei környezet és emberi világ is, állati és emberi helyzetekkel: Mackó mama egyedül neveli bocsait, akik esténként húzzák az időt, hogy ne kelljen még aludniuk; a kisnyulak iskolába járnak, az erdei utcasarkon bogyókat árul egy öreg, mogorva mókusasszony, a mókusok kiskertet alakítanak ki, vásárba mennek, az állatgyerekek hintáznak; a mackók szeretik megtréfálni egymást. A történetek az életről tanítanak, optimizmust sugároznak, olyan értékeket közvetítenek, mint a szeretet (*Mese az ibolyáról meg még valamiről...*, *Az öreg mókus néni*), az önzetlenség (*Mókusvásár*), a hála (*Cinege Miki*), a barátság (*Neszepisze szánkózní megy*), a bátorság (*A bátor nyulacska*), s teszik ezt humorral, fordulatos meseszöveggel, igazi élményt nyújtva.

Az állatokról szóló történetek között különleges helyet foglalnak el azok a mesék, amelyekben az állatszereplők mellett tündérek is megjelennek. Ezek a mezők, rétek tündérei, akik „*a virágok szirmát, katicabogarak pettyét, pókfonalak hosszát számon tartják*” (60), gondoskodnak arról, hogy minden állat megkapja, ami jár neki: „*Mindenkinek kiosztottam mindent a raktáramból. Hét pettyet a katicának, fonalat a póknak, csigának a kicsi házat, méheknek a virágpor-gyűjtő kosárkákat.*” (44.) Az ezüst hegedű című mese konkrét és szimbolikus formában is szól arról, hogy a világban, a természetben sokféle teremtmény sokféle adottsággal, képességgel létezik, mindennek megvan a maga helye, küldetése, szerepe. A mesei bonyodalom: ki a legméltóbb a különleges ezüst hegedűre? A rét állatai sorra próbát tesznek. Az író pompás jelzőkkel láttatja szereplőit – *aranybundás darazsak, zsémbes hörcsög, nagy hasú béka, kíváncsi gyík-gyerekek, fűрге futrinkák* – utóbbi kifejezések stílárius hatását az alliteráció még inkább felerősíti. Az ábrázolás

több érzékszervünkre is hat: halljuk a hangokat – *zsongani kezdett a rét, brekk-brekk, cip-cirip* –, érezzük az illatokat – *kóborolt az illatos füvek rengetegében*. A sokféle állat megjelenítésében a valóságos tulajdonságok mellett – a szarvasbogárnak nagy szarvai vannak, a hőscincérnek hosszú „bajsa”, a rózsabogár kövér, a szöcske ugrál, a béka brek-keg, a tücsök ciripel, a gyíkok a meleg kövekre lapulnak – külsejük vagy viselkedésük alapján emberi vonásokat is látunk: a hörcsög zsémbes, a gyík-gyerekek kíváncsiak, a szarvasbogár gőgös, a hőscincér hiú, a tücsök szerény, a katicabogárnak botfüle van. A mese tanítása is ennek megfelelően többretegű: növények, állatok jellegzetes tulajdonságait mutatja be (ötféle növény, tizenötféle állat szerepel benne), különböző emberi magatartásformákat jelenít meg (hiúság, gőgösség, büszkeség, megalázás – szerénység, alázat), és – akárcsak a népmesékben – igazságot szolgáltat a lenézett, kigúnyolt tücsöknek.

Az ezüst hegedű című mese sajátos eredetmagyarázó történetnek is tekinthető, hiszen a tücsök ciripelését a parányi hegedű megszólaltatásával köti össze. Fésűs Éva állatmeséi között több eredetmese is található. Ezek – a népmesékhez hasonlóan – az állatok viselkedésére, egymáshoz való viszonyára, egy-egy tulajdonságára adnak mesés magyarázatot. Ugyanakkor ezekben a történetekben is benne rejlik a tanítás: a *Bundavásár* című mese például nemcsak azt mondja el, hogyan kaptak bundát az állatok a mesebeli szűctől, hanem azt is, hogy a látszólag leghitványabb, ócska túpárnabunda is nagyon hasznos lehet viselője, a kis sün számára. A tanítás a mondókák, gyermekdalok világát idéző versekkel tarkított, eleven elbeszélésmóddal párosulva még inkább megragad a gyermekek lelkében:

*Megnyílt a bundavásár,
tessék, őzek és nyuszik!
Annak jut a legszebb bunda,
ki keveset alkuszik! (21.)*

A szívtelen csiga története azt meséli el, hogyan került a csiga hátára a háza. A hiúságról, szívtelenségről szóló mese stílusa élvezetes, a mesélő megeleveníti az eseményeket, így azok jól elképzelhetők a mesehallgatók számára. Itt is megtapasztalhatjuk a természet megszemélyesítésekkel, kifejező jelzőkkel való finom, hangulatos ábrázolását, ami nemcsak a belső képalkotást segíti, hanem konkrét ismereteket nyújt, egyben a gyermek szókincsét is gazdagítja: „*A csigabiga elgondolta, hogy a gyík kövek alatt lakik, a tücsök*

lyukban tanyázik, és még a gazdag hörcsögnek is csak földi üreg a lakása.” (58.) „*A zápor után vidáman csillogott, frissen lélegzett a rét, csak a csigabiga volt morcos, mérges.*” (59.) A házára büszke csiga önző, szívtelen viselkedését jól érzékeltetik a párbeszéddek, amelyekben a segítséget kérő állatok kérlelő, szelíd mondataira szinte csattannak az elutasító válaszok:

– *Kiöntött a lyukamból az eső, hajléktalan lettem. Ó, ó, cip-cirip! Kérlek szépen, adj nekem szállást egyetlen estére, amíg a lakásom újra kiszárad. Szép nótával megfizetek érte.*
– *Még csak az hiányzik! – fortyant fel a csigabiga. – Az én házam nem szálloda! Hordd el magad hegedüstől, vonóستól, mindenestől, te ostoba!* (60.)

A mese megoldása kettős jelentésű: a réti tündér igazságszolgáltatása egyben magyarázat is arra, miért viseli a csiga a hátán a házát.

MESÉK A TERMÉSZETRŐL

Fésűs Éva meseerdőn, meseréten játszódó történetei nemcsak állatokról, hanem tágabb értelemben a természetről, annak rendjéről is szólnak. *Hogyan változnak az évszakok? Mire jó a nap, a szél, az eső, a hó? Hogyan lesz a búzából kenyér? Hogyan élnek együtt növények, állatok, emberek?* A kérdésekre a mesék a gyermeki világgéphez, gondolkodáshoz alkalmazkodva felelnek.

Az időjárás elemeiről, a napról, a szélről, az esőről, a hidegről vagy a melegegről, az évszakok változásáról a gyerekek közvetlenül szerzik tapasztalataikat, ezeket azonban életük első néhány évében nagyon sajátosan értelmezik, magyarázzák. Életet, szándékot tulajdonítanak nekik, emberre jellemző tulajdonságokkal ruházzák fel őket. Ezt a kisgyermekkori animista gondolkodást⁸ mintegy megerősítik olyan, a népköltészeti alkotásokban is gyakran előforduló nyelvi szerkezetek, mint: *esik az eső, fúj a szél, felkel, lenyugszik, süt a nap*, a természetben zajló folyamatokat megéneklő naphívogató, esőkérő, tavaszváró stb. mondókák – *Ess, eső ess, holnap délig ess!*; *Süss fel, nap, fényes nap!*; *Fújja a szél a fákat, letöri az ágat, reccs; Jön a tavasz, megy a tél; Egy kis huncut szélgyerek stb.* Népmeséinkben is gyakori, hogy a természet erői megelevenednek – *A Szél és a Nap, A szegény csizmadia és a szélkirály, A szegény ember meg a szél.*

⁸ Piaget gyermeki világgépről alkotott elmélete szerint.

Az irodalmi mesékben és a gyerekversekben is hagyománya van az évszakok, az időjárás, a természet antropomorfizált ábrázolásának. Gondolhatunk Móra Ferencnek *A kíváncsi hópolyhekről* szóló meséjére, Zelk Zoltán *Tavaszi meséjére*, Weöres Sándor *Kis versek a szélről* című versére, vagy akár Lázár Ervin történetére *Lattipárol és a Napról*.

Fésűs Éva *A pajkos napsugár* című meséje a tavasz beköszöntét jeleníti meg kifejező és tanulságos formában. A történet elején *kipirult arcú, csillogó szemű gyerekek a Süss fel, nap!* mondókával hívják a tavaszt. Nap-anyó a hívásra a földre küldi kis napsugara-it, hogy *vigyék el mindenhová az élet melegét*. Egyikük azonban inkább felszabadultan, huncutul játszik, táncol, büszkén csillog-villog egy tükörben, míg a többi napsugár a munkáját végzi. Akaratlanul bajt okoz, amitől megijed, és hogy jóvá tegye hibáját, kitaratóan szórja melegét a balesetet szenvedett kislány ablaka alá. Meg is lesz az eredmény: megolvad a hó, és kibújik egy hóvirág.

Előcsalogatta ez az áldott tavaszi napsugár! – felelte egy kedves hang. [...] A pajkos napsugár azt sem tudta, hová legyen örömeiben. Milyen jó, hogy ő is hozzájárult ehhez a nagy csodához! Mindjárt körül is néz, hogy hol kell még melengetni, érdes rögöket cirógatni, fagyot olvasztani, hogy minél szebb legyen a világ. (30.)

A mese meggondolatlanságról, jóvátételről szól, tanulsága azonban túlmutat a konkrét történéseken: a napsugarak „munkája” nyomán megérkezik az emberekhez az élet meleg, amit évről évre mi magunk is csodaként élhetünk meg.

A természetről szóló mesék között *Az ezüst hegedű* című könyvben háromnak is – *A szélfiúcska, A mező és a szélfiúcska, Szélfiúcska a Balatonon* – a szél a főszereplője. Ezek a történetek már címükben is jelzik a szélnek mint természeti erőnek az antropomorfizálását, sőt „gyermekiesítését”. Fésűs Éva a mesékben az öreg téli szél gyermekeként szerepelteti az egyes szélfajtákat: „Az egyikből *felleghajtó* lett, a másiból *hófúvó*, a harmadikból *kalapkergető*, a negyedikből híres *forgószél*.” (35.) A kicsi szélfiú csak egy kis *fuvalat*, aki „még egy kislány arcát sem tudta pirosra csípni.” (35.) Az elnevezések beszédek, a gyermekek számára ismerős képeket idéznek fel. A mesék arra a kérdésre is választ adnak, hogy miért fúj a szél: „*Mi sem hiába járjuk a világot – magyarázta a szélfiú. – Esőket hordunk, földeket szárítunk, megfésüljük az erdőket. Akad munka bőven.*” (36.) Ezt a tudást – mint az embergyerekek – a szélfiúcska is lépésről lépésre, saját tapasztalataiból és a felnőttektől szerzi meg. *A mező és a szélfiúcska* című mesében a

mező mesél neki arról, hogy az elvetett búzamacog kicsírázik, szarat növeszt – ez az ő tavaszi *zöld selyemhaja*. A nyári mező *aranyhajában* már benne van a kalász, amit a nap és az eső érlelt meg. Ezt kicsépelik, megőrlik, liszt lesz belőle, abból kenyeret sütnek a pékek. Az őszi mező *csúnya, tüskés, rövid haja* az aratás utáni tarló, amit felszántanak, „*megint elvetik a búzamacogot, és kezdődik minden előlről*”. (40.) A téli felhőből kiszakadt „*vízcepppek összekapaszkodtak, pelyhekké fagytak, világraszóló hóesést csaptak*” (40), a hó betakarta a mezőt, hogy „*meg ne fázzenek a termés*”. (40.) Ez a mese olykor egy-egy mondat – „*kenyér nélkül pedig nem élhetnek az emberek*” (39) –, máskor pedig egy szépen felépített, költőien megfogalmazott eseménysor formájában nagyon sok ismeretet nyújt a természet rendjéről, az évszakok körforgásáról. Az időjárási elemek és az embereket eltető kenyér közötti összefüggés felismertetése mellett a mesék a szél és az emberek világa közötti kapcsolat más formáiról is szólnak. A *Szélfiúcska a Balatonon* című mese *Nádi Szél Bácsi* történetével arra is figyelmeztet, hogy a féktelen, duhaj szél az emberek számára tragédiát is okozhat. Szélfiúcska bátorsága és találékonysága, amellyel megelőzi a bajt – más irányba hívja testvéreit, hogy a vízben játszó kislány ne sodródjon a mély vízbe –, nemcsak a széltestvéreknek, hanem az embergyerekeknek is tanulsággal szolgál.

A történetek bemutatása és ezen keresztül az ismeretátadás és az élménynyújtás változatos stíluseszközök alkalmazásával történik. A szélhez, mint az időjárás egyik eleméhez, a hétköznapi tapasztalatban képi, mozgásos és hangélmények kapcsolódnak. Fésűs Éva meséiben ezeket poétikai eszközökkel, hangutánzó szavakkal – „*Hihihiiii! Hahahaha! – viháncoltak a haszontalan testvérek*”, hangulatfestő megszemélyesítésekkel – *hancúrozni, motoszkált, beleborzolt, zúgva elrepültek, szelíden fésülgess, viháncolt* – egyedi képekkel – *hullám-nyájakat terelt, hófehér vitorlákat dagasztthassak* – idézi meg, sőt különleges zenei élményt is teremt:

Életében először akkorát sóhajtott, hogy a bükkfaágon lógó, ezüstös jégcsapok csengve-bongva megzendültek tőle. Mintha ezüstcimbalom szólalt volna meg az erdő álomszerű csendjében. [...] A fehérbe dermedt erdő ágai között csengeni-bongani kezdett a szépséges muzsika, mintha hótündérek ezüsthagedűn és fagymanócskák üvegsípkon játszottak volna. (36.)

A szélfiúcskáról szóló mesék egyediségük mellett a népmesék üzenetét is hordozzák: a legkisebb, leggyengébb, a testvérei által lenézett fiú, a szélfiúcska is megtalálja a helyét a világban: előbb *ezüstcimbalom*ként megszólaltatja a jégcsapokat a téli erdő csendjében, örömet szerezve ezzel az ott élő állatoknak, majd *dudorászó szellőcskeként* a tavasz hírnöke lesz. Optimista életszemlélet, a létezés öröme árad a történetekből.

A természet rendje, az évszakok változása a témája *A télkergető hóvirág* című mesének. A rövid történet: a *goromba legény* tél megmakacsolja magát, nem akar elmenni, hogy átengedje helyét a fiatal tavasznak. Az erdő állatai szembeszállnak vele, de nem tudják elkergetni, végül egy kis hóvirág éri el ravaszsággal, hogy a tél odébbálljon. A történet felépítése hagyományos, a téma kifejtése azonban ezúttal is élményt nyújtó elegye a valóságos és a mesei elemeknek: a megszemélyesített tél „*csipkedni kezdte az emberek fülét, orrát*” (152), a farkasok „*elkezdték ijesztő hangon tutulni*” (uo.), a medvék hatalmas kövekkel próbálták betörni a tó jegét, a szelek hordták a havat, hogy elijesszék a telet. Az évszak valóságos jellemzői – havas táj, fagy, éhező madarak, barlangjukban alvó medvék, hófúvások, amelyek miatt elakadnak a vonatok és az autók, a földben telelő virághagymák, majd a fölből kibúvó hóvirág – mesei keretben jelennek meg. Ezt az állatszereplők viselkedése, beszéde és a leírások együttesen teremtik meg:

Mindenki dideregve túrt és várta, hogy majd csak cihelődni fog ez a mogorva tél is, mint a többi tette. Nyújtózik egyet, megcsikorgatja a fogát, azután odébb áll, és csupa kis ezüst tócsa marad a lépte nyomán, mint megannyi villogó víztükör, amelyekben már a fiatal tavasz nézegetheti kék szemét. (151.)

Szó sem lehet róla! – hördült fel a róka. – Megszakadna a szívem, ha nem zöldülne ki többé a libalegelő! (152.)

Földanyó pedig így ringatta, csitítgatta kis hagymabölcsőben szunnyadó virágait: – Csi-csija-babája! Aludjatok még, ki ne hajtsatok! (153.)

A történet főhőse *Földanyó icipici leánykája*, aki akárcsak a novellamesék talpraesett okos lányai, tudja, mivel lehet a telet kihozni a sodrából. Így aztán ebben a mesében is a legkisebb, leggyengébb győzedelmeskedik. A mese ezen túlmutató, nem közvetlen módon megfogalmazott tanulsága: mindennek megvan a maga ideje a természetben.

Hasonló az üzenete a *Gyümölcs-mesének* is: a Nyár telhetetlenségében minden gyümölcsöt magának akart. Hiába kérlelte húga, a Tavasz, nővére, az Ősz, elvette tőlük a gyümölcskosarat. A gyümölcsök így egyszerre értek meg, nem győzte őket leszedni, s mindegyik az elsőségért tülekedett. A Nyár hamar belátta, jobb, ha megosztozik rajtuk a testvéreivel. A történetben a Nyár, akár a kisgyermek mindent azonnal és egyszerre szeretne magának. A tanulság konkrét és átvitt értelemben is érvényes; fontos a mértékletesség: *„Hiszen a gyerekek elrontották volna a gyomrukat, ha egyszerre kínálja őket anynyiféle jóval!”* (65.) A természetben megvan a rendje a dolgoknak, így a gyümölcsök érésének is. A mese fel is sorolja az egyes évszakok gyümölcsseit, néhány esetben még arra is magyarázatot ad, miért fontos, hogy mindegyiket a maga idejében szedjék le: *„A cseresznye izgatottan hintázott az ágon, mert félt, hogy az eső elrontja az ízét. Az eper csattogott a fűben, hogy megdézsmálja a csigabigák, ha nem kerül azonnal porcukorba, üvegtátra.”* (64.) *„Éretten, édesen és hibátlanul akarunk eljutni mindenkinek az asztalára!”* (65.) A gyümölcsök megszólaltatása, színük, formájuk, ízük érzékletes bemutatása – *mosolygott a csengő barack, piroslott a cseresznye, kiabált a pufók, kerek alma, haragoskéken harsozott a szilva, kövér körte, kínálta édes fürtjét a szőlő, ropogós cseresznye* – érzékekre ható élményt nyújt a gyermekek számára, megnyitja képzeletüket, előhívja saját élményeiket.

A természet törvényeiről szól Fésűs Éva egy másik meséje, *A büszke tölgyfa* is. A *Köröskörül* erdőben élő sudár, fiatal fa bemutatása a népmesék égisz alá írt fáit idézi: *„Kék ég felé nyújtózott, lombjain át arany napfényt szitáltgatott, és erős gyökerével a föld minden erejét magába szívta.”* (14.) A valóságos erdőkben a gombák, a növények és az állatok életközösséget alkotnak, amelyben a fák a domináns, uralkodó növények. A mesebeli erdőben a tölgyfa erős ágai, lombja is védelmet nyújthatott volna a madarak fészkeinek, makkja eledelül szolgálhatott volna a mókusoknak, kérgéhez szívesen törleszkedtek volna az őzek, mellé telepedtek volna a gombák, de a fa büszkén, dölyfösen elzavarta őket. Aztán – mint ahogyan a valóságban is megésik – féreg támadta meg. Keserves nyögését meghallotta egy *közelben tanyázó mókusasszonyka*, s mindjárt hívta *harkálydokort*, aki meg is szabadította a beteget a kukactól. A történet végén az erdő állatai boldogan táncolták körbe a fát, aki azt gondolta addig, hogy mindenki haragszik rá. *„- Ó, te tölgyfa!... Senki sem haragszik rád, hanem te haragudtál az egész világra!”* (15.) A tölgy szégyenkezve állt közöttük, majd *„kitárta ág-karjait a madarak felé”* (15). A főszereplő tehát „megjavult”, mostantól az erdő lakói boldogan élhetnek tovább.

A gyermekek többféle tanítást is megérthetnek a meséből; a történet egyik üzenete az, hogy a természetben, a világban a teremtmények közösséget alkotnak, s ebben egymásra vannak utalva, ugyanakkor itt nem *a jó tett helyébe jót várj!* népmesei igazság érvényesül. A tölgyfa tudja, hogy szívtelen volt az erdő lakóival, ezért attól tart, hogy bosszút állnak rajta. Ám ők annak ellenére segítenek rajta, hogy rossz volt hozzájuk. Ez egy magasabb rendű törvény, a szeretet parancsa – a büszkeség mögött meglátni a szenvedőt, aki önmaga ellensége lett, és segíteni rajta.

ÖSSZEGZÉS

Fésűs Éva mesékben és versekben gazdag életművet hagyott hátra. Generációk ismerték és szerették meg az általa megalkotott mesehősöket, történeteket, amelyek gyönyörködtetve neveltek, és tanítva szórakoztattak. Tanulmányomban olyan, *Az ezüst hegedű* című könyvben megjelent meséket elemeztem, amelyek középpontjában a természet áll a maga sokszínűségében. A történetek a műfaj sajátosságainak megfelelően a gyermekek számára élményt nyújtanak, a mese nyelvén szólnak az állatokról, a növényekről, az évszakokról. Szólnak jóról és rosszról, szépről és rútról, segítenek az olvasónak megismerni a világot és benne önmagát. Fésűs Éva ehhez adott útravalója:

...vegyük észre, hogy a legszebb mesét Isten mondta el nekünk a teremtéssel, és mondja el azóta is naponta, amikor felébredve megpillanthatjuk csodálatos világát. Azt akarta, hogy örömünk és boldogságunk forrása legyen, de ez csak akkor lehetséges, ha gyermekien tisztá lélekkel és szemmel nézünk szét benne. (Fésűs 2005.)

IRODALOM

- BÁRDOS JÓZSEF – GALUSKA LÁSZLÓ (2013): *Fejezetek a gyermekirodalomból*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- FÉSŰS ÉVA (2005): Érdemes ma mesét írni? *Új Ember*, 06. 19. <https://archiv.katolikus.hu/ujember/Archivum/2005.06.19/0301.html> (Utolsó megtekintés: 2022. február 16.)

- LÓRINCZ SÁNDOR (2011): Mint a mesében... *Új Ember*, 06. 23. <https://ujember.hu/mint-a-meseben-7845/> (Utolsó megtekintés: 2022. február 16.)
- ORTUTAY GYULA (1977, szerk.): *Magyar néprajzi lexikon 1. kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest. <http://mek.niif.hu/02100/02115/html/1-182.html> (Utolsó megtekintés: 2022. február 1.)
- VÍGH ÉVA (2016, szerk.) *Állatszimbólumtár A–Z*. Balassi Kiadó, Budapest. http://real.mtak.hu/93694/1/allatszimbolumtar_mtmt.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. január 31.)

Forrás

FÉSŰS ÉVA: *Az ezüst hegedű*. Szent István Társult. Az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest, 1991.

FAIRYTALE WORLD AND THE WORLD OF NATURE IN THE WORKS OF ÉVA FÉSŰS

It is a well-known fact that young children get to know own environment and themselves primarily through direct experience. However, picture books, rhymes and stories related to pictures will be very early guides in learning about nature and the world around them. After a while, they are able to recall their previous experiences in the child, they capture their imagination. Literary works teach in the broadest sense of the word. In my study, I examine the works of a contemporary storyteller who has implemented this teaching with tales that provide a real experience. Thanks to the writer's commitment and excellent sense of style, Éva Fésűs's works enliven the fairytale landscape and the characters in such a way that the reader gets involved in the story and learns a lot about the real nature, about himself and the order of things.

Keywords: tales of Éva Fésűs, giving experiences, depicting nature, enlivening, teaching

GASPARICS GYULA

*Beszélgetés Holczer József atyával,
középiskolai tanárral nyelvművelésről és egyébektől*

Holczer József piarista szerzetes atya idén tölti be 75. életévét. 1947. február 9-én Kecskeméten született. Az általános iskola elvégzését követően a Kecskeméti Piarista Gimnáziumban végezte középiskolai tanulmányait. 1965-ben érettségizett, majd az érettségi vizsgát követően belépett a piarista rendbe. Egymással párhuzamosan végezte a Kalazantinum Hittudományi Főiskoláját, valamint az ELTE Bölcsészettudományi Karának magyar–oroszlak szakát. 1973. augusztus 25-én szentelték pappá a kecskeméti piarista templomban, középiskolai tanári diplomáját pedig 1974-ben vehette át. Ezt követően – papi hivatása mellett – a Kecskeméti Piarista Gimnázium tanára, könyvtáros munkatársa volt, emellett tanulószobai felügyelői feladatokat is ellátott. Nyelvműveléssel közel fél évszázada foglalkozik, rádiós nyelvi jegyzeteinek, nyelvművelő írásainak száma több száz, amelyek az *Élet és Tudomány*ban, a *Köznevelés*ben, a *Magyartanítás*ban, a *Keresztény Élet*ben, az *Édes Anyanyelvünk*ben jelentek meg, emellett két nyelvművelő kötete is napvilágot látott. Nyelvvédő munkásságát 1977-ben Pilinszky-, 2005-ben pedig Lőrincze Lajos-díjjal ismerték el. Verseit önálló köteté rendezték össze, amelyet hamarosan az olvasók is kézbe vehetnek. Holczer József atya évek óta színvonalas írásokat publikál főiskolánk *Anyanyelvi és Irodalmi Nevelés* című folyóiratában is.

Kivételesen gazdag munkássága, valamint közelgő 75. születésnapja alkalmából mutatom be őt az olvasóknak.

Kedves József atya! Kérem, meséljen valamit a családjáról!

Polgári családba születtem 1947-ben. Édesapám a városi Katona József Múzeumban dolgozott „tudományos segédmunkaerő”-ként: rajzolt, plakátokat festett, fotózott, és bár csak nyolc osztályt végzett, rátermettsége miatt rá merték bízni egy időre az intézmény vezetését is az 50-es években. Édesanyám valamilyen betegsége miatt le volt százalékolva, nyugdíjas volt, háztartásbeliként élte életét. Volt egy testvérem, de ő gyógyíthatatlan vesebetegségben még a születésem előtt másfél évvel meghalt.

Kisgyermekként mi érdekelte a leginkább?

Bár egyke voltam, mégse voltam magamba zárkózott. Kispajtásaimmal szívesen játszottunk dominót, malmot, olykor sakkoztunk, rexeztünk, kugliztunk. Egyénileg is sok minden érdekelt: gyűjtöttem képeslapot, bélyeget, gyufacímkét, régipénzt, jelvényt, sőt még papírszalvétát is. Szerettem parittyázni, krumplipuskával löni, bodzaágból készült nyilat is használtam. Kedveltem a sárkányeregetést, bár ügytelenségem miatt magát a sárkányt mindig édesapám készítette.

Mikor mutatkozott meg az anyanyelv, a nyelvek iránti fogékonysága?

Az 50-es évek elején falirádiónk volt, úgynevezett kolhozdoboz. Ez egyedül a Kossuthot sugározta, de annak mindennap volt egy pár perces szerbhorvát adása is. Szüleim fölfigyeltek arra, hogy gyakran ismételve az ott hallott „Govorit Budimpesta, govorit Budimpesta” mondatot; folytatódott még persze a szöveg, de az nálam már afféle halandszaként realizálódott. Szintén kisgyerekként a templomban igen füleltem, amikor akkortájt még latinul hangzott föl a mise vagy a litánia szövege. Ezt aztán ugyancsak utánoztam-citáltam, amikor a nagyütkör előtt (törülközővel a hátamon) paposat játszottam. Ami pedig az anyanyelvet illeti, hálásan emlékezem általános iskolai (felső tagozati) magyartanáromra, egyben osztályfőnökömre, Golovics Ilonára, mert már ötödikben megvetette velünk *A magyar helyesírás szabályainak* az akkori 10. kiadását. Mindig nálunk kellett, hogy legyen az órákon. Olykor mondott egy szót vagy nyelvtani kifejezést, és azt gyorsan meg kellett keresnünk. Aki elsőre rábukkant, kapott egy ötöst vagy legalábbis egy jó pontot. Egyszóval: velem biztosan megkedveltette a nyelvet, a nyelvtant.

Voltak-e példaképei a tanárai között?

Lényegében elmondtam, hogy Ilonka néni mindenképpen az volt számomra. De annak mondhatom a gimnáziumi magyartanáromat, Vida Lajos piarista atyát, aki igen szigorú, már-már maximalista volt. Mégis megszerettette velünk az irodalmat is, a nyelvtant is. Olvasmány- avagy irodalmi naplót íratott velünk; a tanult kötelező verseket föl kellett mondania mindenkinek; a dolgozatok nyelvi-helyesírási hibáit pedig be kellett írni e voltukban is és a helyes formájukban is az úgynevezett hibanaaplóba. Módszereit aztán szívesen alkalmaztam magam is, amikor már ugyancsak az alma materem tanára lettem.

Mi vezette a tanári pálya irányába?

Itt is csak azt mondhatom, amit az imént már megemlítettem. Talán annyit tennék hozzá, hogy nemcsak a magyar, hanem más szakos tanáraink példája is ösztönzött. Megtanultam tőlük mind a tantárgyuk szeretetét, mind pedig ellestem különféle pedagógiai fogásokat a tudás továbbadására. Érdekesképp említem meg biológiatanárunkat, Botár Csabát, aki mindig nyomtatott betűkkel írt a táblára. Jómagam mindvégig ugyanezt tettem igen nagy élvezettel, akár színes krétát is használva...

Mikor és miért fordult az érdeklődése a nyelvművelés felé?

Egyetemi éveim alatt inkább voltam irodalomtörténész beállítottságú, mintsem nyelvi, pláne nem volt még kenyerem a nyelvművelés. Tanárságom kezdete óta azonban következetesen törekedtem arra, hogy sose hagyjam el a nyelvtanórát csupán azért, hogy aztán helyette az irodalomórák számát növelhessem. Nem, minden nyelvtanórát megtartottam. Diákjaim figyeltek föl arra, hogy egyre több sajtóidézettel, sőt -hibával színesítem óráimat. Egyszer az egyikük fölvetette: – Tanár úr, mért nem küldi be ezeket Grétsy Lászlónak? Akkor már létezett a „Magyarán szólva” műsor. Beküldtem az aktuális észleleteimet, és aztán egyre gyakrabban küldtem ilyesfélét az adásnak. Számos úgynevezett Arany nyelv-díjat kaptam értük. Nem volt ez nagy összeg, de könyvvásárlásra jó volt. Pár év elteltével ráébredtem, hogy akár már nyelvművelő cikkeket is írhatnék. És hamarosan egyre több jelenhetett meg az *Élet és Tudományban*, az *Édes Anyanyelvünkben* és egyéb fórumokon, illetve olvasták fel őket a rádió Balázs Géza vezette anyanyelvi műsorában...

Mi vezette a papi hivatáshoz?

Kiegészítem: a papi és szerzetesi hivatáshoz. A piarista atyák példája mindenképpen. Ők ugyanis papok és szerzetesek voltak egy személyben, plusz persze tanáremberek is. Elsős, mai szóval kilencedikes koromban meghalt az édesapám. Volt egy nálam két és fél évvel idősebb szomszéd fiú, akitől nagyon féltettek a szüleim. Édesanyám igen aggódott, hogy a „James” rátenyerel apám hagyatékára, a jól felszerelt barkácsműhelyére, ezért minden szerszámot, eszközt, sőt a gyalupadot is bevitette a piaristák szerelőműhelyébe. Engem pedig beadott a tanulószobára, ahonnan csak este ér-

tem haza. Sőt mind a négy nyaramat benn a rendházban töltöttem: harminc piarista atya között. Tanáraimtól is meg azoktól is, akik nem tanítottak, csakis szeretetet kaptam. És éreztem, hogy ezt papként, szerzetesként és tanárként tovább kell majd adnom. Érettségim után, 1965 augusztus végén beléptem a piarista rendbe.

Van-e valamilyen összefüggés papi hivatása és nyelvművelői érdeklődése között?

Talán az, hogy mind a katedrán, mind a szószéken szép és igaz szónak kell hangoznia. Mindig törekedtem, hogy jól artikuláljak, jól hallják szavamat a leghátsó padban is. A kért kapcsolatot aztán abban is meg-megnyilvánul, amire szentbeszédeimben már utaltam néhányszor: a nyelv Isten legszebb ajándéka. Amikor a magyar fakultációsoknak a kommunikációról tanítottam, akkor elmondtam, hogy Isten a legfőbb kommunikáns. Ne feledjük el, hogy amikor imádkozunk, a kommunikációs csatorna másik végén Ő van ott. Még akkor is, ha úgy érezzük, hogy hallgat.

Nagyon sok érdekes és tartalmas cikket írt. Honnan meríti a témáit?

Változatos témavilág, számos témalelőhely létezik. Lehet írni egy-egy vers nyelvi szépségeiről éppúgy, mint mondjuk a közbeszéd hibáiról. Ami a hibákat illeti: sosem a gúnyolódás meg a kipellengérezés vezet, hanem csakis a jobbítás szándéka. Sajtóban is, rádiós riportalanyok beszédében is bőven akad javításra szólító adalék. Újabban 25-tel osztható évfordulók tükrében faggatok magyar írókat, költőket arról: hogyan vallottak ők műveikben a nyelvről, a stílusról. Ez a legtöbb olvasást igénylő kirándulás, vagy akár kaland, de megéri...

Hogyan látja a nyelvművelés mai helyzetét?

Igazából nem is a nyelvet kell „művelni”, urambocsá szabályozni, hanem önmagunk nyelvi művelésén, nyelvi műveltségünk fejlődésén kell fáradoznunk. Persze érdemes azért odafigyelnünk a jelesebb nyelvművelő tekintélyek szavára is. A nyelv Isten nagy ajándéka, és amit Isten alkotott, az már a világ elején az ő szemszögéből mindenképp jónak bizonyult.

Mit tanácsol a mai fiataloknak, pedagógusoknak a helyes anyanyelvhasználattal kapcsolatban?

Egyrészt legyen, ha lehet, minél több hasznos kézikönyvük: például szótárak, ismeretterjesztő cikkgyűjtemények. Másrészt rendezzenek diákjaikkal minél több anyanyelvi vagy netán retorikai tárgyú, illetve szavalóversenyt.

Felkeresik-e időnként a régi tanítványok?

Személyesen különösen a járvány ideje óta kevésbé. Viszont Facebook-kapcsolatom alakult ki többükkel. Olykor telefonon megkérdik, hogy helyesírási, nyelvtani szempontból jó-e így ez vagy az.

Munkásságát Pilinszky- és Lőrincze Lajos-díjjal is elismerték. Hogyan fogadta ezt a kitüntetést?

A Pilinszky-díj Bács-Kiskun megye rangos művészeti díja. A 90-es évek első felében részem volt egy azóta már elhunyt öregdiákunk, Tiszaugi Szabó Tamás helytörténész Pilinszky-díjra való fölterjesztésében. El is nyerte. Pár év múlva meglepetésemre viszonozta az én ajánlásomat. Így 1997-ben én is megkaphattam a díjat. Természetesen örültem neki, mert nyelvőri írásaimért és költői munkásságomért is kaptam. Nagyobb meglepetés volt 2005-ben a Lőrincze-díj, amelyet akkor a váci Dóra Zoltán tanár úrral együtt vehettünk át. Rendhagyó volt, hogy addig rangos nyelvészeket tüntettek ki velem, ezúttal pedig két egyszerű tanárembert. Ahogy legalábbis magamat neveztem: „gyalognyelvész”-t.

Közelgő születésnapja alkalmából hamarosan egy 150 verset tartalmazó kötete is megjelenik. Miről szólnak ezek a versek?

Több mint hatvan év terméséből állt össze a válogatás. Vannak bennük kezdeti gyerekversek éppúgy, mint alig egy éve írottak. Profánok és vallásos ihletettségek egyaránt. A skála igen gazdag: epika, líra vegyesen, meg aztán dalszövegek, de vannak piarista rendi latin himnuszok magyar fordításai is. Természetesen a nyelvről is íródott néhány. Itt csak a legrövidebbet, egy haikumot idézem: *Kincsek kincse vagy: / gazdagságot érdemel / az, ki birtokol.*

Kérem, beszéljen jövőbeni terveiről!

2023. augusztus végén lesz pappá szentelésem ötvenedik évfordulója. Aranymisémet mind a Piarista templomban, mind pedig a kecskemét-kadafalvi kápolnában, ahová kis megszakítással 44 éve járok, megünneplem. Bízom benne, hogy Kadafalván, a Szent József-kápolnában hétvégenként továbbra is el tudom majd látni lelkipásztori munkámat. A piarista rendházban is bőven marad tennivalóm: én vagyok több mint 30 éve a *Historia Domus*, más szóval: a rendházi krónika írója. Talán az ihlet se lesz hozzám hűtlen, ám afféle létösszegző Őszikékre továbbra se gondolok. És ha az Úristen engedi, akkor talán, a már említett évfordulós írásaimat a következő évekkel is kiegészítve, öt év múlva egy újabb kötetem jelenhet meg. Azzal meg már a „80”-om előtt tiszteleghetünk... Úgy legyen!

Köszönöm a beszélgetést.

Én is köszönöm, hogy szólhattam.

Vác–Kecskemét, 2022. február 5.

KELLER PÉTER

Az Országos Gárdonyi Géza Irodalmi Társaság Gárdonyi-képe

E dolgozat célja kettős. Egyrészt bepillantást adni azokba a Gárdonyiról szóló kritikákba, melyek a Futó Jenő által írt első monográfia (FUTÓ 1930) előtt keletkeztek, másrészt az általuk festett művészcarc restaurálása.

Az akkor ismert, Gárdonyival foglalkozó kritikusokra az *Országos Gárdonyi Géza Irodalmi Társaság 1929. évi évkönyvében* akadtam rá. Köveskúti Jenő érdekes tanulmányt közöl ebben *Gárdonyi és a kritika* címmel (KÖVESKÚTI 1929). Vizsgálatom forrásanyaga ez az írás. A szerző a lévai *Reviczky Társaság* megalapítója és első elnöke 1924 óta volt tagja a *Társaságnak*. Tanítóképző intézeti királyi főigazgató (SIMON–MÓRA 1929: 293).

Mivel Köveskúti nem veszi végig a kritikákat, és nem említi a források pontos helyét, csak saját összegző véleményét teszi közzé, ezért e tanulmány része a forráshelyek pontos meghatározása és a nagyobb ívű munkák ismertetése is.

A kritikák tanulsága számomra az volt, hogy igaza lehet Kéky Lajosnak: Dédapám írásait igazán azok értik, akik ismeretségbe léptek vele, akik nyitottak a szeretetről, erkölcsről, hitről való tanításokra.

AZ ORSZÁGOS GÁRDONYI GÉZA IRODALMI TÁRSASÁG

A Társaság jogelődje a *Gárdonyi Irodalmi Bizottság* 1922. szeptember 21-én, tehát még Gárdonyi életében alakult meg Simon Lajos elnökletével. Alapító tagjai a Trianonban szétszakadt maradék ország azon író és művész tanítói voltak, akik az 1922 tavaszán a *Tanítók Szövetségében* Simon Lajos által közzétett felhívásra összegyűltek a Ferenc József Tanítók Házában. Az egri, helyi *Gárdonyi Társaság* alakulása után a bizottság nevet változtatott, és 1925. június 8-tól *Országos Gárdonyi Géza Irodalmi Társaság* néven működött tovább 1945-ig. 1946-ban megpróbálták újra megalapítani, de nem sikerült. (IRÁNYI 2003.)

A Társaság célja

az értékes költői és írói tehetségek érvényesülésére oly mód keresése és megadása, mely a magyar tanítói közösségre fényt, dicsőséget, a magyar népkultúra és a nemzet részére pedig hasznot hozó. A másik cél az anyagi eszközök előteremtése a fenti törekvés megvalósítására. (IRÁNYI 2003: 81.)

Tagjai elsősorban pedagógusok. Ők lehettek a Gárdonyi-kultusz korai megteremtői.

AZ ELEMZÉS ALÁ VONT KRITIKUSOK

Rövid írásában Köveskúti Jenő több szerzőre is hivatkozik.¹ Összesen 16 kritikusra, akik véleménye tükrözte az akkori legfelsőbb tudományos fórumok (*Magyar Tudományos*

¹ ALSZEGHY ZSOLT esztéta, bölcsészdoktor. Amikor idézett műve készült (*Élet*, 1922) a Budapesti Tanárképző Intézet gyakorló főgimnáziumának rendes tanára. (Forrás: *Magyar irodalmi lexikon*, szerk. Ványi Ferenc. Stúdium, Budapest 1926.) – BENEDEK MARCELL irodalomtörténész, műfordító. A *Modern Magyar Irodalom* című munkája 1924-ben jelenik meg. Ekkorra elveszítette a Tanácsköztársaság idején kapott egyetemi tanári kinevezését. (Forrás: <https://www.arcanum.hu/en/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-eletrajzi-lexikon-7428D/b-74700/benedek-marcell-74ADE/> [Utolsó megtekintés: 2020. december 26.]) – BEŐTHY ZSOLT a konzervatív szellemű irodalom és irodalomtudomány egyik vezető alakja a századfordulón. 1883-tól az esztétika rendkívüli, 1886-tól haláláig rendes tanára volt a budapesti egyetemen. (Forrás: *Magyar irodalmi lexikon*, szerk. Ványi Ferenc. Stúdium, Budapest 1926.) – BRISITS FRIGYES cisztercita szerzetes, irodalomtörténész, 1922-ben gimnáziumi tanár, igazgató. (Forrás: https://hu.wikipedia.org/wiki/Brisits_Frigyes [Utolsó megtekintés: 2020. december 26.]) – CSÁSZÁR ELEMÉR a *Magyar regény történetét* 1922-ben írta, amikor a pécsi Erzsébet Tudományegyetemen tanított. Forrás: [https://hu.wikipedia.org/wiki/Cs%3%A1sz%3%A1r_Elem%3%A9r_\(irodalom%C3%B6rt%C3%A9n%C3%A9sz](https://hu.wikipedia.org/wiki/Cs%3%A1sz%3%A1r_Elem%3%A9r_(irodalom%C3%B6rt%C3%A9n%C3%A9sz)) [Utolsó megtekintés: 2020. december 26.]) – KÉKY LAJOS irodalom- és színháztörténész, esztéta, a pozitivisták irodalomtörténeti kutatások kései nemzedékének jeles tagja volt. 1913-ban a Budapest VIII. kerületi állami főgimnáziumban tanított. (Forrás: https://hu.wikipedia.org/wiki/K%C3%A9ky_Lajos [Utolsó megtekintés: 2020. december 26.]) – KOVÁCS DEZSŐ 1918-ban a Kolozsvári Református Kollégium igazgatója. (Forrás: [https://hu.wikipedia.org/wiki/Kov%C3%A1cs_Dezs%C3%B6_\(%C3%A9r%C3%B6lt%C3%B6](https://hu.wikipedia.org/wiki/Kov%C3%A1cs_Dezs%C3%B6_(%C3%A9r%C3%B6lt%C3%B6) [Utolsó megtekintés: 2020. december 26.]) – MADARÁSZ FLÓRIS cisztercita szerzetes, 1909-ben egri gimnáziumi tanár, író, irodalomtörténész. (Forrás: https://hu.wikipedia.org/wiki/Madar%C3%A1sz_Fl%C3%B3ris [Utolsó megtekintés: 2020. december 26.]) – NÉGYESY LÁSZLÓ 1922-ben az MTA rendes tagja, a Kisfaludy Társaság rendes tagja, a Magyar Irodalomtörténeti Társaság elnöke, a Szent István Akadémia rendes tagja, az Országos Középiskolai Tanárregyesület elnöke, a Magyar Pedagógiai Társaság tagja, ahol 1930-ban a tiszteleti tagok sorába választották. A Budapesti Tudományegyetemen a magyar irodalomtörténet nyilvános rendes tanára. (Forrás: https://hu.wikipedia.org/wiki/N%C3%A9gyesy_L%C3%A1szl%C3%B3 [Utolsó megtekintés: 2020. december 26.]) – OLÁH GÁBOR 1910-ben a Debreceni Református Kollégium könyvtárában könyvtáros és középiskolai tanár. (Forrás: [https://hu.wikipedia.org/wiki/Ol%C3%A1h_G%C3%A1bor_\(%C3%B6lt%C3%B6](https://hu.wikipedia.org/wiki/Ol%C3%A1h_G%C3%A1bor_(%C3%B6lt%C3%B6) [Utolsó megtekintés: 2020. december 4.]) – PINTÉR JENŐ a Gárdonyi Irodalmi Társaság tiszteletbeli tagja. A Magyar Irodalomtörténeti Társaság alapítója. Mivel több művére is hivatkozik Köveskúti, ezért az ő életútját ismertetem. 1905-től tanár a jáászberényi gimnáziumban. 1908-ban írt egy magyar irodalomtörténetet, amelyért az MTA Semsey-díjjal jutalmazta. 1910-ben Budapesten kap tanári állást. 1911-ben a Magyar Irodalomtörténeti Társaság egyik alapítója. 1916-ban levelező tagjainak sorába választotta az MTA, rendes tagjául pedig a Szent István Akadémia. 1919-ben kinevezték

Akadémia, Szent István Akadémia), a legrangosabb irodalmi társaságok (*Petőfi Társaság, Kisfaludy Társaság*), a tanárok, tanítók (*Országos Középiskolai Tanáregyesület, Magyar Pedagógia Társaság*) és a színházi élet (*Színművészeti Tanács*) értékítéletét. A véleményalkotók többsége (43%) gimnáziumi tanár², közel ötöd részük (19%) akkori egyetemi oktató³. Közülük minden második – beleértve az evangélikus teológiát végzett Schöpflint is – egyházi kötődésű.⁴ Négy református, három katolikus, egy evangélikus. Két szerző – Benedek és Schöpflin – kivételével a dolgozatok megírásakor olyan pozíciót töltek be, hogy közvetlen kapcsolatban voltak az ifjúsággal.

A KRITIKÁK

Köveskúti azzal indít, hogy hiányolja, miért nem jelent meg Gárdonyiról 1929-ig nagyobb szabású összefoglaló életrajz, de örül, hogy „alig van az újabb magyar irodalomnak egyetlen alakja, akiről többen (és talán) többet írtak volna”. Dicséri Gárdonyi újszerűségét, erkölcsi világnézetében megnyilvánuló mélységét, előadásának sajátosan egyéni erejét és – a Kosztolányi gyászbeszédben külön is kiemelt (saját megjegyzés) – báját⁵. Úgy gondolja, külön irodalom van alakulóban, mely Gárdonyi „költészetének szépségeit elemzi s [...] kialakítja költészetének esztétikáját.”

a budapesti tankerület főigazgatójának. Az Országos Középiskolai Tanáregyesület 1920-ban tiszteletbeli tagjául választotta. A Magyar Pedagógiai Társaság 1921-től alelnökké, 1938-tól elnökké választotta. 1923-tól tagja lett a Kisfaludy Társaságnak és a Petőfi Társaságnak. 1928-ban az MTA rendes tagjának választotta. (Forrás: https://hu.wikipedia.org/wiki/Pint%C3%A9r_Jen%C5%91 [Utolsó megtekintés: 2020. december 26.]) – RAVASZ LÁSZLÓ 1923-ban a Dunamelléki Református Egyházkerület püspöke. (Forrás: <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/MagyarIrodalom-magyar-irodalomtortenet-1/magyar-irodalomtortenet-pinter-jeno-5116/8-a-magyar-irodalom-a-xx-szazad-also-harmadaban-2885/a-kozerdeku-irodalom-29FF/ravasz-laszlo-2A29/> [Utolsó megtekintés: 2020. december 26.]) – SCHÖPFLIN ALADÁR a *Nyugat* munkatársa, egyik vezető kritikusa, a Franklin Társulat irodalmi titkára. (Forrás: https://hu.wikipedia.org/wiki/Sch%C3%B6pflin_Alad%C3%A1r [Utolsó megtekintés: 2020. december 26.]) – SÍK SÁNDOR piarista tanár, az *Élet* című folyóirat főmunkatársa. (Forrás: https://siksandor.piarista.hu/élet/eletrajzok/kegyeletes_eletrajz.htm [Utolsó megtekintés: 2020. december 26.]) – VOINOVICH GÉZA az MTA levelező tagja, a Kisfaludy Társaság rendes tagja, a Színművészeti Tanács tagja, a *Budapesti Szemle* szerkesztője. (Forrás: *Magyar irodalmi lexikon*, szerk. Ványi Ferenc. Stúdium, Budapest 1926.) – ZSIGMOND FERENC 1921-ben a karcagi református főgimnázium tanára. (Forrás: [https://hu.wikipedia.org/wiki/Zsigmond_Ferenc_\(irodalomtörténész\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/Zsigmond_Ferenc_(irodalomtörténész)) [Utolsó megtekintés: 2020. december 26.])

² Brisits, Kéky, Kovács, Madarász, Oláh, Sík, Zsigmond, azaz heten.

³ Beöthy, Négyesy, Császár.

⁴ Brisits cisztercita pap, Kovács református kollégiumi igazgató, Madarász cisztercita pap, Oláh református könyvtáros és gimnáziumi tanár, Ravasz református teológus, Schöpflin evangélikus teológus, Sík piarista pap, Zsigmond református tanár.

⁵ „Ő a bájós lángelme volt” – mondta Kosztolányi gyászbeszédében.

Köveskúti a Péczely-díj (1902) értékelő bírálatával kezdi tanulmányát, és a kor egyik legnagyobb esztétája, BEÖTHY ZSOLT véleményét idézi, aki az *Egri csillagok* írója „képzeletének leleményességét, elevenségét és szemléletességét” ismeri el (KÖVESKÚTI 1929: 82). A szerző nem tér ki arra, hogy mely forrásokból származik az információ. Az Akadémia jegyzőkönyvét nem ismerem, a *Budapesti Hírlap*⁶ október 28-i és a *Vasárnapi Újság*⁷ november 2-i száma viszont hasonlóan fogalmazott: „fantáziájának elevensége és leleményesség; nyelvének magyarossága és népies bája” voltak azok az értékek, amelyek miatt a díjat odaítélték. Köveskúti Beöthy érdemének tartja, hogy felismerte az *Egri csillagok*ban a pedagógiai értékű kiváló ifjúsági olvasmányt, s a regényt az iskola figyelmébe ajánlja. Mindez azért is érdekes, mert akkor még nem jelent meg a Nagyapám, Gárdonyi József által írt életrajz, mely az *Egri csillagok* születésével kapcsolatban azt írja, hogy Dédapám tényleg pedagógiai céllal írta a regényt, hogy a magyar gyerekek a magyar történelemből választhassanak olyan alakokat, akikhez hasonlítani szeretnének.⁸

Talán nem mindenki számára ismert, kik is voltak a bíráló bizottságban. A *Budapesti Hírlap* október 28-i számából tudtam meg, hogy három akadémikusból állt: Beöthy Zsolt rendes, Berczik Árpád és Négyesy László levelező tagokból. Berczik Árpád irodalmi tevékenységet is folytatott, de emellett 1902-ben a miniszterelnökség sajtóosztályának volt a vezetője⁹, Négyesy Árpádról még külön szólok.

A Gárdonyi-életművel foglalkozó elemzések sorát OLÁH GÁBOR 1910-ben megjelent *Írói arcképek* című könyvével (OLÁH 1910) kezdi, melyben egy fejezet szól Gárdonyiról. Köveskúti számára ez a tanulmány több dolgot bizonyít: Gárdonyi vajmi keveset kölcsönzött elődeitől, tehát eredetinek mondható; úgy realista, hogy „ment volt a naturalizmus minden ízléstelenségétől”; főműve a *Láthatatlan ember*; Emőke alakja „nemzeti büszkeségünk”. (Nem tudom, mikor és hol mondta először Gárdonyi, hogy: „Az *Isten rabjai* nekem a legszebb regényem. Az *egri csillagok* a legjobb regényem. És A *láthatatlan ember* a legkedvesebb regényem.”¹⁰ De Oláh erre ráérezhetett.)

⁶ *Budapesti Hírlap* 296. sz. 1902. október 28., 8. old., illetve 297. sz. 1902. október 29., 5. old.

⁷ *Vasárnapi Újság* 44. sz. 1902., 724. old.

⁸ Vö. GÁRDONYI JÓZSEF: *Az élő Gárdonyi*. Dante, Budapest 1934, Gergő diák születése fejezet; ill. a *Titkosnapló* bejegyzése: „A regény is tanítómester. [...] De nem ismeretközlő mester, hanem szív- és karakternevelő.” GÁRDONYI GÉZA: *Titkosnapló*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest 1974: 67.

⁹ [https://hu.wikipedia.org/wiki/Berczik_%C3%81rp%C3%A1d_\(%C3%ADr%C3%B3s\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/Berczik_%C3%81rp%C3%A1d_(%C3%ADr%C3%B3s)) (Utolsó megtekintés: 2020. december 26.)

¹⁰ GÁRDONYI JÓZSEF: *Az élő Gárdonyi*. Dante, Budapest 1934, A láthatatlan ember fejezet.

Mivel Oláh Gábor neve a Gárdonyi-monográfiákban ma már nem szerepel, érdemesnek tartom bemutatni, mi az, amit esetleg elfelejtettünk, vagy más meglátásaként tartunk számon.

Az *Írói arcképek* című könyv Gárdonyié mellett Gyulai Pál, Beöthy Zsolt, Péterfy Jenő, Mikszáth Kálmán, Herczeg Ferenc, Vajda János, Kiss József, Szabolcska Mihály, Ady Endre arcképét ismerteti meg. Bizonyos értelemben előfutára Sík Sándor munkájának, mert egy kötetben foglalja össze Gárdonyival és Adyval.

Oláh Gábor dolgozata azzal a gondolattal indul, hogy „a művészi alkotás lélektanában mindig izgató kérdés marad: mennyi megy át az emberből az íróba?” Az „ember” – azaz Gárdonyi – azért vonult el Egerbe, hogy Goethehez hasonló jó „író” lehessen, létezésünk titkára adhasson magyarázatot (OLÁH 1910):

Magának él; annyira, hogy rá lehetne olvasni Goethe szavait: „Der Dichter muss ganz sich, ganz in seinen geliebten Gegenständen leben.” [...] Elvonul a sokszavú és kevészűvű világtól, hogy, a csönd és a magánosság örök-ihlető sátorában próbálja megoldani milliomodszor a nagy kérdést: mi hát az ember?

Maga is benne van, és felismerhető az általa megfogalmazott léttitokban, ami így hangzik: „A világosság szülte az életet. Az élet szülte az akaratot. Az akarat szülte a bűnt. A bűn szülte a szenvedést. A szenvedés szülte a szeretetet.”¹¹

Ezt a titkot vesszük észre Bornemissza alakjában, aki küzdelmek árán „kis ember”-ből híressé válik, Zétában, aki a rabszolgaságból szabad göröggé lesz, Jancsi fráterben, aki kertészfiúból imádságszerző baráttá nemesedik. Az *én falumban* a tanító, az öreg Pöhöly személyében a földet szerető, Az *a hatalmas harmadikból* a lélekvándorlás és Schopenhauer iránt nyitott, Ábel alakjából az érzéseit az eszén átszűrő, Csurgó tekintetes úrból a világot kerülő Gárdonyi vehető észre.

Gárdonyi falusiassága szinte döntő fontosságú regényírói pályáján. Mint a nép között nőtt ember: mindent és mindenkit a maga reális értékére szállít le; tanulmányai meg-nemesült paraszt-bölcsé emelik, mint Arany Jánost. Gárdonyi határozottan a falusi és mezei magyar nép mellett üt pártot; legkedvesebb és legkitűnőbb alakjai innen va-

¹¹ Forráselemzési téma is lehet, hogy honnan vehette át Oláh Gárdonyi jellemzésére *Az emberiség története öt mondatban* című szabadverset, ami Gárdonyi saját gyerekeinek szánt gondolata. Lásd: GÁRDONYI GÉZA: *Földre néző szem, Égre néző lélek*. Dante, Budapest é. n.: 186.

lók. Ha városi embereket, urakat von be történetébe, bogarassá, bolondossá, félszegé, elromlottá teszi csaknem valamennyit.

Gárdonyi csaknem mindenét (megfigyelését, szójárását, bölcsességét, humorát, mély érzéseit, alakjait, miszticizmussá finomult babonását) a néptől vette. A nép mellett Schopenhauer volt rá hatással, de „a német filozófus látszólagos pesszimizmusát Gárdonyi lelkében valami kibékítő humorral enyhíti. Ő látja és érzi az életnek magáért való gyönyörűségét is”.

Turgenyevnek az orosz parasztokról írott rajzai világhírré kaptak; de a természet és az ember szeretetében nem áll mögötte Gárdonyi sem Az én falum című naplójával. A magyar falusi népet sokan próbálták már jellemezni, de csak Gárdonyinak és Tömörkénynek sikerült igazán. Gárdonyi ebben a kevésbé méltatott, mozaikszerű munkájában felnyitogatja a legmagyarabb lelkeket s még nekünk, népismerőknek is, meglepő igazságokat hoz napfényre. A magyar nép bölcs és mégis babonás, munkabíró és mégis ördögpárnáján heverő, méltóságosan komoly és kacagtatóan furcsa, őszinte, de ravasz, hideg és meleg, az örökös ellentéteknek emberi keveréke. Gárdonyinak mindenikre van egy-egy típusa

– állítja Oláh. Kiemeli, mily kedvesek Gárdonyinál a falusi népiskola nebulói, és hogy az ő falujának az állatok éppolyan polgárai, mint az emberek. „Gárdonyi lelket lát a költöző madárban, aki, ha szomorú: egész testével szomorú.” Nála a „szenvedő állatnak emberarca van”. „Egy városi vén szürke fiákeres-lóról elégiát tud írni Gárdonyi, mint Turgenyev a néma orosz paraszt kutyájáról.”

Oláh szerint: „Ez a komoly művészember élete céljával azt tűzte ki, hogy a magyar történelem érdekesebb korszakairól szintetikus képeket fessen regényformában. Nagyon józan szemmel néz be a múlt idők ködös távolába.” Nem nagyít, nem idealizál, nem akarja megbolygatni a múltat „az igazság perújításával”.

Gárdonyi szereti az igazságot, de van annyi tapintata, hogy rokonszenves hősokeket választ, s az idők homlokán álló vezérembereket csak szép vonásokkal égeti lelkünkbe, a hétköznapi foltokat eltakarja a nagy tettek ragyogásával; egy-egy kornak a bűneit, hibáit inkább költött emberekkel életi át, s történeti regényeinek igazi hőse rendszeren kisebbrendű vagy képzeletbeli alak.

A láthatatlan ember-ben a hunok világdöntő háborúit hozza színpadra, a milieu-festésnek utol nem ért magyar művészetével; ebbe a rettentő véres viharba beleröpít két fehér lelket, akik ellenkező irányban röpiülnek, egyszer összetalálkoznak s azután örökre elvesztik egymást. A hunok világharca csak tragikus háttére annak a fojtott drámának, amely Zéta és a felejthetetlen Emőke lelkében leviharzik. [...] Az örök emberi sorsnak gyönyörű szimbóluma ez a regény; Emőke szereti Attilát, aki nem is álmodik róla; Emőkét szereti Zéta reménytelenül; Zétát imádjaja a kis alázatos Dsidsia, sokáig hasztalanul. Ez az a fájdalmas eleven lánc, amelyben mi élő szemek, valahányan benne sínylünk; soha nem ahhoz kapcsol bennünket egy rettenetes kéz, akiért sóvárgunk, s a mi megálmodott másunk idegen csillagban keresi csillagát.

Oláh észreveszi, hogy „A láthatatlan ember két fiatal szerelmese ismétlődő motívuma Gárdonyi történeti regényeinek”. Fel is teszi a kérdést: „Baj ez a sablonosnak tetsző mese-fonás?” És a válasza:

Attól függ minden: milyen művészettel ismétlődnek a „leit-motívumok”. Raffael Madonna-képein örökké visszatér Mária és a kis Jézus alakja, de hányféle körben, hányféle színben, hányféle változatban! Gárdonyinál sem lehet szó egyhangúságról; ha mese-fonása nem mindig eleven is: emberei érdekesek. S azután, mi az élet tulajdonképpen? A him örök vágyása és küzdelme a nőért. Gárdonyinál ez a vezérmotívum.

Azt is meglátja Oláh, hogy „Gárdonyi nagy mestere, szinte magyar Botticellije a bájos, üde leányalakok festésének; legköltőibb arcképei: fiatal leányképek.” Az augusztusi holdfényes éjben mezítláb táncoló Esztert, a Szentiván-éji álom tündéreihez hasonlítja. Szerinte Adria „maga a zengő, eleven költészet”.

De valamennyi közt Emőke a legcsodásabb, mégis legigazabb kép; nemcsak a magyar, hanem a világirodalomnak is egyik legköltőibb alakja. Benne van a Peterdi Ilonka sóvárgó hallgatagsága, benne a Rozgonyi Piroska halálos elszánása, az a magyar „azt akarom”, amely hőssé tudja tenni ezeket a törekeny embervirágokat. Egyszerűbb eszközökkel, mint Gárdonyi, alig teremtettek tökéletesebb és szebb alakot Emőkénél, aki meg tud halni egy szó nélkül királyi szerelméért. Talán a Herczeg Ferenc Hermájának is ő volt a mintája. Ő az, akiről szól a regény vezérgondolata: „Az embernek csak az arcát lehet ismerni, s az arca nem ő. Ő az arca mögött van. Láthatatlan.” Az angolok büszkéek a Shakespeare Juliájára, a németek a Goethe Gretchenére, az olaszok a Dante Beatricejére; mi büszkéek lehetünk a Gárdonyi Emőkéjére, még az Arany János leányalakjai mellett is.

Oláh úgy véli: „Gárdonyi emberi és írói élete: lassú, de nagyszerű emelkedés. Falusi tanítóból független magaurává lesz, vidéki újságíróból Magyarország egyik első regényírójává.” Kemény Zsigmonddal, Jókaiival, Herczeg Ferencsel összevetve így összegez: „Gárdonyi nem igen vett az előzőitől semmit, aminek ma látjuk: azzá maga teremtette magát s ez nem kis érdem. Igaz és hű, sokszor egyenetlen, mint az élet; de magyar, mint Arany Jánoson kívül talán senki más.”

KÉKY LAJOS – Köveskúti szerint – a legkiválóbb Gárdonyi-ismerő. Két munkáját emeli ki, de a kettő valójában azonos. Az elsőt 1913-ra datálja, de véleményem szerint a *Budapesti Szemle* 1914. évi 158. kötetének 449. számára¹² gondolhatott. Ebben ír *Gárdonyi Géza* címmel Kéki[!] Lajos egy tanulmányt, ami aztán később hasonló címmel könyv formában a Császár Elemér által szerkesztett *Irodalomtörténeti Füzetek* 1927-ben megjelent I. kötetében ismét napvilágot látott.

Köveskúti fontosnak tartja, hogy Kéky a Taine-féle *race (faj)* – de mivel ez a fogalom a második világháborútól kezdve új jelentéstartalommal egészült ki, én inkább azt mondanám: *nemzet* –, *milieu (miliő)*, *moment (pillanat)* -elmélet szempontjából vizsgálja Gárdonyit, és fejlődésében mutatja be. Arra a következtetésre jut (1913-ban!!!), hogy „a Jókai nyomán induló elbeszélő [...] mélyebb megfigyelések és tanulmányok után magasabb rendű íróvá (vállik), akinél a »cselekmény egyre szegényebbé lesz, de a lélekelemzés egyre gondosabb és művészebb«...” Kiemeli, hogy Kéky feltárja Gárdonyi költészetének filozófiai és mélyebb világnézeti oldalát, a világrenddel krisztusi alapon való megbékélését. Kéky tanulmánya terjedelmét tekintve kis monográfiának is beillik. Mivel őt sem gyakran idézik, röviden ismertetem.

Érezhető, hogy támaszkodik Oláh Gábor tanulmányára. Átvesz gondolatokat, néhol mondatokat is, de sokkal bővebb, több hivatkozást tartalmaz. A záró megállapítások felől indulva érthető meg igazán.

Az a lélek, mely ezekben a munkákban megnyilatkozik, ha nem lépünk bensőbb ismeretségbe vele, egyik-másik megnyilatkozásában talán nem is mindig már első pillanatra megnyerő. Itt-ott talán bizarrnak, majd kesernyésnek érezzük, néhol különködés és tudakosság érint bennünket visszasán. De ha jobban elmélyedünk alkotásaiba: amelyen érző és folyton hullámzó költői szívnek sok kedves kincsét tárja elénk. Bensőséggel teljes lélek,

¹² KÉKI LAJOS: Gárdonyi Géza. *Budapesti Szemle* 1914. 158. kötet, 449. szám. https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/BudapestiSzemle_1914_158/?query=kéki%20lajos%20gárdonyi%20géza%20&pg=196&layout=s

kit az élet erős csávába vetett és sok mindenféle, erős sodrú forgatagában megjátszott, míg nem az igazságot kereső útja elvezette a magányosság rezignált boldogságába. Ez magyarázza meg, ha néha talán kissé fanyarnak érezzük, holott szíve telve az igazi írók szívében lakó égi melegséggel. Gyakran kelt igaz meghatottságot lelkünkben, mikor azon vesszük észre magunkat, hogy melegség árad el szívről szívre s könny futja el szemünket. Alakjai, mint valami szomorú, szép álmok, feledhetetlenül bevesződnek szívről szívre, nem tudunk bizonyos elégikus bensőség nélkül emlékezni rájuk, amint képzeletünk előtt újra meg újra leperdül sorsuk: látjuk, mint küzdi nehéz harcait Bornemissza Gergely jó dalia, kedves szép csillaga a magyar dicsőségnek; mint hordja szívében fájdalommal büszke hallgatagsággal halálos szerelmét Emőke, ez a csupa fehérségből, üdeségből és rejtelemből összealkotott szép virág; s mint nemesíti meg egész világát töredelmével, áhítatával Istennek lilioma, szűz Szent Margit, kinek menny után sóvárgása mintha tisztább régiók felé emelné a mi lelkünket is, melyet megtör es elepeszt életünk útjának sivársága.

A hitnek, szeretetnek, emelkedett erkölcsi felfogásnak szavai hangzanak felénk műveiben férfias őszinteséggel és melegséggel. De talán mindennél jobban megkap az a hűség, mellyel írói hivatását betölti. Műveiben teljesen csak esztétikai hatásra törekszik s e hatást csak esztétikus eszközökkel keresi. Egy szép kifejezéssel a művészt „a lelkek napsugarának” nevezi s ő egészen csak e sugár fényében és melegében él. A világ hívságai s a tapsok forró csengésű zenéje elől magányos és eszmélkedő életbe vonult vissza, hol egészen művészetének él, vallást tevén ezzel arról, hogy az a hűségeskü, melyet múzsájának fogad az igazi író, holtaiglan szól, öröme-bánatra, életre-halálra.

Kéky valójában azt állítja, a lelki emberek értik meg Gárdonyi mély – lélektől lélekhez szóló – üzenetét, mert az hitről, szeretetről emelkedett erkölcsről tanít.

Ő a lélek felől közelítve építi fel Gárdonyi személyiségét és magyarázza művészetét. Ezt az elvet követve értelmezem Kéky tanulmányát. A szerző szerint Gárdonyi világképének alapja a harmónia, ugyanis az élet legfőbb kérdéseire is teljesen megnyugtató feleletet tud adni saját magának. A világ erkölcsi alapon újjászületését reméli. Ez az oka annak, hogy mély keresztény érzésével össze tudja egyeztetni akár a buddhizmus néhány gondolatát is. A világ újjászületése nem csak az embert érinti.¹³ Gárdonyi állatnak, növénynek is lelket ajándékoz írásaiban. Eger Gárdonyi számára a boldogító és termékeny magány.

A Köveskúti által említett fejlődés Kéky tanulmánya alapján lelki érés és művészi tökéletesedés. Ez egy rögzös, nehéz, sokszor szenvedésekkel nehezített út, amit – bár

¹³ A Biblia is a világ teljes megújulásáról beszél.

vannak irodalmi példaképei, akiknek hatása kimutatható – saját maga jár be. Erre a küzdelmes vállalkozásra alkalmazza Kéky – talán elsőként és abszolút pozitív jelentéstartalommal – az autodidakta kifejezést.

A művészi fejlődés abban látszik, hogy a humortól és romantikától, az utánzástól (Bret Hart, Mark Twain, Sipulusz, Jókai) a Göre-sikereken át, a saját úkeresést jelentő *Az én falumon* is továbblép: történelmi regényeket ír, melyekben már megjelennek bölcselkedő gondolatai is, de ennél is tovább megy. *Az öreg tekintettel* eljut a lélektani regény műfajához. A drámáknál és a verseknél ilyen ívű fejlődés nem mutatható ki.

Gárdonyi történelemfelfogását familiárisnak nevezi. A kis emberek leszállítják a történelem nagy alakjait a történelem magaslatáról a maguk felfogásának szintjére. A rendkívülit folyton beleszővi a hétköznapiba, s a hétköznapit úgy mutatja be, amint a rendkívüli hatása alatt átalakul. A falusi élet képeit viszi vissza a múltba, ebből alkotja meg a múlt képét, és ez a titka annak, hogy a múlt megelevenedik. Aranyhoz hasonló realitással ábrázolja a múltat is, a jelent is.

A regények történetei azt mutatják, hogy az emberi természet minden korban ugyanaz, s mindig a szerelem mozgatja.

*A fiatal szívek tavaszának rajza legkedvesebb, sűrűn ismétlődő témája, azé a boldog koré, mely oly szép es oly tünékeny, mint a liliomvirágzás. A gyakran vissza-visszatérő tárgyba, az idillek hosszú sorába annyi gyöngédséget, élénkséget, üde leleményt, bájt és változatos-
ságot, szinte líraiságot tud belevinni, az életnek olyan tarka és változatos eseményeiben tárja elénk a mindig es mindenütt egy jelenséget, hogy soha nem válik egyhangúvá.*

Történelmi regényei hitvallások is: Dobó imája, Lupus püspök, Jancsi fráter és Bajcsy uram birkózása. Más írásaihoz hasonlóan ezekben is kitör a visszásságok ellen. Parasztképe reális, ugyanakkor bámulatosan kifejezett valóságérzéssel eszményít.

Kéky impresszionistának nevezi Gárdonyit. „Arra törekszik, hogy a kifejezéssel érzelmi benyomását keltse föl bennünk a tárgynak, a látványnak vagy hangnak; az olvasó tudatába mondanivalóinak színét es hangulatát is átvigye.”

További Gárdonyira vonatkoztatott jelzők: precíz, realista, intim előadó, tömören fogalmazó, a lelki jelenségeket pszichológiai vonatkozásban is vizsgálja, ő a legszemérmesebb. Kedves motívumai: tánc, szem, arc, anyai szeretet, Szűz Mária.

Gárdonyi hiányosságaként említi meg nehézkes képzetét, és bizonyos írásai – például *Az öreg tekintetes* – befejezését.

Azért is kezdtem a Kéky-tanulmány ismertetését a zárással, mert a lélek felőli közelítés ma ritka, illetve – az Ars Sacra képviselőit leszámítva – elő sem fordul. A Gárdonyi magyarságát előtérbe helyező utalások gyakoribbak. E gondolatmenetet ezért a tanulmány bevezető, Gárdonyi magyarságára vonatkozó gondolatokkal zárom. Kéky azzal indítja tanulmányát, hogy világirodalmi párhuzammal pozicionálja Gárdonyit: ő sokak számára a magyar Tolsztoj. Ehhez képest emeli még magasabbra magyarságát:

Írói csoportoktól függetlenül, politikai törekvések és pártok iránt közömbösen, magános elmélkedésben folyó élete s világfelfogásának több jelentékeny eleme mind Tolsztoj hatására utal; de költészete a maga egészében a magyar földnek oly mély rétegeiben gyökerezik s oly sajátosan egyéni, hogy bizonyos mértékig igazságtalan s művészetét lényegében egyáltalán meg nem világosító bárkivel is párhuzamba állítani. Ezzel a tősgyökeres magyarossággal s egyéni színével szinte magános szigetként emelkedik ki mai elbeszélő irodalmunkból pályájának művészi becse szerint is értékessé érett termése.

SÍK SÁNDOR 1918-ból való írása a következő kritika. A forrás pontosan nincsen megadva, csak az év és a folyóirat neve. Sík Sándor ebben az évben az *Élet* című folyóirat 6. számában (1918. 02. 10.) az *Arcképsorozatban* közöl *Gárdonyi Géza* címmel írást.¹⁴ Ebből Köveskúti – Kéky téziseit is igazolandó – azt az állítását emeli ki, hogy Gárdonyi „par excellence”¹⁵ keresztény író.

E néhány oldalas írás – ami a későbbi *Gárdonyi, Ady, Prohászka* mű Gárdonyira vonatkozó állításait már jórészt elővételezi – Gárdonyit azon ritka írók közé sorolja, akiknek van világnézetük.¹⁶ A világirodalom nagy regényeinek ugyanis „legmagasabb rendű értéke: a jelenségek belső összefüggéseinek megéreztetése”, és ha ebből a szempontból vizsgáljuk az orosz és angol irodalommal összehasonlítva a magyart, „alig emelhetünk (ki) mást olyan teljes joggal, mint Gárdonyit”. Ő realista marad, de „alakjai, történetei nem egyszer a legnagyobb szimbólumokká nőnek”. Gárdonyi

végző szava [...] az élet nagy kérdéseire: az evangélium szava. A nagy, megértő evangéliumi szeretetnek, főleg a gyengék, kicsinyek, védtelenek iránt, mely oly elemi erővel árad felénk a nagy oroszokból, méltó és eredeti képviselője nálunk Gárdonyi.

¹⁴ https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/Elet_1918_1/?pg=95&layout=s&query=gárdonyi

¹⁵ kiváltképpen, különösképpen, elsősorban

¹⁶ Sík Sándor pontosan azt emeli ki, amit a 20. század második felében a „hivatalos” irodalomtörténet finoman fogalmazva hiányolt Gárdonyinál.

A katolikus Sík Sándor „csak” azt mondja, Gárdonyi katolikus, és az élet nagy kérdéseire az evangélium szavaival válaszol. A református RAVASZ LÁSZLÓ továbbmegy: Gárdonyit egyenesen a katolikusoknak ítéli. A megadott forrás a *Kisfaludy Társaság* 1923-as évlapja. A sors érdekessége, hogy Ravasz Lászlót éppen Gárdonyi helyére választották a Társaságba, és a hivatkozás maga a székfoglaló beszéd, melyet az 1923. december 5-i ülésen *A láthatatlan ember* címen tartott.¹⁷

Két beszédet is mondott. Ez volt az első. Ebben a társasági elődről szól, akit közel egy évvel korábban temettek, aki

Nagyvárosból menekült a faluba, faluból a szabad természethez, természettől a természetfelettihez. Némelykor úgy beszél, mintha Rousseau cimborája volna, de mindig úgy érez, mintha pár órával előbb Assisi Ferencsel találkozott volna. Amint haladunk kígyózó utunkon, ő mindig szembejön velünk: mi befelé tartunk a Kultúra deltája felé, ő kifelé megy, ahol a forrás fakad. Ezért néha forradalmárnak tetszik, pedig menekülő; át akarja menteni a szomorú életén géniusát.

A kétkedéseket nem tagadva Gárdonyinál ő is a katolikus keresztény gyökereket és elveket tartja meghatározónak:

Ő az első magyar szépíró, aki a hitét s éppen a maga hitét: benső, meleg gyermeket katolicizmusát beleviszi az irodalomba. Eddig csak azt siratták [...], de senki sem örült annak, hogy van. Gárdonyi úgy örül neki, játszik vele, tapintja, beleheli, mint a szent sír zárándoka a húsvéti vigilián meggyújtott gyertyalángokat. Sok mindenben kételkedett és sok mindenből kiábrándult, de az, hogy Isten él, a Gyermek Jézus aranyvesszeje királyi pálca, amellyel sorsok, szívek felett parancsol, a Boldogasszony szent, égi szomorúságából meghallgatott imádságok nőnek, mint a májusi esőből a gyöngyvirágok: mindez sohasem volt kétséges vagy homályos előtte.

A kétkedéseket, az útkereséseket, amit a 20. század második felében a „hivatalos” magyar irodalomtörténet kiemelt és előtérbe állított, Ravasz úgy értelmezi, hogy

Gárdonyi hite [...] kinőtt a hagyományos vallásos keretből, s valami érdekes metafizikává ágazott. Volt neki bizonyos társalkodása a világ titokzatos létalapjával, azzal, aki a Minden és az Egy. Sejtett valami olyat, hogy ez a világlélek öltött múltot s a dolgokban, lényekben zuhog tovább a maga körforgó útján.

¹⁷ https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/KisfaludyTarsasagEvlapjai_1923_1924/?pg=109&layout=s&query=gardonyi

Egyedi útja nem hatásvadász különtség, hanem a Felülről kapott célhoz vezető út keresésének keresése:

Nem fogadott el más kalauzt, csak a géniuszt. Nem tudom, ki vállalta még olyan teljesen a saját lángelméje kockázatát, mint ő. Minden sikerét felülről kapta ajándékba; tévedései és botlásai a távlatot és méretet adják sikerei és győzelmei nagyságához.

Köveskúti MADARÁSZ FLÓRIS *Katolikus Szemlében* 1909-ben írt, három részletben megjelent tanulmányát¹⁸ is említi. Ezt a három írást úgy minősíti, hogy „alapvető munka, alig mellőzhető Gárdonyi tüzetesebb megismerésénél”. A tanulmány még átfogóbb, mint Oláh Gáboré, és terjedelmesebb, mint Kékýé. Korábban keletkezett mindkettőnél. Joggal mondható, hogy ez az az „ősforrás”, amiből a későbbi, e dolgozatban említett kritikák érezhetően merítenek. Érdemes ezt is megmenteni a feledéstől.

Kultúrtörténetileg is értékes. A bevezetésében ugyanis Madarász Fenyő Miksának a *Nyugatban*¹⁹ megjelent egyik írásával száll vitába. Fenyő Miksa így ír: „...ki készülődik, ki ellen, miért? Ki az, aki a tehetség jogán kívül egyéb jogokat – az »irányok« jogát – akarná dekretálni? Ki az, aki az irodalmat más szempontokból akarja megítéltetni, mint tisztán irodalmiakból?” Erre válaszol Madarász a bevezető részben:

Végzetes tévedésünk volna, ha nemzetiségünk rovására akarnánk európaiabbakká lenni. Pedig ez a végzetes tévedés legújabb irodalmunkban megnyilvánul. Egyre nagyobb számmal akadnak a magyarul írók között, akik verses meg szépprózai műveikkel úgy akarják elérni az európai színvonalat, hogy teljesen megtagadják magyarságukat. [...] A kritikát, amely ilyesmit mer emlegetni, értelmetlenséggel vádolják. Fenn hirdetik, hogy „semiféle formákat és irányokat” nem hagynak kötelezőkül magukra tukmálni s tiltakoznak a nyilvánvaló barbárság ellen, amely „minden újabb törekvésre, hangra vagy formára kimondja, hogy nem magyar s védekezésre szólítja föl ellene a nemzeti szellemet”.

¹⁸ https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/KatolikusSzemle_1909/?pg=262&layout=s&query=madarasz%20
https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/KatolikusSzemle_1909/?pg=379&layout=s&query=madarasz%20
https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/KatolikusSzemle_1909/?pg=476&layout=s&query=madarasz%20

¹⁹ FENYŐ MIKSA: Figyelő. *Nyugat* 1909. 1. sz. 48. old. A *Nyugatban* hivatkozott írás Fenyő Miksa Rákos Jenővel folytatott vitája: https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/Nyugat_1909_1/?pg=54&layout=s

Madarász ebben a kétpólusú irodalmi világban próbálja elhelyezni Gárdonyit:

Közte [azaz Gárdonyi] és a modernkedő „nyugatiak” között [...] mély elválasztó árkot von [Gárdonyinak] a kiváló s irodalmunk fejlődését tekintve igazán értékes tulajdonsága, hogy modernsége legtökéletesebb harmóniában van fölfogásának, érzületének magyarságával. Amannak köszönhető, hogy nem jár taposott ösvényeken, nem ragaszkodik me-reven hagyományos formákhoz, emez pedig képessé teszi arra, hogy a magyar ég alatt, a magyar szellem birodalmában keressen és találjon megbecsültnivaló, fejlesztésre alkalmas elemeket.

Madarász dolgozatát azzal indítja, hogy vázolja, hogyan is értelmezték az irodalmat az 1900-as évek elején. Az irodalom újjászületését nem a saját korukra tették, hanem arra az időre, amikor az irodalom céljaként a nemzet felemelését tűzték ki.

Leírja azt az utat, ami azóta eltelt. Két erős hatás érvényesült: a népköltészet és a külföld. A népköltészet ráirányította a figyelmet a népre és a néplélekre. Új magyar műfaj is alakult, a népszínmű. A külföld új formákra adott példát. Volt, hogy a két hatás erősítette egymást, de sajnos nem ez a jellemző. A népi környezet különösen a jobbágyfelszabadítás után nem tudott új témát, új alakokat adni, maradt és üressé vált a forma. A külföldi hatás odavezetett, hogy a követendőnek tartott formákba nem magyar alakokat ültettek, illetve az új formák öncélúakká váltak.

Volt azonban két kivételes egyénisége a magyar irodalomnak: Petőfi és Arany,

akik az anyatejjel szívják magukba a népköltészet szellemét és teszik sajátjukká annak minden tulajdonságát. De nagyságukat emellett az is magyarázza, hogy lángelméjük megnyitja előttük a haladás másik forrását is. A világirodalommal való kapcsolat nemesíti ízlésüket s emeli a művészet magaslatára mindazt, amit magyar ésszel, magyar szívvel s az éreztetés megérezkítés népies eszközeivel napvilágra hoztak. Ami pedig magát a népet illeti, annak élete a maga szívetnyerő egyszerűségében, de tele költészettel tárul elénk náluk. A népies alakokat az eszményítés nemesítő zománca vonja be, anélkül azonban, hogy eredeti mivoltukból ki volnának vetkőzve. Fajunknak ősi vonásait szemléljük bennök, megszeretjük, s büszkén valljuk véreinken őket.

Madarász szerint Gárdonyi a prózában tett valami hasonló csodát. Ő is a népet a maga hétköznapi mivoltában becsüli. Érdeklük az emberek. Elsajátítja a magyaros észjárást, kifejezésmódot, és ezt visszahódítja a néptől az irodalom számára. Madarász ebben

látja Gárdonyi irodalomtörténeti jelentőségét. Ezen az alapon rokonítja Aranyhoz. Gárdonyinál ugyanis a népiesség alapvetően nem tárgy, hanem az a gondolatvilág, ami a romlatlan magyar nép sajátja.

A népiesség és külföldi hatás mellett a 20. század elején jelentkezik egy harmadik tényező is:

Népünk mai viszonyai között éppen a modern kultúra hatása alatt fejlettebb lelki életet él, mint azelőtt. Ennek a lelki életnek a megnyilvánulásai a mindennapi életviszonyok keretében, a kenyérkereső munka fáradalmai között, az egyéni érvényesülésre vonatkozó, régebben szinte ismeretlen törekvésekben sokkal értékesebb anyagot szolgáltathatnak a modern írónak, mint a régi rend korlátai között való vergődések.

Madarász Gárdonyi addigi életművével (1909-ig) bizonyítja, hogy a népies irodalom nem szűnhet meg. „Az etnográfus kimerítheti a népéletet, de a pszichológus sohasem. Gárdonyi ésszerű pszichológus. Nála tehát a keret mellékes, az alakok fontosak. Nem annyira a meseszöveggel, mint inkább a lélekrajzaival akarja figyelmünket lekötöni.” „Népies alakokban való gazdagsága költészetének legjellemzőbb sajátja...”

*Gárdonyi sohasem téved bele a lélektani analízisek útvesztőjébe. [...] olvasóival is ugyan-
ezt a munkát akarja végeztetni. Alakokat mutat be nekik, melyek nem tisztán az ő agyá-
ból élnek, tehát van fejlesztésre alkalmas pszichológiai alapjuk. Alakjaiba [...] átérzi ma-
gát és ezen alakok helyzete és jelleme által akar hatni, de nem akarja lépten-nyomon
kírívóvá tenni, hogy pszichológiai tanulmányt ír. Ami más szóval annyit jelent, hogy nem
áll olvasói és alakjai közé, nem akarja lélekrajzait bizonyos figyelmeztetésekkel hatáso-
sabbakká tenni. [...]*

*Gárdonyi népies elbeszélései tehát minden hajhászott, akaratos eredetiség nélkül is
eredetiek. Értéküket emeli a belőlük sugárzó nemes erkölcsi felfogás is.*

Sikerének titka: azt érezzük, mintha mi is ott volnánk a lejátsszódott jelenben.

Madarász bizonyosan nem tudta, hogy ezek a megállapításai szinte teljesen egybe-
vágznak a *Titkosnapló* gondolataival, Gárdonyi írói módszereivel és céljaival.

Madarász arra is rámutat, hogy Gárdonyi nem csak jó embereket rajzol, ő

azonban mentes a naturalizmus túlzásaitól, mindig megmarad a jó ízlés korlátai között és fölfogását az erény és a bűn fogalmát illetően nem vesztegetik meg a korszellem divatos áramlatai. Realizmusa annyira összefér a költői színnel, hogy nagyon is gyakran fölhasználja a szívhez szóló meleg romantikának szépítő zománcát is.

Példának *A falábú embert* hozza fel, mellyel azt is bizonyítani kívánja, „hogy a mély valóság mennyire hozzá tartozik a nép lelki világához”, és ezt Gárdonyi milyen hűen ábrázolja.

Külön foglalkozik Madarász Gárdonyi szerelmi történeteivel. Ezeknél, ha előtérbe lép is a romantika, annak az a célja, hogy a keretet díszítse. Gárdonyi „népünk erkölcsi világát mindig a maga eredeti tisztaságában mutatja be”. Az erotikum kezelésének módja különbözteti meg őt a realista írók nagy csoportjától. Nála a realizmus az érzelmek ébredésével és fokozatos fejlődésével együttjáró „lelki mozgalmak” hűséggel való feltárásában jelentkezik. Tragikus végű történeteiben is kicsíráznak a síkos talajból is az erkölcsi alapelvek.

A népies alakok között Madarász említi *Göre Gábor* figuráját is. Úgy gondolja, nagy sikere nincsen arányban azok belső értékével.

Madarász szerint „Gárdonyi számára a magyar ész és szív világán kívül a szerves irodalmi fejlődésnek másik forrása is nyitva van”. A lelki problémák iránti érdeklődése teszi őt modern íróvá. A modernség vonatkozásában három területet említ: *Az öreg tekintet*, a szerelem lélektanával foglalkozó regényeket és a bölcselkedéseket.

Az öreg tekintetes szatirikus élességgel mutat rá, mennyire ellenkezik a természetes józansággal a városi nép életmódja.

Szerelmi tárgyú írásai azért mondhatók modernnek, mert rendkívüli helyzeteket teremtenek, és a gyötrődésekre világítanak rá. Modernségének sajátossága, hogy a kényesebb helyzetek rajzolásánál az erkölcsi tisztaságot sohasem sározza be. Ennél a pontnál Madarász az olvasókra is utal: nem mindenki jut el arra a magaslatra, hogy megértse ennek miértjét.

Gárdonyi bölcselkedéseinek elemzésekor Madarász különbséget tesz a népies és a nem népies történetek között. A népies történetek esetén a józan életbölcselet szentenciái bukkannak fel. Ezek nem akasztják a történetet. A „disszonáns hangok” akkor jelentkeznek, „mikor nem a nép egyszerű fiainak, hanem bonyolultabb, összetettebb lelki életet élő embereknek világát rajzolja, mikor a lét mélységes titkait örökké homályban maradó rejtjelmeit érint”. A cisztercita pap hozzáteszi:

akármilyen kirívó ellentétbe kerüljön is gondolkodásunkkal, azt az egyet mindig el kell ismernünk, hogy az ilyenféle bölcsekedés nála nem a különlegességek hajhászása, nem feltűnni vágyas, nem affektáció... [hanem] ... az élet harcaiban megviselt, itt-ott tán keserű, de mindig az igazság útját kereső, magába vonult lélek megnyilatkozásait láthatjuk benne. És hogy mekkora utat tett már meg [...] a föld porától a legtisztább eszmények birodalma felé, azt tanulságosan bizonyítja a két határkö: A lámpás és Az Isten rabjai.

Madarász külön kitér a történeti regényekre. Gárdonyi érdemének tartja, hogy újraélesztette a műfajt. Azzal hozza közelebb a múltat, hogy alakjai örök, változatlan, velünk közös emberi mivoltukban jelennek meg. Ugyanazt az életet élik, mint mi. Ugyanaz a lélek élte a régi embert, mint az olvasót. Gárdonyi nem törekszik ódon színezetre. Előadása is ugyanaz: egyszerű, folyamatos, népies zamatú.

BRISITS FRIGYES *Gárdonyi világnézete* címmel 1922. november 12-én – tehát nem sokkal az író halála után – az *Élet* című folyóiratban²⁰ jelentett meg egy kritikát. Dogmatikai szempontból foglalkozik Gárdonyi világnézetével. Köveskuti szerint Brisits

fájlalja, hogy az író a buddhizmusba tévedt, amikor oly kedves szavai vannak a keresztény hit szépségeiről. Az élet és a fejlődés céljának gondolatával Gárdonyi sokat vívódik, de nem tud megnyugtató választ adni, ehelyett belézuhan a biológiai pesszimizmusba. A filozófusnál sokkal szerencsésebb és erősebb Gárdonyiban az író, amikor igen gyakran mindent szépségnek érez és lát maga körül.

A cikkben valóban érződik a fájdalom, így zárja ugyanis tanulmányát:

Gárdonyi Géza világszemléletében a filozófiai elem a történeté fog maradni, mint „kultúr-történeti tárgy”. De ami magyar volt benne – s ez nála egyúttal művészetet is jelent – az megmarad, mert igaz. Halála azért olyan leverő, mert nem tudom, lesz-e még valaki, aki úgy tudja majd látni, nézni, szeretni a magyart, mint ő. S e szempontból valóban reáillenek Alcottnak Emersonról mondott szavai: „The example of a good great man untempted and unspoiled by the world, wick he made nobler while in it, and left the richer when he went.”

Köveskuti a Brisits eszmefuttatásában megnyilvánuló felfogással szemben KOVÁCS DEZSŐnek a *Magyar Kultúra* hasábjain 1918-ban megjelent írására (Kovács 1918)

²⁰ https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/Elet_1922/?pg=541&layout=s&query=világnézete

hivatkozik, és azt emeli ki, hogy „a szerző komoly filozófiai és esztétikai nézőpontból vizsgálja Gárdonyi életfelfogását, íróművészetét különös figyelemre méltatva nyelvét, mind gazdagság és stílus, mind nyelvestétikai szempontból”.

Brisits és Kovács Dezső, érezhetően egyetértenek Gárdonyi írói kvalitása megítélésében, de „átsüt” dolgozataikon, hogy teljesen másképp és másnak látják a szerzőt. Köveskuti kiemelésében Brisits szerint Gárdonyi biológiai pesszimizmusba zuhan, Kovács ezzel szemben azt állítja: Gárdonyi „minden tárgya az emberi életboldogság bonyolult kérdésével függ össze”. Brisits tézise: Gárdonyi a buddhizmusba tévedt, Kovács állítása: Gárdonyi józan életszemléletének „tápláló forrásai: a vallás, az ideálok szeretete, a munka”. Brisits dogmatikailag közelíti a Gárdonyi-művekben megjelenő és a buddhizmusból eredeztethető gondolatokat. Kovács az életművet értelmezi: tagadja, hogy Gárdonyi miszticizmusának, azaz a titokzatoshoz, a természetfölöttinek vélthez való vonzódásának az alapja a buddhizmus. Ő úgy látja, hogy Gárdonyinál a buddhizmus a teodicea, azaz az Isten igazságosságának értelmezése okán, a szenvedésre adott logikai válaszként jelenik meg. Tehát nem ok, hanem okozat.

ALSZEGHY ZSOLT esetében két hivatkozást ad meg Köveskuti: az *Élet* című folyóirat 1922-es évfolyamát és *A XIX. század magyar irodalma* című könyvet²¹. Az *Élet* 1922. november 12-i, 23. száma²² valójában nekrológ, ami az 1923-ban megjelent munkából vett részlet. Ebből Köveskuti fontosnak tartja, hogy Gárdonyi „a történelmi ember lelki problémáját igyekszik megoldani”, „kinő a gyönyörködötő regényírók sorából és nemzetének nevelőjévé emelkedik”.

A könyv vonatkozó fejezete²³ a történelmi regényekkel foglalkozik behatóbban. Érdekessége, hogy Gárdonyi műveit két részre bontja: „a népeletet és a polgári életet tükrözőkre”. Ő is hangsúlyosnak tartja Gárdonyi emberjavító törekvését, a nemzetnevelést. Úgy látja, Gárdonyi célja: „a tisztességes emberszerető ember”. Tanulmányát így zárja: „Minden írásából a szeretet melege árad, az az erő, amely Gárdonyi könyveit a korszak legértékesebb és legmagyarabb termésévé teszi.”

Irodalomtörténeti érdekességet is közöl:

²¹ http://www.ppek.hu/facsimile/Alszeghy_Zsolt_%20A_XIX_szazad_magyar_irodalma_facsimile.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. december 15.)

²² https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/Elet_1922/?query=alszeghy&pg=552&layout=s

²³ Hét oldal terjedelemben.

Megkapó, hogy mindent milyen komolyan vesz ez a nemeslelkű író: amikor az Egri csillagok két kötetét a középiskolákban kötelező olvasmányul jelölték ki, maga mesélte, gondos szemmel átjavította az ismert regényt sorról-sorra, mert az lebegett előtte, hogy a legfogékonyabb olvasóközönségnek, az ifjúságnak, kerül most a kezébe.

BENEDEK MARCELLT *A modern magyar irodalom* című munkája (BENEDEK é. n.: 16–17) kapcsán említi Köveskuti. Kiemeli, hogy az igazi történelmi regény műfajával Gárdonyi ajándékozta meg az irodalmat. Ő az, akit az ifjú nemzedék a régiek közül a legközelebb érez magához.

Benedek Marcell rövid írásából egy megjegyzést emelnék ki: „az *Egri csillagok* *Odüsszeiával* kezdődő, *Iliásszal* végződő eposz”.

Köveskuti a modernek közül SCHÖPFLIN ALADÁR 1912-ben és 1922-ben megjelent két írására hivatkozik. 1912-ből Schöpflinnek a *Huszadik Század* című folyóiratban *Az új magyar irodalom* címmel megjelent tanulmányát²⁴ találtam meg. Adyról és Móriczról szól. Gárdonyit három alkalommal említi: Jókai nyomában jár, új színben állítja be a paraszt és a falusi félintelligencia életét, idealizál. Nem hiszem, hogy Köveskuti erre gondolt. Az 1922-es hivatkozás vélhetően a *Nyugat* 1922. 21. számában, november 1-jén, tehát a Gárdonyi halála utáni második napon megjelent írás.

Úgy vélem, kell lennie még egy forrásnak 1912-ből, amit nem találtam meg. A két feltárt hivatkozás ugyanis a Köveskuti által kiemelt állításoknak csak egy részét támasztja alá: Gárdonyi nem népies. Saját meleg őszinteségéből idealizálja a parasztot. Történelmi regényei nem monumentálisak, novellává csökkennek azáltal, hogy a főalakok a történelmi életnek hétköznapi szereplői. Népszerűségének titka, hogy olvasói szemével néz. Esztétikai és nem politikai, társadalmi hatást vált ki. Továbbfejlesztette a magyar elbeszélő prózát. Önálló egyéniség.

Feltehetően a hiányzó 1912-es vagy egy másik forrás adja a hátteret a következőknek: Gárdonyi azért bájos és lírai, mert nem hajlik meg Flaubert eszménye, az impassibilité, a szenvtelenség előtt, mindig jelen van véleményével és szimpátiájával történeteiben. Előadása közvetlen, az élőszó természetességével hat és ezzel egyedülálló a magyar irodalomban. Ő a legmagyarabb író. A művészettel akar hatni. Impresszionista. A legtisztább művész.

Mivel a Köveskuti-írás 1929-es kiadású, lehetséges, hogy esetleg az ismert 1929 előtti

²⁴ https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/HuszadikSzazad_1912/?query=schöpflin&pg=1477&layout=s

Schöpflin-hivatkozások²⁵ közül gondolhatott valamelyikre. Ezek közül a *Nyugat* 1925. évi 12–13. számában megjelent *A posthumus Gárdonyi* című tanulmány²⁶ egyik mondata – „Gárdonyi művészetének legfőbb, utánozhatatlan ereje, amellyel mindig magához vonja az olvasót: az elbeszélni tudás ritka és gazdag adománya” – alapja lehet Köveskuti azon kiemelésének, miszerint: „Előadása közvetlen, az élőszó természetességével hat és ezzel egyedülálló a magyar irodalomban.” De sajnos a további kiemelések forrása számomra nem ismert.

Ha nincsen más forrás, akkor azt kell mondjuk, Köveskuti az 1922-ben megjelent tanulmány Gárdonyira vonatkozó pozitív állításait saját szavaival értelmezi.

Schöpflin befejezettnek tekinti az életművet, Gárdonyit természete szerint novellaírónak tartja, és Brisitshez hasonlóan pesszimistának, de ugyanakkor derűsnek. Érdekes, ahogyan fogalmaz: „leküzdött szenvedésen át jutott hozzá, de mégis lényegéhez tartozott”. Úgy véli, Gárdonyi „intimitásában nézi és látja az embert”, „az intimitást pedig a szereteten keresztül szemléli. Szereti az embereit, gyönyörködik bennük”, „rossz emberei nincsenek is”, „nincs szemléletében sem harag, sem lázadás. Innen van bizonyos idilli vonás legtöbb írásában...” „...ebből a gyöngédségből fakad legjobb írásainak legtöbb szépsége.”

Köveskuti PINTÉR JENŐRE is hivatkozik, de nem emel ki egyetlen konkrét kritikát sem tőle, mivel több művében is „hódolattal” szól Gárdonyiról. Ezt az író is tudta. *Titkosnaplójában* olvasni:

*1922. február 12. E hó elején jelent meg Pintér nagy, kétkötetes műve, s e hét elején küldte meg. Hiába hát, a fantáziánk érzékenységét elokoskodni teljesen nem lehet. Mély megilletődéssel szemlélgetem a könyvben a cikket, amelyen bár a jóindulat elfogultsága érzik, mégis, ha nagyon nem igaz volna, kompromittálná őt. Egy kis lelki napsütést éreztem.”*²⁷

Köveskuti CSÁSZÁR ELEMÉR *A magyar regény története* című monográfiájára (1922) csak egy mondatral tér ki: „óvatossággal szól az újabb írókról, de Gárdonyinak a történelem lelkét rekonstruáló erejét és finom művészetét készséggel ismeri el.” Ez a szükségszerűség érthető, mert Császár is csak egy-két mondatral utal művében Gárdonyira.

²⁵ SCHÖPFLIN ALADÁR: Magyar regények. *Nyugat* 1916/13.; SCHÖPFLIN ALADÁR: Gárdonyi Géza †. *Nyugat* 1922/21.; SCHÖPFLIN ALADÁR: A magyar irodalom a huszadik században II. *Nyugat* 1924/11.; SCHÖPFLIN ALADÁR: A posthumus Gárdonyi. *Nyugat* 1925/12–13.

²⁶ SCHÖPFLIN ALADÁR: A posthumus Gárdonyi. *Nyugat* 1925/12–13.

²⁷ GÁRDONYI GÉZA: *Titkosnapló*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest 1974: 32.

ZSIGMOND FERENC *Gárdonyi Géza* című tanulmánya²⁸ az *Irodalomtörténet* 1921. évi 3–4. számában jelent meg²⁹. Köveskúti ebből az írásból arra hívta fel a figyelmet, hogy Gárdonyi főleg a lelket vizsgálja, és filozófiával foglalkozik, műveinek sajátos és mély bölcséleti távlata van. Részvételjes szeretetében van valami apostoli, valami vértanúi, valami őskeresztény. Innen van a falu népe iránt való szeretete s a város iránti ellen-szenve, hiszen a városi emberben nincs annyi szeretet Isten és embertársa iránt, mint a falusiban. Szereti a parasztot, munkájában a mindenség munkájának szimbólumát látja. Szívén a szűzies szerelem az úr.

Zsigmond tanulmányában (1921: 100) Kovács Dezső Gárdonyi-képét osztja. Gárdonyi azért ment Egerbe, hogy ne akadályozza a vásári lárma „annak a titokteljes beszédnek a megértését, mellyel az örökkévalóság szól őhozzá fűben-fában, emberek, állatok vergődésének szemléletében” (ZSIGMOND 1921: 100). Érdekes, hogy Gárdonyi barátja és személyes ismerőse, a cisztercita Tordai Ányos ugyanezt állítja:

Mit jelent Eger Gárdonyi életében? A megtérést és a megérést. A gondviselő Isten visszahívta a pogány főváros útvesztőiből a templomos régi fészekbe. Majd húsz évvel előbb indult el onnan az öreg líceum tudásával és hitével vértézett: most vissza kellett mennie, hogy magasra nőtt fája meg is lombosodjék, hogy semmivé törpült hite ismét az ég felé irányuljon. Mert ez történt Egerben. (TORDAI 1935: 51.)

Zsigmond sem tud azonosulni azzal, hogy Gárdonyi pesszimista lenne. Ő is másképp látja:

legelkeseredettebb kifakadásai közt is mindig ott van az Isten szó. A kétségek éles vasa át meg átszántja lelkét, de az isten-hit mélyen benn-szunnyadó magvai éppen ezért sarjadnak fel olyan különös gazdagságú és sajátos illatú tenyésztetté. Az értelem vak tapogatódzása sorsunk kapuján sok gyötrelmes órát okozott írónknak, de csak azért, mert azt szeretné, ha értelme számára is járhatóvá lenne az a túlvilágba vezető út, melyen vallásos ösztöne olyan olthatatlan kíváncsisággal tud kalandozni. Gárdonyi vívódó kételkedése nem a hit hiányát mutatja, hanem éppen az ellenkezőjét. (ZSIGMOND 1921: 100.)

Ő sem oknak, hanem okozatnak tartja a buddhizmust.

²⁸ http://epa.oszk.hu/02500/02518/00046/pdf/EPA02518_irodalomtortenet_1921_03-04_097-115.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. december 15.)

²⁹ A lap szerkesztője ekkor Pintér Jenő volt.

Gárdonyi [...] a szívéből vezeti fel világnézetének tápláló nedveit. Írásai tele vannak bölcséleti reflexiókkal, de valami olyan különleges közvetlenséggel tud megszólalni ez a bölcselkedés, hogy ritkaságszámba megy regényirodalmunkban. Gárdonyi reflexiói minden szokásos elméleti felfegyverezettség nélkül mernek a legvégső okok rejtelseihez közelíteni, sejtven, hogy efféle fegyvereknek úgysem sok hasznát lehetne ott venni. [...] csak a szív szótára segíti a nagy kérdéseken való tűnődésében. Magának a népléleknek ősi világszemléleti módja ez Gárdonyinál, a föltétlen végzethivésnek olyan nyomaival, melyek Ázsiába vezetnek vissza, nem is annyira a turáni jellegű [...] ősmagyar gondolkozáshoz, hanem talán még beljebb és lejjebb: egyenesen a hindu filozófiához ... A földi élet csak parányi része, ideiglenes állomása az ember életének, rövid kirándulás az örökkévalóság országából. Az ember léte nem a földön kezdődik és nem a földön végződik. [...] A születés nem keletkezés, csak a földi állomásra való megérkezés, a meghalás nem elmúlás, csak visszatérés. Honnan költöztünk e világra? Miért kell e földi állomáson küzdenünk és bolyonganunk? Hova térünk vissza a halálban? Nem tudhatjuk. De van, aki tudja. Az Isten az, aki tudja. [...] Isten az, aki mindent tud, ő a mindenség kútfeje és végső célja... (ZSIGMOND 1921: 102–103.)

Azt is észreveszi, hogy Gárdonyi bizony nemcsak az egyházi hierarchia ellen „lázad”, hanem „az állami bürokrácia lélek nélküli, gépies szervezetét is nyűgnek érzi”, amikor például az iskolarendszert ostorozza.

VOINOVICH GÉZÁnak a *Budapesti Szemle* 1922. évi 551. számában megjelent *Gárdonyi Géza* című írása³⁰ egyike lehet az utolsó olyan kritikáknak, melyeket még Gárdonyi halála előtt írtak. Évente 12 szám jelent meg, és ez a tizedik, tehát az októberi. Nincsen a szövegben az író halálára vonatkozó utalás. Köveskúti így összegzi: „írónk legtöbb tulajdonságát új világitásba helyezte”.

Voinovich időrendben kezdi tárgyalni az életművet. A *Göre Gábor levelek* nyelvezetéről azt írja, hogy a „tájszólás hűségét és következetességét a *Nyelvőr* is elismerte”. A sikerek jó hatással voltak egyéniségére, mert „megtalálta a neki való tárgykört, a falu és a kisváros életét”. *Az én falummal* kapcsolatban egy személyesnek tűnő emléket oszthat meg: „Maga is szerette ezt a könyvet. Egyszer panaszosan írta levelében, hogy e rajzok eleinte nem tetszettek. »A lapnál kérték: Ugyan hagyd már abba azokat a fene parasztokat: írd urakról.«” A *bor* becsét véleménye szerint Malonyai Dezső³¹ és Kemechey Jenő³² ismerték fel.

³⁰ https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/dapestiSzemle_1922_192/?pg=72&layout=s&query=gárdonyi

³¹ [https://hu.wikipedia.org/wiki/Malonyai_Dezs%C5%91_\(%C3%ADr%C3%B3\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/Malonyai_Dezs%C5%91_(%C3%ADr%C3%B3))

³² https://hu.wikipedia.org/wiki/Kemechey_Jen%C5%91 (Utolsó meglátás: 2022. március 10.)

Voinovich úgy véli, „reális munkáiban Gárdonyi költőibb, mint verseiben”. Ő „a hangulatok írója”. „...a finom lélekelemzés vezette őt a nagyobb elbeszélésen át a lélektani regényhez.” Gárdonyi „nyúlt talán szépirodalmunkban legelőször a kivándorlás kérdéséhez”. „Legtökéletesebb munkája *Az Isten rabjai*.”

Az érdemi elemzéseket NÉGYESY LÁSZLÓ Gárdonyi sírjánál elmondott gyászbeszéde³³ zárja. Köveskuti azt mondja erről: „a súlyoszávú történetíró és esztéta mintegy ítél Gárdonyi írói értéke felől”. Ez az ítélet így hangzik:

Gárdonyi Géza, millióknak édesszávú, melegkeblű, meghitt lelki barátja, emelője és vigasztalója, aki összenőttél szívünkkel és egri remeteségedből az eszményiségnek, a hitnek, a szeretetnek sugarait árasztottad szerte az ország minden tája felé, minden elmébe és minden szívekbe.

Köveskuti zárásként egyetlen esetet említ, amikor a kritika Gárdonyit „ócsárolja”. A *Közélet* folyóiratban 1902-ben egy ismeretlen szerző Herczeg *Pogányokját* és a *Láthatatlan embert* hasonlítja össze. Ezt a forrást nem találtam az Arcanum adatbázisban.

AZ ELFELEDETT KRITIKUSOK GÁRDONYI-KÉPE

Tanulmányomban egy, a korabeli kritikusok által látott Gárdonyi-képet kívántam restaurálni. Mit is hozott napfényre ez „portörülgetés”? Milyennek is látták a kritikusok Dédapamat életében és nem sokkal halála után? Íme a kép...

Gárdonyi hivatását mélységes komolyan vette. Elvonulása a vásári lármától való menekülés azért, hogy az Örökkévaló hozzá intézett szavát meghallja, hogy Goethehez hasonló jó író lehessen, aki létezésünk titkára ad magyarázatot.

Emberileg és művészileg is fejlődik. Autodidaktaként lesz az egyik legnagyobb magyar íróvá, aki előzmény nélküli, magyar és modern. Modernsége tökéletes összhangban van magyarságával.

Első munkáin érződik az utánzás: Jókai és a külföld hatása. A *Göre*-történetek után *Az én falummal* találja meg saját hangját. Ő alkotja újjá a történelmi regényt. Nyitott a lelki élet felé. *Az öreg tekintetes* már lélektani regény.

³³ https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/KisfaludyTarsasagEvlapjai_1922-1923/?pg=138&layout=s

Gárdonyi ésszerű pszichológus. Lélekrajzaival akarja figyelmünket lekötni. Szabad értelmezési lehetőséget kínál olvasóinak a regényalakokkal való azonosulásra, a tőlük való távolságtartásra.

A szerelem ismétlődő motívum műveiben, de nem sablon. Őt az érzelmek ébredése és fokozatos fejlődése érdekli, nem az erotika izgatja. Rendkívüli helyzeteket teremt: a gyötrődésekre világít rá. Erkölcsi alapelvei határozottak és tiszták. Tragikus végű történeteiben is kicsíráznak az erkölcsi alapelvek.

Határozott világnézete van, mint az angol és az orosz íróknak. Harmóniában él a világgal. Tudja: életünk értelmét az adja, ha elfogadjuk, hogy az Isten az, aki mindent tud, aki a mindenség kútfeje és végső célja. A hitről ír, és saját hitének örül. Mária-szerető. Az élet nagy kérdéseire egyéni módon, az evangélium szavával válaszol. Esztétikai és nem politikai hatást akar kiváltani. Assisi Szent Ferenc szól belőle, mert tudja: nagy kérdésekben csak a szív szótára segít. Szeretete apostoli, vértanúi, őskeresztény. Pesszimizmusának oka a világban jelen lévő szenvedés, de nála az utolsó szó mindig az Isten. Hite kinőtt a hagyományos vallásos keretből. A buddhizmus nála nem ok, hanem következmény. Az Isten igazságosságát akarja vele magyarázni.

A kortárs kritikusok jelentős része úgy ítélte, hogy Gárdonyi a magyar irodalomban csak Arany Jánossal mérhető össze. Ő is a népet a maga hétköznapi mivoltában becsüli. Érdeklődik az emberek. Elsajátítja a magyaros észjárást, kifejezésmódot, és ezt visszahódítja a néptől az irodalom számára. Nála a népiesség alapvetően nem tárgy, hanem az a gondolatvilág, ami a romlatlan magyar nép sajátja.

A kortárs kritikusok a világirodalom nagyjaival is párhuzamba hozták. Ő a magyar Tolsztoj, aki parasztábrázolásában Turgenyevre hasonlít, aki olyan alakokat képes az olvasók elé varázsolni, mint Dante, Goethe vagy Shakespeare.

ZÁRÓ GONDOLAT

Dédapám életművének értelmezésére édesanyja és Göre Gábor falujában Szőlősgyörökön, Cs. Varga István védőszárnyai alatt létrehoztunk egy kis szellemi műhelyt. Itt teret adtunk újfajta megközelítéseknek is.

Az V. és a VI. Göre Gábor Humorkonferencián a villamosmérnök Nagy János Ádám Rákosi Viktor és Gárdonyi Géza kapcsán a kritikák szemléletformáló hatásáról gondolkodott (NAGY JÁNOS 2019, 2021). Két dolgozatával matematikai statisztikai módszerekkel bizonyította, milyen hatásokra milyen gyorsasággal tudnak eltűnni, illetve újra reflektorfénybe kerülni életművek.

Magam is mérnök vagyok. Minőségmenedzsmenttel is foglalkoztam. Dédapám munkásságát ilyen alapon is vizsgáltam (KELLER 2011). Emberként hiszek abban, hogy a művészet szent dolog, és a művészet hatással van a társadalmi folyamatokra. És hiszek a matematika objektivitásában is. Számomra az irodalmi értékítéletek alakulásának létezik egy változásmenedzsment alapú megközelítése is. Ebben a rendszerben általánosságban elmondható, hogy a sikeres változásokat komoly előkészítő munkának kell megelőznie és folyamatosan figyelni kell a visszacsatolásokat.

Nagy János Ádám dolgozata a paradigmaváltások visszacsatolásnak is felfogható eredményét számszerűsítette. Az eredmények és a következtetések elgondolkodtatóak. Sok kérdést felvetnek...

Dédelgetett álmom, hogy a korabeli kritikusok Gárdonyival kapcsolatos pozitív gondolatai a mai kutatók számára is rejtegetnek majd újabb szempontokat Dédapám szemlélyének és életművének megítéléséhez.

IRODALOM

- BENEDEK MARCELL (é. n.): *A modern magyar irodalom*. Béta Irodalmi Részvénytársaság, Budapest.
- CSÁSZÁR ELEMÉR (1922): *A magyar regény története*. A Pantheon Ismerettára. Pantheon Irodalmi Intézet Részvénytársaság, Budapest. https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/MTA_APantheonIsmerettara_1922/?pg=0&layout=s
- CSÁSZÁR ELEMÉR (1927): *Irodalomtörténeti füzetek*, I. kötet. Pallas Részvénytársaság Nyomdája, Budapest.
- FUTÓ JENŐ (1930): *Gárdonyi Géza*. Erdei Sándor Könyvnyomdája, Hódmezővásárhely.
- IRÁNYI DEZSŐ (2003): *Az Országos Gárdonyi Társaság emlékezete*. Magyar Téka Erkel Sándor Könyvesház, Békéscsaba. https://hu.wikipedia.org/wiki/Orsz%C3%A1gos_G%C3%A1rdonyi_G%C3%A9za_Irodalmi_T%C3%A1rsas%C3%A1g
- KÉKY LAJOS (1926): *Gárdonyi Géza*. Pallas Irodalmi és Nyomda R.-T., Budapest.

- KELLER PÉTER (2011): *Hogyan alkalmazta Gárdonyi Géza a minőségfejlesztési módszereket.* http://gardonyigeza.hu/wp-content/uploads/2011/GG_PDCA.pdf
- KOVÁCS DEZSŐ (1918): Gárdonyi elbeszélő művészete. *Magyar Kultúra*. 727–736. https://adt-plus.arcanum.hu/hu/view/MagyarKultura_1918/?pg=726&layout=s&query=gardonyi
- KÖVESKUTI JENŐ (1929): Gárdonyi és a kritika. In: *Az Országos Gárdonyi Géza Irodalmi Társaság évkönyve*. Szerk. Simon Lajos és Móra László. Az Országos Gárdonyi Géza Irodalmi Társaság kiadása. 82–87.
- NAGY JÁNOS ÁDÁM (2019): *Gárdonyi Géza recepciójának elemzése statisztikai módszerekkel.* http://gardonyigeza.hu/wp-content/uploads/GGHumorKonf/2019/Nagy_Janos_Adam.pdf
- NAGY JÁNOS ÁDÁM (2021): Rákosi Viktor (Sipulusz) hatása a magyar humorra és recepciójának változása az utóbbi 100 évben. In: „*A Nemzeti Szalóny és Más.*” *Válogatás a szőlősgyöröki Göre Gábor Humorkonferenciák előadásaiból.* Szerk. Keller Péter. Magánkiadás, 2021. 106–114.
- OLÁH GÁBOR (1910): *Írói arcképek.* Singer és Wolfner, Budapest. <https://mek.oszk.hu/11400/11477/11477.htm>
- SIMON LAJOS – MÓRA LÁSZLÓ (1929, szerk.): *Az Országos Gárdonyi Géza Irodalmi Társaság évkönyve.* Az Országos Gárdonyi Géza Irodalmi Társaság kiadása.
- TORDAI ÁNYOS (1935): *Amit nem tudunk Gárdonyiról.* Különlönyomat a „Magyar Kultúra” 1935. évfolyamából.
- ZSIGMOND FERENC (1921): Gárdonyi Géza. *Irodalomtörténet* 10/3–4. 97–115. http://epa.oszk.hu/02500/02518/00046/pdf/EPA02518_irodalomtortenet_1921_03-04_097-115.pdf
(Utolsó megtekintés: 2021. december 15.)

SALLAI ÉVA

A Látható hangoktól a fejlesztő zenepedagógiáig

Interjú dr. Antal-Lundström Iionával a zenepedagógia professzorával¹

Professzor asszony a napjainkban fejlesztő zenepedagógia néven ismert elmélet és gyakorlat kidolgozását több mint harminc éve a Látható hangok program kidolgozásával kezdte. Munkáját sok egyetem és intézmény, a zenét, a zenetanítást fontosnak tartó kutató, pedagógus segítette nemcsak hazánkban, de Svédországban is. Talán ennek az összefogásnak köszönhető, hogy új szakterület született, a fejlesztő zenepedagógia. De kezdjük az elején, miért fordult érdeklődése a gyermekek (főként a hátrányos helyzetű) gyermekek kommunikációjának fejlesztése kapcsán a zene és a rajz, a zene és a mozgás összekapcsolása felé?

Jelenleg az Oktatási Hivatalhoz tartozik a korábbi Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Ezek elődje az 1980-as években megalakult Oktatáskutató Intézet volt, ott dolgozott Zsolnay József, aki először adott számomra feladatot a hátrányos helyzetű gyermekek kommunikációjának fejlesztésében a zene segítségével. Mivel a korábbi kutatásaim és tanulmányaim is a gyerekek fejlesztésével voltak kapcsolatosak, így elindultam ezen az úton, de mindvégig az eredeti kodályi célok mentén, a zene emberi értékeinket gazdagító és életünket megszépítő erejének hitével.

Frances Rauscher amerikai kutató behatárolta azt a kort, amely optimális a zenei aktivitásoknak az agy fejlődésére gyakorolt hatékonysága szempontjából. Négyszáz hátrányos helyzetű óvodással több éven keresztül végzett kutatásai a Head-Start programban „gettóiskolákban” bizonyították, hogy az 5–7 éves kor közötti zenei fejlesztés segített az esélyegyenlőség kialakításában. A veszélyeztetett csoportok behozták a tanulási képes-

¹ A Magyar Katolikus Rádió *Kerengő* című közéleti műsorában 2021. április 16-án elhangzott interjú szerkesztett változata.

ségek terén mutatott lemaradásukat (1997–2003). Az írás-olvasás terén ebben a kísérletben nem történt javulás. Rauscher hangsúlyozza a tervezett, fejlesztő zenei pedagógiai program fontosságát.² A tudatosan tervezett zenei oktatás hatását követő vizsgálatokat N. M. Weinberger így foglalja össze: A zenéhez, az agyhoz és a viselkedéshez való komplex közeledésünket és megértésünket szélesítenünk kell, különösen a gondolkodási, az érzelmi és a cselekvési készségeket alapvetően meghatározó rendszer tekintetében.³ Ezt megerősíti D. Hodger agykutató, aki azt írja, hogy a zene korábban ismeretlen, komplex módon szervezi az agy működését. Olyan modulokat aktivizál, amelyek mindkét agyi féltekén használatosak, ami azt igazolja, hogy a zenei gyakorlat fontos a tanulási képességek serkentésében és az agy biológiai alakításában is.

Időközben ez a szakterület, a gyermekek korai fejlesztése, az EU számára is egyre fontosabbá vált gazdasági vonzatai miatt, így erősödött az oktatási rendszerben is ez a szemlélet. 2004-től közel ezer gyermek részvételével végzett VISTA-projektben a látható hangok programmal egy hosszú távú fejlesztés indult négy svéd és négy magyar csoporttal. Az óvoda adja az alapokat a személyiség későbbi sikeres életviteléhez. A VISTA-projekt első jelentésében a kísérletben részt vevő csoportok eredményei jelentős pozitív eltérést mutatnak a kontrollcsoportokéval összehasonlítva. A MTA agykutatói Csépe Valéria vezetésével 2010 novemberében bizonyították a programban részt vevő gyerekek beszédhang-hallási képességének a 3. év utáni nagymértékű javulását. 2015-ben a magyar óvodákban-iskolákban elvégzett követő kutatás eredményeként a bizonyítékok még meggyőzőbbek lettek, a gondolkodás fejlődésének nagymértékű javulásában is. A legutóbbi Nemzeti Alaptanterv hazánkban is fontos szerepet szán a zenei nevelésben-oktatásban a fejlesztő aktivitásnak. A különböző tudományterületek már korábban is felfedezték a zene fejlesztő hatását, így az orvosok, a biológusok, az agykutatók egyre több új ismeretet és szakmai segítséget nyújtanak a gyakorlati pedagógiai munka számára. Mindezeknek együttes hatására most már társadalmilag is elfogadottá vált ez a szakterület.

Hogyan foglalná össze röviden a Látható hangok program lényegét?

A korábbi tantervelméleti és tankönyvírói munkámban az OPI-ban Báthory Zoltán csoportjában a *tiszakécskei alternatív tantervi projekt* idején kidolgoztam az ének-zene

² FRANCES H. RAUSCHER (2003): *Can Music Instruction Affect Children's Cognitive Development?* ERIC Digest (ED4850504).

³ NORMAN M. WEINBERGER (2000): *Music and the Brain: A Broad Perspective.* *Music Educators Journal* 87/2. 8–9.

oktatásának 12 évfolyamra szóló tantervét és tananyagát. Már akkor felvetődött bennem a kérdés: Mi történik a korábbi években? Hogyan vezethetnénk be a gyerekeket a zene – valójában a hangok – világába a kezdetektől? Hogyan lehetne megszerettetni a zenét a kisgyermekkel? Így elkezdtem kutatni a lehetőségeket. Rájöttem, hogy a legtermészetesebb utat kell követnem, az érzékszervi fejlődés mentén, a hang fizikai tulajdonságainak felfedezésével, hiszen a gyermekek a hangok segítségével ismerik meg a világot, és fokozatosan jutnak el a zenéhez. Segítenünk kell nekik az eligazodásban, hogy biztonságban érezzék magukat a hangzó környezetben. Ezért hangképekkel indultam, az állatok, a természet és a környezet hangjaival. Aztán megpróbáltuk lefirkálni ezeknek a hangoknak a jellegét, láthatóvá téve őket, más érzékszervek útján is felfoghatóvá. Ezt Kodály már 1958-ban javasolta az óvodai zenei neveléssel kapcsolatos elgondolásaiban. Létrejött a *Látható hangok* módszertana. A hangok és jelek összekapcsolásával elérkeztünk az írás-olvasás lényegéhez, az iskola-előkészítés legfontosabb területéhez. A *kalandozások a hangok birodalmában* már ezt az iskola-előkészítő feladatot végzi az új szemlélettel. Időközben a kutatók felfedezték a 3 és 10 éves kor közötti időszak jelentőségét a hallás fejlesztésében. Ez újabb megerősítést jelentett számomra a tudatos zenei fejlesztés korai kezdetének fontosságában. Mára már kutatásaink népszerűsége is igazolja ezt a tényt. (Mivel itthon nem folytathattam a kutatásaimat, Svédországban kezdtem el a munkát, és a Maelardalen Egyetemen 2003-tól már EU-s projektben folytathattam. 2006-ban Porkolábné dr. Balogh Katalin professzor támogatásával az ELTE kiadta ezt a fejlesztő programcsomagot, de halála után sajnos elfelejtődött, már nem indítottak képzést az anyaggal. Hazatérésem után aztán ez a szakmai anyag ismét előkerült, 2009-től pályázatok segítségével a hátrányos helyzetű területek pedagógusai között végeztünk képzést, és 2015-ben a Szegedi Egyetemen egy kutatást a gyermekek fejlődését követve, amit az EMMI Balog Zoltán miniszter úr javaslatára támogatott. Ennek eredményei a *Gyermeknevelés* című lapban jelentek meg 2018-ban.⁴ Nagy örömünkre 2016-ban az OFI, majd az Oktatási Hivatal elkezdte az egyre fontosabbá váló fejlesztő szemlélet alapján kialakított ének-zene tankönyvek kiadását. A sorozat megjelenítése most ért véget.

⁴ JANURIK MÁRTA – ANTAL-LUNDSTRÖM ILONA – JÓZSA KRISZTIÁN (2018): A zenei hallás korai fejlesztésének a szerepe a beszédészlelés fejlődésében: Egy zenei fejlesztőprogram tanulságai. *Gyermeknevelés* 6/2. 64–79.

A Parlando több számában is olvashatunk a fejlesztő / befogadó zenei tanítás lépéseiről, az Ön által kidolgozott zenélő képes tankönyvekről, amelyek segítséget jelentenek az élményszerű ének-zene tanításban. Miért fontos Ön szerint az élményszerűség az ének-zene tanítása során?

Az élmény a gyerekek számára minden életkorban mást jelent. A kezdeti időszakban a mozgás, az éneklés, a játék egységét, és ennek közös átélése adhatja az élményt. A hangok mozgása, bújócskázása és kergetőzése teszi érdekessé a foglalkozásokat. Az első-második osztályos könyv ezért *A hangok játéka* címet kapta. A kicsiknél még a szenzomotorikus periódus jellemzői és az utánzás adnak élményt, de a hetedik életév környékén mindinkább a korábbi élmények tudatosabb feldolgozása és a bensőséges érzelmek vezetett megértéssel párosulva, a személyes kapcsolatok lesznek egyre fontosabbak. A második osztály végére már jelentős zenei írási-olvasási alapokat igyekszünk elérni, amit gyakorlatban alkalmazunk. Sok új dal megismerésével, ritmikus játékokkal és feladatokkal mélyítjük el a zenei ismereteket és a közös muzsikálás lehetőségeit.

A harmadikos könyv címe – *A hangok varázsa* – arra utal, hogy ebben az életkorban a gyerekek a zenében is az érzelmek kifejezését tartják fontosnak, mindinkább ráéreznek a zene hangulatára, a játékosságra, a nyugodt és a vidám vagy a félelmetes zenei megjelenítésekre emlékeznek vissza. Ez az affektív periódus az életkor jellemzője. A dalokban is fontos élményanyag a bensőséges érzelmek, a családi összetartozás, a rokonság, a barátság és a humor, illetve ennek zenei kifejeződése az órákon. Ezeket a hangulatokat mozgással, dramatizálással is kifejezik.

Kilencéves kor után a dolgok megértése lesz fontos, a hangoknak és megfelelő jeleknek az összetartozása, a zenei írás rejtelmek. A jelekből kialakítható hangzó változatok jelentenek élményt, szeretik a feladatokat, amivel tudásukat tesztelhetik. Megindul a hangszeres játék iránti érdeklődés is. Ez jellemzi a kognitív életkori periódust. A népi szokásoknak is értelmet adhatunk és a régi-új foglalkozásokat az élet fontos részeként élhetik meg a dalokban. A népdalok humorát is felfedezik már ebben a korban. A negyedik könyv *A hangok muzsikája* címet kapta, és elvezet a közös muzsikálás élményszerű lehetőségeihez, ami szintén fontos élményforrás az órákon. Természetesen ehhez is adunk tananyagot, sok dal színes kottaképével.

Az ötödik osztályban a zenei nyelv, a zenei kommunikáció alapvető jelrendszere ismert, ezt gyakorolják élményszerűen a különböző napszakok, ünnepek és a körülöttünk

élő emberek dalaival, táncaival együtt. Több országot érintő zenés körútra indulva megismerkednek a tágabb környezettel, északról délre haladva új ritmusokkal, dallamokkal, hangszerekkel és barátokkal. A zene belső törvényszerűségeinek megértése is élményt adhat az egyre elvontabban gondolkodó gyermekeknek. A könyv címe, *A zene titkos nyelve* ezt fejezi ki. Elindulnak a különleges zenei kódrendszer használatának és megértésének sokszínű lehetősége felé, a további tankönyvek ezt mélyítik el.

Az OFI SNI taneszközprojektje keretében elkészült tankönyvek és munkafüzetek erőssége, hogy megfeleljenek a kerettantervi követelményeknek, ugyanakkor új szemléletűek. Mi ennek az új szemléletnek a lényege?

A befogadó, elfogadó tanári magatartás és a lépésenként haladás következetes megvalósítása a legfontosabb. Időt kell adni a gyermeknek, hogy a saját lehetőségei szerint kapcsolódjon be a közös feladatokba, fontosnak érezze a részvételét és átérezze az előrehaladás örömeit. Ezt James Cuskelly, a Nemzetközi Kodály Társaság elnöke fogalmazta meg nagyon részletesen: „Kodály hitt abban, hogy a teljes emberi fejlődéshez elengedhetetlen a zenei és művészeti oktatás. Érdekelte, hogy milyen az a pedagógia és módszertan, amelynek segítségével a zene eljuthat mindenkihez. Mindenki, minden gyerek részt vehet a zenében teljes részvétellel, mert a zene nem csak a kevés, kiválasztott tehetségeseké. Ennek nyomán alakult ki annak az eszméje, hogy tantervet készítsenek, illetve tanítsanak úgy, hogy a lehető legtöbb embert lehessen bevonni a zenetanulásba, a részvételbe és a zene megértésébe. Én ugyanebben hiszek. Kodály jobb oktatást szeretett volna, mert a magyar emberek szellemét akarta felemelni...”⁵

„A zeneoktatásunk fent említett víziója szerint tehát a zenepedagógus szerepe, hogy a többség zenei részvételét lehetővé tevő tanterveket dolgozzon ki és valósítson meg, a többséget érje el, és számukra tegye lehetővé a jelentésszerzést... A zenepedagógia központi magva a zenei tanulás fogalma... Mint minden tudásterületen, itt is elvárás, hogy a tanuló a megértés alacsonyabb szintjéről eljusson a következő szintre, amelyet a minden egyes ponton belsővé tett tudás- és képességszintek kialakítása tesz lehetővé.”⁶

Az ilyen képességszintekhez alkalmazkodó tanuláshoz olyan pedagógiai eszköztár van szükség, amely biztosítja ennek a szemléletnek módszertani és didaktikai feltételeit.

⁵ JAMES CUSKELLY (2019): A zenei jelentés kérdésköre az osztályteremben. (Ford. Tóth Teréz.) *Parlando.hu* 2019/1. A cikk angol változata letölthető: <http://www.parlando.hu/2019/2019-1/Cuskelly-Meaning.pdf>

⁶ Uo.

Ezzel a céllal készült a tankönyvsorozat az ének-zene oktatás új szemléletű megvalósításához. A zenei nevelésben az új szemlélet a hallásfejlesztést tartja központi feladatának, amit hároméves korban kell elindítani az óvodákban. Ennek nincs hagyománya, eddig nem volt kidolgozott módszertana, tehát ez jelenti a legnagyobb újdonságot. Emiatt továbbképzések is szükségesek. Különlegesség a gondosan összeállított és gyakorlatban jól bevált hanganyag, amely segít a fejlesztés rendszeres elvégzésében. A tanító munkájához minden kész, nem kell keresni a zenéket, a szöveg nélküli dalkíséreteket, az ajánlott zeneműrészleteket, csak egyszer letölteni az összeállított hanganyagot, és utána használható egy gombnyomásra.

Hányadik osztályosok számára, milyen óraszámban alkalmazható ez a most megjelent tankönyvcsalád, amely a pedagógusok számára tanári kézikönyvet, tanmenetet is tartalmaz, sőt az internetről, ahogy az imént említette, a tankönyvek zenei anyaga is letölthető?

Az új NAT heti két ének-zene órát biztosít az elsőől az ötödik osztályig, ezek a tankönyvek az életkori sajátosságok miatt is hatékonyabban fejleszthető korosztálynak készültek. A hatodik osztálytól a nyolcadik osztályig kevesebb ének-zene óra van, valódi fejlesztésre már nincs lehetőség az előzőekben említett életkori sajátosságok miatt sem. Ma nagyon sok gyermek többféle ok miatt tartozik a sajátos nevelési igényűek közé, a lassabban érő, induláskor segítségre szoruló gyermekek köre tág fogalom. Mivel tudjuk, hogy a három- és hétéves kor közötti időszak kritikus a tanulási képességek kialakításában, ezért ekkor a legtöbb gyermeknek szüksége lehet a zenei nevelés által biztosított fejlesztésre, és ezt leghatékonyabban az integrált zenei oktatással lehet elérni.

Itt szeretném megemlíteni, hogy a Máltai Szeretetszolgálat szervezésében elindult *Szimfónia zenekari program* keretében a jobb élet esélyének növelését segítő munka egyre erősödik, terjed az országban, és ezek a tankönyvek az ilyen iskolákba járó gyerekek integrált ének-zene oktatását is segíteni tudják. Már említettem a tankönyveket, ezekben jelenik meg a zenei fejlesztés, a kottaolvasáshoz vezető út az Ádám Jenő által javasolt rendje szerint, a zene alapelemei kiegészítve a témákhoz illő dalokkal, zenehallgatási anyaggal. A hagyomány és a modern technika találkozásaként a vidám, jó ritmusú európai gyermekdalokkal frissített anyag bekerült a Szegeden kialakított *Zenesziget* című, digitális zenei játékos gyakorló programba is.

A korábbi tanmeneteket kiegészítettük az évi 72 órás munkaterv szerint, így a könyvekhez kész tanítási tervet ajánlunk a harmadik, negyedik és ötödik osztályban taní-

tó pedagógusoknak. A tankönyvek nem munkatankönyvek, tehát abba nem írhatnak a gyerekek. Ezért a tankönyvekhez tartozó Munkafüzetekben található a fejlesztéshez szükséges feladatok írásbeli része és a tantárgyi komplexitáshoz adott változatos megközelítés lehetősége, valamint idekapcsolható a digitális gyakorló programok használata is. A tanári kézikönyvekben elméleti háttéranyag, módszertani tanácsok, kiegészítő irodalmi javaslat található, ami a tanító- és tanárképzés jelenlegi módszertani anyagának megújítását is elősegítheti.

A tankönyvek és segédanyagai: a hanganyag és a tanári kézikönyv elérhetőek elektronikus, letölthető formában. A tankönyvi dalok kottáinak betűrendes listája és maguk a tankönyvek hanganyagai is letölthetők, így ez a tankönyvcsalád elősegítheti az online oktatást, illetve az otthoni tanulást is. Vannak ezzel kapcsolatos tapasztalatok, visszajelzések?

A *Parlandóban* a *Megújuló ének-zene órák* címmel elindított cikksorozatnak az volt a célja, hogy a járványhelyzetben, a karantén és az online oktatás idején felhívja a figyelmet erre az új taneszközrendszerre, ami könnyen letölthető, és a szülőknek is segíthet követni a gyerekek iskolai munkáját. Nehéz megítélni, kik és hogyan használták, de a kutatás eredményeiről írt cikkünket (ahol van számláló is), a legutóbbiak szerint Szlovákiában, Romániában, sőt Németországban és Amerikában is (a számláló adatai szerint) eddig már hétszázötvenen olvasták, főleg főiskolai hallgatók, tehát némi érdeklődés lehet a taneszközök iránt. Engem is meglepett, amikor egy általános iskolában tanító énektanár felhívott, és megkérdezte, hogy a *Látható hangok* óvodás anyagot hol lehetne letölteni vagy megvenni, mert azt szeretné, hogy az iskolájukhoz tartozó óvodában a gyerekek már óvodáskorukban elinduljanak a zenei fejlesztés útján. Remélem, a jövőben erre többen gondolnak majd így, hiszen a gyerekek korai zenei képességfejlesztése nagyon fontos pedagógiai munka.

Ön szerint miért és hogyan lenne alkalmazható a tankönyvcsalád a tanítóképzők, tanárképző főiskolák hallgatói, ill. pedagógusai számára?

Mostanában nehéz volt személyesen találkozni, jegyzeteket készíteni és tankönyveket elemezni a módszertani foglalkozásokon. Ezzel a kész anyaggal nemcsak a tankönyvek felépítését, de a leckék módszertani bemutatását is lehet követni, megtartani egy órát a javaslat szerint, megbeszélni annak különböző elemeit stb. Mindezt lehetséges a számí-

tógépre feltett anyaggal, mindenki egyszerre láthatja, hallhatja és be tud kapcsolódni a munkába. De véleményem szerint a gyakorlati foglalkozásokon a későbbiekben is hasznos lenne a taneszközcsalád alkalmazása. Számomra nagyon nagy elismerést jelentett, hogy Kertész Attila, a Magyar Kodály Társaság elnöke elmondta, egyetemi hallgatóival követi a sorozatot bemutató *Parlando*-cikket, és diákjai dolgozataikban is reagálnak a megjelent írásokra. Több kolléga jelezte más egyetemekről is, hogy alkalmazni szeretné ezt a tananyagot módszertani órákon a következő tanévtől. Azt hiszem, a nagyon alapos bírálaton átment tankönyv- és kiegészítő taneszköz-rendszer sok új gondolatot ébreszt majd a főiskolai és az egyetemi hallgatókban. Lehet, hogy más ez a tankönyvcsalád, mint amit eddig megszoktak, de már kipróbált és sok oktatási intézményben már jól ismert megoldásokat tartalmaz. Csak az oktatókon, a tanáraikon, valamint a későbbiekben rajtuk múlik, hogy mikor lesz belőle a gyakorlatba átültetett szakmai tudás a gyerekek jövője érdekében.

Hogyan foglalná össze a tankönyvcsalád célját, oktatási módszerének a lényegét?

Ezek a fejlesztések a gyermekek szenzitív periódusainak ismeretében főként a 3–8 éves korban hatékonyak, az esélyegyenlőség javítása is ekkor szükséges és lehetséges. Az 5–7 éves kor közötti rendszeres játékos foglalkozások segítettek az esélyegyenlőség kialakításában, a veszélyeztetett csoportok behozták a tanulási képességek terén mutatott lemaradásukat, sőt a matematikában jobbak lettek a többiekénél. A matematikai-logikai eredményeken kívül a kommunikációs képességek, a nyelvi kifejezés és az írás-olvasás fejlődése is lényegesen javult. Ilyen bizonyítékok alapján állítjuk, hogy a *Látható hangok program* megoldást adhat a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatására.⁷

Mivel a cél a zenei nyelv- és kifejezésformák elsajátítása – az életkornak és a személyi feltételeknek megfelelő, a tanterv által meghatározott szinten –, ezért a zenei aktivitások területein kell maradnunk, a tanítási idő és a tankönyv korlátozott keretei miatt. Minden ének-zene órán foglalkozni kellene a következő területekkel: éneklés, ritmikai fejlesztés, hallásfejlesztés / zenehallgatás, mozgásos játék / dramatizálás, zenei írás-olvasás / gyakorlófeladatok, közös muzsikálás.

⁷ ANTAL-LUNDSTRÖM ILONA (2006, 2009): *Látható Hangok*. Esztétikai aktivitások a 3–8 éves gyermekek kommunikációs fejlesztéséhez. Oktatócsomag. Argumentum, Budapest.

Ez azt is jelenti, hogy minden órának ennyi részből kellene állnia a gyerekek fejlődése érdekében. Az idő és a helyszűke miatt valamit esetleg ki lehet hagyni, de tekintettel arra, hogy ezek a momentumok rövidek, a technikai segítségekkel sok mindent meg lehet oldani rövid idő alatt, azonban nem érdemes átugrani a zenei aktivitási területet. Itt nincsenek merev határok, hiszen a legtöbb esetben két-három terület is összekapcsolódik. Például a népi gyermekjáték alatt énekelnek, mozognak és dramatizálnak, valamint a hallásuk és a ritmikai készségük is fejlődik valamelyest. A probléma az, hogy a népi gyermekjátékokhoz helyre lenne szükség az osztálytermekben vagy az oktatási intézmény területén, folyosóin. Remélhetőleg ma már a gyerekeknek több helyük van a mozgásra.

A tankönyvekben minden évfolyam számára úgy terveztük meg a leckéket, hogy ezek a területek arányos elosztásban, megfelelő gyakorisággal jelenjenek meg. Az órák hangulatébresztő dalokkal, mozgással indulnak egy-egy témához kapcsolódva. A zenei fejlesztés érdekében alkalmaztuk a ritmusfeladatokat, a dalokat, az ezek gyakorlására szánt munkafüzeti gyakorlatokat, és végül mozgással, zenehallgatással vagy izgalmas közös muzsikálással zárjuk az órát. A feladatokhoz a hangszerek megléte is feltétel – a felső tagozatban mindenképpen lehetőséget kellene adni hangszerek használatára. Az alsó osztályokban a dallamhangszerek (xilofon, melodika, metallofon, csengők stb.) is megjelenhetnének a hagyományos ritmushangszerek mellett. Akár kis zenekart is ki lehetne alakítani egyszerű eszközökkel.

Feltétlenül szót kell ejtenem a kompetenciák értelmezéséről. A kompetencia összetett és hosszú időn át alakuló pszichológiai képződmény, ami a kutatások alapján a zenével serkenthető. Ismeretes, hogy az agyi struktúra csak rendszeres gyakorlás eredményeként és hosszú idő alatt változtatható meg, az oktatási rendszer teljességében a hatás évek alatt alakítható ki. Ezért lehet utalni arra, milyen kompetenciákat serkentünk, de egy tanóra behatárolni a fejlesztésüket kissé formális megoldás lenne. Zenei képességeket fejleszthetünk, a hallás, a belső kontroll és az érzékek finomítása lehet az eredmény, amivel együtt jár a gondolkodás és a tanulási képességek változása. Ez hosszú távon valóban kihatással van a kompetenciák szintjére is. A tankönyv szakmai indoklásának összefoglalásaként bemutatjuk a fejlesztő-befogadó zenepedagógia (inclusive musicpedagogy) didaktikai szempontjait.

Az interjú során többször említette Professzor asszony, mennyire fontos a zenei nevelésben Kodály Zoltán pedagógiai elképzeléseinek a megvalósítása. Mi ennek a lényege, és hogyan érvényesülhet a kodályi alapelv a fejlesztő zenepedagógián alapuló tananyagban, tankönyvcsaládban?

A kodályi alapelv: kiemelten az életszerűség, a kor követelményei és a gyermeki személyiség sajátosságai. Az élni segítő zene, a boldogságot, örömet okozó zenei élmény és annak fejlesztő hatása. A cél: a teljes ember, a zene segítségével kiteljesedett egyén. A módszer lényegét röviden így foglalnám össze: Életkor alapján kell összeállítani a tananyagot, egyéni és képesség szerinti differenciálással. – Fokozatosságra van szükség a teljes rendszerben (egymásra épülés, változatos szervezeti formák, szempontok). – Fontos a demokratikus vagyis befogadó (inclusive) pedagógiai szemlélet. A közösségben és a közösségért együtt dolgozni. – Komplexitás – nyelv, zene, tánc, képzőművészet –, az esztétikai aktivitások együttese.

A tankönyvsorozat ezeket a kodályi elveket emeli át a gyakorlatba, a tankönyvek és a segédeszközök kidolgozásával segítve a pedagógusok munkáját. A jövő állampolgárai, a mai fiatalok mindenütt a világban belső lelki nyugalomra, harmóniára vágnak. Az életöröm és a jövő reménytelni lehetőségei miatt is szükséges, hogy értelmes és fejlesztő aktivitásokkal foglalkozva egyensúlyt találjanak önmagukban. Ezen az alapon a rejtett tartalékok is felszínre kerülhetnek, személyiségük kiteljesítheti képességeit a legmagasabb szinten. Ez a tankönyvsorozatunk lényege és célja.

Az Ön által írt tankönyvcsalád elkészült. Hol rendelhető meg az iskolák számára a tankönyvlista alapján?

Az óvodás fejlesztő programra alapozva 2016-ban az Oktatási Hivatal az EFOP-3.2.2. –VEKOP -15-2016 programjában elindította a fejlesztő zenepedagógiai tankönyv- és taneszközsorozatot a következő kiadványok megjelentetésével, amelyek 2021 májusában elkészültek, megtekinthetőek és megrendelhetőek a Tankönyvtalópusban: az 1–2. osztályos ének-zene tankönyv és Munkalapok *A hangok játéka* címmel, a 3. osztályos ének-zene tankönyv és Munkafüzet *A hangok varázsa* címmel, a 4. osztályos ének-zene tankönyv és Munkafüzet *A hangok muzsikája* címmel, az 5. osztályos ének-zene tankönyv és Munkafüzet *A zene titkos nyelve* címmel. A

könyvekhez Tanári kézikönyvek, Tanmenetek is készültek az új tantervhez igazodva, az alkalmazott fejlesztő hanganyag is letölthető. A sorozatot pedig a *Parlando.hu* szaklapban mutattuk be, a 2021/ 1., 2., 3. számokban.

Min dolgozik most?

Nagyon röviden: azon, hogy a gyerekek jövője érdekében hogyan kerüljön be ez a taneszköz a felsőoktatásba, az iskolákba és remélhetően az óvodákba is.

Magam adta ál- és egyéb neveim, tisztségeim

E címmel ellentétben: természetesen kaptam én másoktól is. Az még magától értetődő, hogy a szüleim jóvoltából lettem (1947 februárjában) teljes hivatalos polgári néven Holczer József Kálmán. 1958-ban viszont már én választottam meg tudatosan a bérmanevemet: a Györgyöt. Édesapám, aki ugyancsak József volt, szerette, ha anyám és a szűkebb baráti kör Dodónak becézte. Ezért lettem csakhamar jómagam is – szintén nekik köszönhetően – ifjabb Dodó avagy összevonva: Kisdodó. Ezt a becenevemet képezte tovább a szomszéd leány (valami gyanúsán latinus áthallással) ekképpen: Dódendusz. A városszéli Nyomási Iskolában kisdiaktársaim Hocipoci névvel illettek. A Kecskeméti Piarista Gimnáziumban az osztálytársaim a Maxi nevet ragasztották rám. (Talán azért, mert igyekeztem a tanulást illetően maximalista lenni; bár nem egészen biztos e föltételezés.) Amikor pedig már fölszentelt paptanár voltam ugyanitt, a Papa meg a Bilux nevet érdemeltem ki a fiúk részéről. (Az utóbbit valószínűleg a szemüvegemnek meg talán a pislogásaimnak köszönhettem.) Egyik idős „nyelvtársam”, a nemrég élete 101. évében elhunyt Láng Miklós szellemesen (afféle médiaszignónak is beillően) vonta el még a '90-es években a családi és az első utónevem együtteséből a Czerjó alakot. Úgy terveztem egy időben, hogy ha lesz számítógépem és internetlehetőségem, ezt fölhasználom az e-mail-hozzáférhetésemben. Kissé másképp alakult, mert központilag uniformizált címmel láttak el engem is (holczer.jozsef@piarista.hu). De azért az elválasztó pontocska ellenére mégiscsak „él” ez a Czerjó (czerjo) betűegyüttesem!

A továbbiakban most már hű kívánok maradni írásom címéhez. Tehát azon neveimre tekintek vissza – immáron 75 esztendősen –, amelyeket önmagam adtam magamnak. Kiegészítem őket afféle öndefinícióimmal avagy ön-*epiteton ornansaimmal* (azaz díszítő vagy legalábbis önjellemző jelzőimmal), amelyeket mindvégig vállalok is.

A gimnáziumi éveimbe is átnyúló gyermekkoromnak kedves „szervezete” volt a Sirálybanda nevű társulásunk, amelynek ifjú és idősebb („kooptált”) tagjai egyaránt vol-

tak. Alapítótársammal, Kálmánnal mindig egy húron pendültünk. Évente váltottuk a bandabeli elnevezésünket: nemcsak a mienkét, hanem a többi tagét is. Hogy milyen nevek voltak ezek? Hát álnevek a javából! Kivételesen először a barátom álneveit mondom el, hogy aztán a magaméiból is kiderülhessen: tudatos párosításról volt szó időnként. Bandánk alapszabályainak (!) egyike egyenest tiltotta ugyanis, hogy a saját polgári nevünket (akár a vezeték-, akár a keresztnévet) kimondjuk vagy a másik tagot a magáéin szólítsuk. Kötelező volt az egyezményes álnév. Kálmán barátunkéi így hangzottak (egy-egy évre szólóan): Elnök, Sajó, Csöpi, James / Jammedly, végül Börmedve / Börmecs. Párhuzamos elnevezéseim kezdetben még rímelték is rájuk: Titkár, Hacsek, Paczal, Bambuller, a legutolsó esztendőnkben meg Huba.

Ha nem is ál-, de egyfajta módosított névvel felnőttfejjel is élnem kellett, mégpedig akkor, amikor már publikálni kezdtem nyelvi / nyelv művelői cikkeimet. Tudatában voltam az íratlan törvénynek / szabálynak, amely az azonos polgári nevet viselők esetében eleve elvárja, hogy a fiatalabbik módosítson: legalább egy, éppen a megkülönböztetést szolgáló betűvel. Klasszikus esete ennek az egyik neves színművészünké. A színinövendek Hegedüs Gézá a főiskolán (ma: egyetemen) a polihisztor Hegedüs Géza is tanította. A fiatal hallgató akkortól emiatt Hegedüs D. Gézaként vállalt szerepeket s lett ismertté. A rendszerváltásig kiadott *Katolikus Szó* című kéthetenkénti lapban gyakorta írt egy velem azonos nevű, nálam jóval idősebb nagyvárosi plébános. Erről időben értesülvén, máris Holczer P. Józsefként írtam alá cikkeimet. Ez a P. egyaránt jelentette azt, hogy piarista vagyok, és azt is, hogy az én rendi (szerzetesi) nevem Pompiliusz. (Pirrotti Szent Pompiliusz [1710–1766] Kalazanci Szent József rendalapítónk [1557–1648] mellett a piaristák második szentje.) Nem sokkal a rendszerváltás után egy máig működő új katolikus hetilap indult *Keresztény Élet* néven. Eleinte Miskolcon adták ki, ahol az említett atya, az idősebbik Holczer József nemcsak a megyeszékhely egyik plébánosa volt, hanem éppen e lapban is jegyzett írásokat. Máris megalkottam az újabb és máig érvényes megkülönböztető nevemet, amelyen a *Keresztény Élet*ben publikálok, és amellyel az atya nemrég bekövetkezett halála után sem hagytam fel: Holczer J. Pompiliusz.

Egy még inkább valódi álnévvel is éltem egypár évig a Kossuth rádió „Tetten ért szavak” műsorában az 1990-es években. A műsor vezetője, Balázs Géza nyelvészünk humoros, csattanós rövid versezeteket kért tőlem a „Remek rímek” című rovatához. Az akkoriban hetente egyszer jelentkező, ám tíz-tizenöt perces műsorban olykor meg-

esett, hogy valódi nevemen anyanyelvi / nyelvművelő jegyzetet olvastak föl tőlem, és ugyanazon műsoridő alatt vidám, sőt bökvers is elhangzott tőlem. Ez utóbbiakat viszont olyan néven jegyeztem, amelyekben épp a polgári vezetékneveimtől váltam meg. Egy, a számomra oly kedves, akkor már nem élő idős néni családnévét örökítettem meg, s így lettem: Pánczél József Kálmán. (Utónévkettősömet már a legelején megemlítettem.)

Sokáig leveleztem egy (azóta jó pár éve elhunyt) amerikai magyar piaristával, a nyelvész (elsősorban névtudománnyal foglalkozó) Meskó Lajossal. (Csak mellesleg: ő is használt álnevet, mert külhoni verseit Bujdosó Bálintként publikálta.) Az ő tetszését is megnyerte az, amikor egyik-másik leveletem ezen (kissé önkényes és fordított sorrendű) angol-amerikai önbecézésemmel firkantottam alá: Pilly-Joe. A Pilly alak a főt említett Pompilius(z)ból vonatott el, illetve vált becézővé.

2008-ban véget ért az iskolai tevékenységem. A két, akkor már meglévő kitüntetéshez alkalmilag – szóban és írásban egyaránt – egy harmadikat is hozzátettem. Meg kell hagyni, hogy a helyesírás készakarva való, mindazonáltal stílusértékű elrontásával: Pilinszky-, Lőrincze- és Nyug-díjas. Annyiból mégsem szűnt meg a kapcsolatom a gimnáziummal, hogy naponta déltájban átmentem a könyvtárba. Nemegyszer olyan kérdés hangzott el: keressen meg ezt vagy azt a kiadványt a rendházi könyvtárunkban, mert náluk egyáltalán nincsen meg. Élvezettel ingáztattam, főként akkor örülve, ha tényleg megtaláltam a keresett kötetet. Hát ez a megbízatás vált részemről önálló, új tisztemmé, és csakhamar nevén is neveztem e feladatkörömet: könyvtárközi koordinátor. Utólag elismerem, hogy később egy kis ráduplázásfélét észleltem e megnevezésben. Szívesebben mondanám rövidebben könyvtár-koordinátornak magamat, de hát időközben ez az eredeti(bb) lett közismertté...

Lelkipásztori feladataimat azonban továbbra is ellátom hétvégeken a városunk külterületén lévő Kadafalván, ahová (kis megszakítással) csaknem négy és fél évtizede járok ki a hétvégeken. Soha nem vezettem autót, így az ottani idős, beteg hívekhez séta „keretében” jutok el, hogy szentségekben részesítsem őket vagy lelki beszélgetést folytassak velük. Kilétemet, netán akár ebbéli identitásomat a gyalogpap tisztségénnel jellemzem. Ne rekedjünk meg ennek a konkrét, első jelentésénél! Van ugyanis egy mélyebb jelentésüzenete: a gyalog- előtag arra is utal, hogy nincs különösebb rangom, de talán jobb is így. Egyszerű „közpiarista”-ként teszem – és fogom tenni ezután is, míg bírom – a dolgomat...

A gyalog- előtagot végül egy másik összetételhez is fölhasználtam. Nem tartozom a nyelvtudomány jegyzett nagyságai közé, mindössze egy, az anyanyelvét szerető, nyelvőr-ként, nyelvapolóként avagy -művelőként olykor cikket, glosszákat írogató nyugdíjas magyartanár vagyok. Egyszóval: gyalognyelvésznek nevezem magamat. Talán a kedves Olvasónak is tetszően...

Lázár Ervin: Berzsián és Dideki

„– Kinek a háza ég? – Hát a Didekié!”

Felső tagozatban minden évben két olvasmányt dolgozunk fel tanítványaimmal a kötelezőkön kívül. Hatodikban az első olvasmányunk Lázár Ervin *Berzsián és Dideki* című meseregénye. Hogy hatodikosoknak való-e ez a könyv, arra csak úgy lehet felelni, ha fontolóra vesszük azt, hogy vajon gyerekeknek írta-e valójában Saint-Exupery *A kis herceget*? Milne a *Micimackót*, Ende a *Végtelen történetet* vagy a *Momót*? Talán a népmesék is elsősorban felnőtteket szórakoztattak és tanítottak, mielőtt a gyerekirodalom részei lettek. Persze a fonóban vagy a háttérben mindig ott settenkedtek a gyerekek is, ahogy Lázár Ervin (bácsi) is Fruzsina lányának szánta az alaptörténetet, vagy legalábbis tőle származott az ötlet.

A történet úgy indul, hogy Berzsián költő, aki Berzsényi Dániel karakterét és talán Lázár Ervinét is magán hordja, szakít az Emberiséggel. Ez pandémia idején roppant aktuális kérdés..., aztán szert tesz egy csodás tulajdonságra, tudniillik arra, hogy amit mérgesen kiordít magából, az nyomban teljesül. Ez vajon milyenné teszi őt? Egyre mérgesebb és rosszabb lesz, a végén már tele lesz sötétséggel. Na persze kihasználják ezt a rosszra való képességet a Gonosz Hatalmak. Áttentő Redáz szeretné, ha végképp karmába kaparinthatná a költőt, aki csak jobbladákat ír, mert a *bal* szót semmilyen formában nem állhatja. Vele együtt szeretné megszerezni és tönkretenni az abszolút jót, a mindig tavaszba boruló kertben Didekit, kutyáját, Ribizlit, aki virágillattal táplálkozik. A sötétben járó Berzsiánt arra használja fel, hogy hatalmába vonja a világ világosságát. A végén persze minden jóra fordul, hiszen meséről van szó.

A történet olvasása során a gyerekek megkedvelik Klopédiát, Violint, Sróf mestert, és közben sok mindent megtanulnak a műfaj eszközeiről, és arról, hogy mivel lehet legyőzni a gonoszságot. A meseregény értelmezéséhez feladatgyűjteményt készítettem a diákoknak, amit az online oktatás alatt részletekben küldtem el nekik, majd a végén egy játékos kvízzel zárult a közös kaland. Ebből szeretnék most ízelítőt adni.

1. feladatlap

Olvasd el a *Berzsián költő szakít az emberiséggel* című részletet!

<https://mek.oszk.hu/02700/02728/02728.htm>

Válaszolj a kérdésekre!

1. Honnan kapta a nevét Dideki?

.....

2. Miért akart Berzsián szakítani az emberiséggel?

.....

3. Állítsd sorrendbe Berzsián szomorúságait a legenyhébbtől a legerősebbig!
elázottzászló vízzelteltszarvasnyom lukasserpényő hervadtdália

.....

4. Értelmezd a következő szókapcsolatokat!

bal lábbal kelt:

olyan a feje, mint egy hangyaboly:

dugába dőlt:

letorkolni valakit:

elpárolog a büszkesége:

új módi kezdődik:

mint csillag az égen:

5. Milyen jelzőkkel látta el ezeket a szereplőket a szerző?

Violin:

Zsebenci:

Klopédia:.....

Sróf mester:

6. Mire használta Berzsián a páncélszekrényét?

.....

7. Ki érkezett meg elsőként a költőhöz, és hogyan jutott be hozzá?

.....

8. Kik jöttek még Berzsiánhoz?

.....

9. Hogyan végződött a nagy szakítás az emberiséggel?

.....

10. Fogalmazd meg 5–8 mondatban, hogy mit jelent az, amikor valaki szakítani akar az emberiséggel?

.....

11. Írd le, hogy a pandémia alatt te hogyan élted meg az elzártságot!

.....

2. feladatlap

Sróf mester szerel

<https://mek.oszk.hu/02700/02728/02728.htm#2>

1. Fejezd be a hasonlatokat!

Úgy fűtyörészett, mint

Mi az ördögnek ugrálsz, mint

2. Milyen játékos szóalkotást fedezel fel Ragyafűrt mesterdetektív nevében?

.....

3. Nézz utána, és írd le, hogy mi jellemzi azt a három lírai műfajt, amit nem írt Berzsián, amikor tévét nézett!

elégia:

óda:

ballada:

4. Miért ír jobbladákat Berzsián?

.....

5. Milyen volt Berzsián jelleme? Egészítsd ki az összetett szavakat!

tűz..... és acél.....

6. Miért nem olajozta meg Berzsián a taligáját?

.....

7. Mit érzékeltetnek a következő „felhős” kifejezések?

Látta a gyülekező viharfelhőket:

Felhők gyűltek a homlokán:

8. Nézz utána, hogy miből készültek a következő, Hörpentőben kapható szörpök, és írd le a növényeknek legalább három fontos ismertetőjegyét!

hecsedli:

nadragulya:

9. Mi lett belőle, miután Sróf mester megszerelte?

taliga->

csimpolya->

hegedű->

tévé->

10. Miért nem akart Berzsián tévét nézni, és a végén miért nézett mégis? Írd le 3–5 mondatban!

.....

3. feladatlap

Berzsián költő köszönti mesterét

<https://mek.oszk.hu/02700/02728/02728.htm#3>

Három szerencsétlen szakáll

<https://mek.oszk.hu/02700/02728/02728.htm#4>

1. Miért nem kapott inni Berzsián a Hörpentőben?

.....

2. Nézz utána! Honnan kapta a nevét

Violin

.....

Berzsián

.....

Szörénször Tejbajszán

.....

3. Mit jelent?

pöffeszkedik:.....

vokálisan:

idegzsába:

4. Sorold fel Violin négy különleges hangszerét!

5. Miért lehetett a műben Berzsián mestere Csorba Győző? Írj róla legalább 5 ismeretterjesztő mondatot, ami egy lexikonba is bekerülhetne!

6. Végül hogyan köszöntötte mesterét Berzsián?

7. Miért látogatta meg Berzsiánt a három szakáll?

8. Egészítsd ki a hasonlatokat a szöveg alapján!
 Tiszta,
 mint.....
 Úgy bólogatott Főszakáll is meg Alszakáll is,
 hogy.....
 Lobogtak ott,
 mint.....
 Olyan jó kedvem lesz,
 hogy.....
9. Értelmezd a következő szavakat!
 táltum:
 cifrázni:.....
 fondorlatoskodik:.....
 szabotál:.....
 felfortyan:.....
 szapuló:
 zsi bong:.....
 fajankó:.....
10. Mit tanácsolsz a város főembereinek? Írj legalább három javaslatot arra, hogyan lehetne megfékezni a szemetelést a városban!

4. feladatlap

A fűzfán fűtyülő rézangyalát

<https://mek.oszk.hu/02700/02728/02728.htm#5>

1. Sorold fel azt a hat szerencsétlenséget, ami Berzsián haragja miatt történt a városban!
.....
2. Mikor és ki mondja ezt a megállapítást: „*Mi emberek mennyi rosszat kívánunk egymásnak!*”
.....
3. Hogyan kísérte el Klopédia Berzsiánt a Hörpentőbe, és mit mondott neki útközben?
.....
4. Milyen szörpöt ittak a Hörpentő vendégei, amikor örvendeztek?
.....
5. Mit tanácsolnak Berzsiánnak? Sorold fel a három jó tanácsot, amit kap!
.....
6. Mit jelent az *íz* és a *súly* szó Klopédia szerint? Nézz utána, hogy valóban ezt jelenti-e!
.....
7. Milyen tanácsot fogad meg Berzsián a háromból?
.....
8. Mi lett a rézangyalok sorsa?
.....

5. feladatlap*Az elszabadult kantáta*<https://mek.oszk.hu/02700/02728/02728.htm#6>

1. Mivel vádolta Violint a tömeg?
.....
2. Ki okozta a viharokat?
.....
3. Milyen volt Violin kantátája? Mit tett a zene az elrontott dolgokkal?
.....
4. Írd le 4-5 mondatban, hogy szerinted miért nem mentette meg Berzsián a barátját, Violint?
.....

6. feladatlap*Virágkoldusok*<https://mek.oszk.hu/02700/02728/02728.htm#7>

1. Értelmezd a következő szavakat, kifejezéseket!
oktondi:
széllelbélelt:
rám is éjszakállott:
megátalkodottan:
2. Miért érezte rosszul magát Berzsián?
.....
3. Miért hívták Berzsiánhoz barátai Áttentő Redázt?
.....

4. Milyen tanácsot adott nekik Áttentő Redáz?

.....

5. Kikre illenek az alábbi megállapítások?

az igazság bajnoka:

a kisgyerekek megvigasztalója:

sötétség árad a fejből:

világosság árad a fejből:

a szívekbe lát:

virágillattal táplálkozik:

6. Berzsián haragjának mi lett a következménye?

.....

Összefoglaló teszt

file:///D:/mentett/Downloads/L%C3%A1z%C3%A1r%20Ervin_%20Berzsi%C3%A1n%20%C3%A9s%20Dideki%20-%20Quizizz.mhtml

1. Melyik költőről nevezték el a főszereplőt?

Berzsenyi Dániel

2. Hova dugta Berzsián a csengőjét?

a cipősdobozba

a pánccsaszekrénybe

a szekrénybe

az esővízes hordóba

3. Mivel végződött az a történet, amiben szakít az emberiséggel?

sakkpartival

táncos mulatsággal

faültetéssel

lufidobálással

4. Mivé változtatta Sróf mester Berzsián taligáját?

hegedűvé

csimpolyává

tekenővé

televízióvá

5. Miért nem nézett tévét Berzsián?

unalmasnak találta

inkább a Hörpentőbe ment

nem szerette a krimi

elromlott a tévéje

6. Miért nem köszöntötte Berzsián a mesterét születésnapján?

Mert lusta volt

Nem is volt mestere

Nem jutott eszébe semmi ajándék

Nem volt ihlete

Klopédia megzavarta

7. Miért látogatta meg Berzsián a három szerencsétlen szakáll?

fel akarták köszönteni

díszpolgárrá akarták kinevezni

arra kérték, hogy szüntesse meg a szemetet

szakállversenyre hívták

8. Milyen tanácsot fogadott meg Berzsián a Hörpentőben csodálatos képességével kapcsolatban?

Legyen önuralmad!

Kívánj mérgebben jókat!

Növeszd ki a kopaszok haját!

Változtasd meg a szójárásod!

Pusztítsd el a rézangyalokat!

9. Miért zárták Violint börtönbe?

Berzsián gaztettei miatt

Az elszabadult kantátája miatt

A büszkesége miatt

Azért, mert a zenéje beforrasztotta a sebeket

10. Mire vette rá Berzsián és barátait Áttentő Redáz?

hogy törjék össze Dideki befőttejét

hogy vigyenek sötétséget a kertbe

hogy rabolják el Ribizlit

11. Melyik tulajdonság nem volt jellemző a kiskutyára?
<input type="checkbox"/> tudott repülni
<input type="checkbox"/> virágillatot evett
<input type="checkbox"/> fekete puli
<input type="checkbox"/> halálra ijeszti a gyerekeket
<input type="checkbox"/> felveszi a leejtett kenyeret
12. Miért kellett virágokat koldulni az öt jóbarátnak?
<input type="checkbox"/> mert Ribizli megette az összes virágot
<input type="checkbox"/> mert Áttentő Redáz letarolta Dideki birodalmát
<input type="checkbox"/> mert nem volt jobb dolguk
<input type="checkbox"/> mert Berzsián vissza akarta nyerni a látását
13. Hogyan tudták legyőzni a gonosz, sötét Redázt?
<input type="checkbox"/> Ellopták a kalapját
<input type="checkbox"/> Berzsián megátkozta
<input type="checkbox"/> Berzsián fényével
<input type="checkbox"/> Violin kantátájával
14. Milyen műfajú műveket írt Berzsián?
<input type="checkbox"/> jobbladákat
<input type="checkbox"/> balladákat
<input type="checkbox"/> elégiákat
15. Mivel lehet legyőzni a bennünk rejlő rosszat, sötétet?
<input type="checkbox"/> sörrel, borral, pálinkával
<input type="checkbox"/> átkokkal és ráolvasásokkal
<input type="checkbox"/> verekedéssel, szitkozódással
<input type="checkbox"/> világossággal, jósággal, szeretettel
<input type="checkbox"/> zenével, művészettel

HALÁSZ MARGIT

Klasszikusok tanításának lehetőségei

Egy írói életrajz általában dátumok, események, könyvek, díjak összessége. A valóságban azonban a legfontosabb dolgok csupa-csupa olyan apró történetek, amelyeknek nincs helye egy életrajzban. Gyermekkoromban kedvenc szórakozásom volt a frissen szántott földben cserépdarabokat keresgélni. Ezért vártam a tavaszt, a friss szántásért. Amikor rátaláltam egy-egy darabkára, akkor napokon át találgattam, hogyan nézhetett ki épen az a váza, vagy tányér. És nagyon izgatott, hogy milyen kéz tartotta, amikor még élt. Miket látott, hallott, mikor vágták először földhöz. Ez a szenvedély nem múlt el: nap mint nap cserépdarabok után kutatok, melyekből edényeket próbálok formázni. (www.halaszmagit.hu)

Messziről kezdem. Legalább húsz éve annak, hogy általános iskolai magyartanárként egy ügynevezett nehezen nevelhető, speciális osztályt kaptam. Nyolc fiú, akiket a tanuláson kívül minden érdekelt. Hm, gondoltam, ez nekem való feladat. Mikor, ha nem most? Egyből igent mondtam.

Minek írni? Minek olvasni? – záporoztak felém az ontogenetikus kérdések. – Mikor úgyse abból akarok majd megélni.

Hosszan törtem a fejem minden egyes magyaróra előtt. Hogyan vehetném rá tanítványaimat az olvasásra? Rájöttem, hogy ha csak úgy melleleg csempézem be az irodalmi csemegéket, akkor előbb-utóbb vesznek majd a tálból. Végre megszületett a nagy ötlet: mi van, ha elterelem az olvasásról a figyelmüket, majdhogynem megtiltom nekik? Aztán nézzük, mi lesz! A *Pál utcai fiúk* volt terítéken, hisz ötödikben ez a kötelező olvasmány, amiről most húsz évvel később sem mondanék le. Nem szeretném Harry Potterre cserélni, bár tudom, hogy ott tíz másodpercenként történik egy akció.

Nem osztom azt a véleményt, hogy mindegy mit, csak olvasson a gyerek. Ugyanis én jól megjártam ezzel. Egyik tanév végén, amikor azt javasoltam, hogy olvassanak bármit, csak olvassanak, volt egy fiú, aki azt mondta az első találkozásunkkor szeptemberben, hogy minden nap elolvasta a totómérkőzések eredményét az újságban: Fiorentina-Atalanta 3:1 – kettes. Az egészben az volt a szép, hogy ő halálisan komolyan gondolta. Szóval egyáltalán nem mindegy, milyen iskolában tanít az ember magyar irodalmat. Én pedig akkor határozottan ragaszkodtam a kontraszelektált osztályokhoz mint egyfajta magánmisszióhoz. Úgy gondoltam, hogy valakinek ezt a munkát is el kell végeznie. Miért ne lennék én az a valaki?

A *Pál utcai fiúk* volt tehát terítéken, és elhatároztam, hogy minden csejt bevetek. Felmutattam a kötetet. Kórusban ordították, hogy ez kötelező? Nem, mondtam, szó sincs róla, csak ebből fogok felolvasni, de nektek eszetekbe ne jusson olvasni belőle. El lehet képzelni, hogy folytak az első órák. A botrány nagyon finom szó. A társaság fele túlkoros volt, tizenöt-tizenhat évesek. Ők szkanderoztak, és be-beszóltak az akkori szleng illusztris kifejezéseit használva a regény cselekményét verbálisan illusztrálандó. Nemecek olyan jelzőket kapott, amikhez képest a tiszta kisbetűs névírás kismiska. Tulajdonképpen az én rétegnyelvi műveltségem fejlődött azokon az órákon, tehát nem múlt el hiába a negyvenöt perc. De nem adtam fel. Egyre több és több kötetrel érkeztem az órákra. Kérdezték: vehetnek belőle? Nem, mondtam, miért vennétek, nem azért hoztam.

Azt vettem észre néhány magyarórával később, hogy fogynak a könyvek az asztalról. Én meg úgy tettem, mint aki nem látja. Újabb óra, újabb élmények: a könyvek nem fogynak, viszont a társaság több mint felének kezében ott a kötet. *Mi történt? Hát tetszik tudni, megvettük délután anyukámmal. Kivettem a könyvtárból. A keresztanyámtól kértem.* El tudják képzelni azt az örömet, amikor egy vesztésre álló meccs egyszerre kiegyenlítődik, és elkezdünk gólokat lőni? Innen már legszívesebben Verdi *Hősök bevonulására* trappoltam volna be az osztályba.

Az utolsó „Pál utcai” órára emlékszem, az utolsó oldalaknál már, Tar Sándor szavait idézve, „csend lett a kocsmában”. Hullott a könny, mint a záporosó, a legnagyobb vagányok megadták magukat az irodalom varázslatos erejének. A közös olvasás során a tanulók társszerzővé váltak.

Az irodalomtanítás fókuszában az olvasóvá nevelés áll. 2005-ben az emlékezetes Nagy Könyv programsorozat bizonyította, hogy életünk legmeghatározóbb olvasmányélményeit gyakran gyermekként, kamaszként szerezzük. Felnőttként a kedvenc ifjúsági regények kiválasztásakor erős és mély érzelmek törnek fel belőlünk. És ez rendjén is van. Milyen jó, hogy helye van itt a *Pál utcai fiúknak*, Fekete Istvánnak, a pöttyösöknek és a csikosoknak, nívós ifjúsági irodalmat kell közvetítenünk a tanulóknak. Kamarás István akadémiai doktor szerint: „Ragaszkodni, de nem erőltetni, ez rendkívül nehéz feladat.”¹

Az irodalom, az olvasás a mozgóképnél sokkal jobban növeli az empátiát, ami kiveszőfélben van. A kortárs gyerekkönyvszerzők, úgy külföldön, mint Magyarországon, fontosnak tartják, hogy a gyermekek olvasmányainak valós, mai korunkat jellemző realitása legyen. Legyen ott a családon belüli erőszak, a netes világ varázslata, káros szenvedélyek, családi konfliktusok, migráció, zűrös apukák, ahogy Guus Kujier holland szerzőtől idézve: „Anyu azt mondja, régebben voltak Átlagos Apukák is. Az olyan, hogy hazamegy, tévét néz és sört iszik. De szerintem ilyen apukák ma már nem léteznek.” (*Polli 1. Mindörökké együtt*)

Tabudöngető ifjúsági regények is születnek: olyanok, amelyek középpontjában fájdalmas szexuális bűncselekmények, depresszió, magány, iskolai bántalmazás, a kiközösítés traumája áll. Aktuális trend még a lázadó lányokról szóló könyvek egész sorozata. Mintha a kiadóknál lenne egy lista, és ahhoz keresnének szövegeket. Nem gondolom, hogy csak olyan irodalomra van szükség, amelynek ábrázolt világa teljesen egybeesik a gyerekek saját világával. Továbbá azt sem gondolom, hogy egy bántalmazott gyerek hobbiból bántalmazásról szeretne olvasni szabadidejében.

Na de akkor mit olvasson? Mi a helyzet a klasszikusokkal?

Franciaországban, Németországban, Görögországban, Spanyolországban bevett gyakorlat, hogy a különféle korosztályok számára klasszikusok újramesélt, rövidebb változatát adják ki a könyvkiadók. Úgy gondolom, hogy ezek nagyon hasznosak lehetnek, már ha azokat nem a könyvkiadók, hanem maguk a tanulók adják ki a kezükből, mondjuk egy-egy kreatív szövegfeldolgozó feladat megoldásaként.

A klasszikus művek kulcsgondolatait, szereplőit akkor is ismerhetjük, ha a művet teljes egészében nem olvastuk. Én a részletek olvasását is sokkal jobb ötletnek tartom, mint a zanzásítást. Vegyünk ki izgalmas részleteket a könyvből, dolgozzunk velük!

¹ MARCZISOVSZKY ANNA – SZEKERES DÓRA: Kell-e a klasszikus és kinek? *Litera*, 2009. január 15. <https://litera.hu/magazin/osszeallitas/kell-e-a-klasszikus-es-kinek.html> (Utolsó megtekintés: 2022. február 28.)

Az irodalmi alkotásokat nem célnak, eszköznek tartottam mindig. Eszköznek, hogy megtudjunk valamit magunkról, hogy értsük meg jobban a többi embert, ismerjük meg jobban a világot. Hogy merjünk együtt sírni, még akkor is, ha az egyébként nem trendi. Aztán miért is olvassunk még klasszikusokat? Hogy megérezzük, milyen izgalmas és sokszínű a nyelv. Hogy ez egy élő szervezet, mint egy fa, mely új hajtásokat hoz, és a régieket lekoptatja az idő. Sőt ha megfelelően gondoljuk, és törődünk vele, ízletes gyümölcsöket szedhetünk róla.

Az olvasás öröme álljon előtérben! Tudom, hogy vannak, én is kaptam sok-sok szépen illusztrált olvasónaplót el nem olvasott könyvekről. Hogy mi erről a véleményem? Nem tartom hiábavalónak. Dolgozott, alkotott vele a gyerek. Az olvasónapló soha nem volt nálam kötelező, választható opció volt mindig.

Nagyon fontos, hogy a műveltség része legyen az az anyag, ami olvasáskor a gyerek fantáziájába, intellektusába férkőzik. Költői kérdés: De hát hogyan férkőzhet be, ha nincs türelme klasszikusokat olvasni? A fiatalok hosszúnak, lassúnak, unalmasnak tartják a klasszikusokat. Jó, rendben, de én úgy emlékszem, hogy a tudás, műveltség megszerzése mindig is kemény munka volt. Nem feltétlenül szórakoztató tevékenység. Miért lenne ez másként a 21. században? És egyáltalán: A kortárs irodalom befogadása, megértése mégis hogyan létezhet a klasszikusok ismerete nélkül? Levegőben lógó ház, beton alap nélkül. Ugye nehéz elképzelni? Persze hogy nehéz, mert nem létezik. Hosszan gondolkodtam azon, íróként mit tehetnék a klasszikusok megízleltetéséért.

Egy véletlenül indult az egész. Felvidékre, Besztercebányára utaztam vonattal rendhagyó egyetemi „órát” tartani, és ahogy bámultam a tájat, elkezdtek bennem Petőfi Sándor *Útirajzokból* való sorai zakatolni. „Hol volt, hol nem volt, volt a világon egy szegény magyartanár, ki díszes hivatalába beleunván utazni indul.” És a többi, és a többi. De hiszen ez egy blog! – kiáltottam fel. Ez egy utazós blog! Ezek a csűrések, csavarások, ez a stílus, ez a sok információ! Szípkázóan vicces, és megejtően emberi. Nahát! Le a maskarával! Blogger Petőfit a gyerekeknek, de ízibe! Egyszerre kész lett fejemben a terv: Petőfi Sándor stílusában megírom én is a magam úti leveleit. Így írtam aztán még nyolc levél- és jegyzetsorozatot klasszikus magyar írók és költők, valamint kedvenc bibliai szerzőm, Pál apostol stílusában. Janus Pannonius, Mikes, Kazinczy, Csokonai, Mikszáth és Ady alkotja a névsort. A levelekbe, jegyzetekbe belecsempésztem életrajzi tényeket, a szerző szokásos szófordulatait, melyeket életművének és magánlevelezésének tanulmányozása során gyűjtöttem.

Kicsit úgy jártam el, mint húsz éve abban a bizonyos nehezen nevelhető osztályban, eltereltem a figyelmet a klasszikusokról, hogy megízleltessem velük a klasszikusokat. Egy-egy levél öt perc, gondoltam, ennyit csak végig bírnak olvasni. Így született meg a *Kalandozó klasszikusok* című könyvem, melyet egy nyertes pályázat után a Kortárs Kiadó adott ki 2016-ban. Több középiskolában jártam a kötettel, s rendhagyó irodalomóra keretében, miután bemutattam a könyvet, írásra csábítottam a diákokat. Természetesen a klasszikusok stílusában. Nagy tetszést aratott az ötlet, többüktől még hetekkel később is kaptam klasszikusok stílusában írt mindennapi élményeket, vicces szövegeket.

Halász Margit



Kalandozó klasszikusok

Halász Margit

Akár stílusgyakorlat is lehetne Halász Margit új könyvének anyaga – mégsem az. Az írónő stílárís ereje képes ugyan felidézni a kötetben szereplő „klasszikusok”, Csokonai, Janus Pannonius, Kazinczy, Mikes, Petőfi vagy Mikszáth műveinek emlékét – de mindez keret és maszk.

A kötetben mai történetek, utazások, világfelfedezések „történülnek” – Halász Margit prózáit jellemzően. Empátia, a nyelv biztos birtoklása, erős mesélőkedv jellemzik ezeket a szerep-szövegeket, és a maguk természetességével gördülnek előre. Egyszerre teremtve csábítóan izgalmas ál-kordokumentumot és szuverén írói világot.

Kalandozó klasszikusok

Úti levelek, úti jegyzetek

Ideidézek néhány részletet a *Kalandozó klasszikusok* című kötetemből:

Dalmáciai levendulafa
Janus Pannonius stílusában Horvátországból (részlet)

Marcusom!

Ma reggel furcsa álmra ébredtem. Képzeld, azt álmodtam, Ferrarában vagyok kisegyetemista. Gúnyolódnak rajtam társaim, hogy hegyentúli barbár vagyok. Anyám nevét kérdik, mire mondom, hogy Borbála. Éktelen röhögésben törnek ki. Én meg szégyenemben egy levendulabokor mögé bújok. Hidegverejték, sóhaj, és erős szívdobogás kísérte az álmom és az ébredés utáni perceket. Annyira sajnáltam, hogy nem vagy velem. Engem gúnyoltak, épp engem, aki egy nap többet olvasok, mint az emberek nagy része egész életük alatt. Kitaláltam egy gúnyos epigrammát arról, hogy soha ne törődjek másokkal, és ezzel válaszoltam. De ezen még jobban elkezdtek nevetni. Jó Marcusom, mi más számítana, mint a tudás? Kit érdekel, ki honnan származik, mi volt az apja vagy az anyja. Hatéves voltam, amikor apám, a kesincei ács meghalt. Anyám nevelt, huszonhárom évi özvegységben. Most érzem át felnőtt fejjel, mennyire hiányozhattam neki, amikor Helikon istennői kora gyermekségemben elragadtak, és Itáliába vittek.

A bőséges reggeli elfeledteti álmom. Újult erőre kapok, lesétálok a tengerpartra. A délelőtti nap aranyárga nyilakat szór a tenger vizére, milliányi kis csillám teszi játékosá a felszínt. A délelőttöt a test és a lélek kiművelésére szánom buzgó alázattal. Homerust olvasok pannon nyelven. Bár olvashatnám görögül vagy latinul is, most mégis inkább a vérben és verejtékben fürdő magyar nép nyelvét óhajtom. Tudod, Marcusom, lefordítottam az Ilias című eposzból egy epizódot latinra. Olyan szép a latin nyelv! Martialis csípős epigrammája ihletésére ragadta meg a figyelmem e részlet, melynek mézédés csörgedezésével itt most nem szeretnék untatni.

Nagy fehér észak
Mikes Kelemen stílusában Finnországból (részlet)

Elég a' hozzá, édes öcsém, hogy elfoglaltam a kvártélyomat. A pansio főmuftija egy külön fészket kerített nekem, pitvarral, hálóval, de ez nemigen volt kedvemre vasalt. Távol legyen töllem a rossz communicatio, de tudtára ohajtottam adni, hogy ez igen messzi esik a

paternostertől, s nekem gyermekkori lelki nyavalyám a bezártságtól való félelem. Úgyhogy kirendelt nekem egy fertállal szűkösebb, de jólesőbb szobácskát. Mihent lepakoltam, andalogni ohajtottam. Helsinkiben cirka egyméteres a hó, szűk labirint utzácskákon járnak az emberek, a végeken pedig háromméternyi magas hóhegyek tornyosulnak. Kételen voltam magomra venni temérdeksok ruhát, hogy ne fázzam a nagy hidegben. Ahogy andalgám, arra gondolám, még itt elrabol vala engem a nagy fehér hókirály, mi leszsz akkor édes öcsémme! Távul legyen töllem a kegyelmed ijesztgetése is, de gyakorta van az embernél, hogy elméjét incognitóban meglepik a félelmek.

Csempék és virágok

Kazinczy Ferenc stílusában Portugáliából (részlet)

Tennap érkezém, s feltettem magomban, hogy általadom élemlényeimet. Egy kicsiny falucskában vagyok kvártélyon, azért írom, hogy falucska, mert így pajkosabb, épp olyan mintára íródik, mint az emberecske és vércske, tudod, huszonkét esztendeje nyomozom a magyar nyelvet, s néha sírva fakadok, ahogy beszélnek. ...Mellettem egy lányka kis románt olvas, teljességel nem tetszik rolla, hogy boldog. Bémutatkozom, mire csizmadia angolsággal válaszol, s kiderül, hogy pápista s Kiskalácsosból jött. Szívembül sajnálom már, hogy megszólítottam, csak úgy ömlik belőle a szó, csak éppen nem a szép magyar szó. Reflexiókat teszek, mint te is szoktad, de a lányka nem pilled, beszédje bőv, még jó, hogy a cifra olaszok nem értik.

Arábus estvék

Csokonai Vitéz Mihály stílusában Egyiptomból (részlet)

Giza. Ez a hely két fertályórányira fekszik Kairótól.

A piramisok között lágy zephir lengedez, hosszú hajammal játszik. Egy tevés ember jön felém, szemében édes remény: tán árendába veszem a barmát. Nemet intek a fejemmel, aztán közlöm vele érzeménymet latinul, németül, görögül, franciául. De nem érti, egyre csak nyelvel velem. Leginkább a francia kiejtésemtől lesz ideges. Kérdezem a kísérőimet, mit mond. Oh, semmi különöset, csak éppen megátkoz, felelik. Drága Barátném, eddig csak B átkozott kódusa voltam, de mostantól a sivatagi lidércek is sarkomban lesznek.

Ez a három nagy piramis Fortuna kegye nélkül nem állhatna itt Áfrikában. Úgy építették őket, hogy belsejükbe folyosókat fundáltak. Olly accuratus mind a három, hogy beléremegek a látásokba. Ezer kérdés merül fel bennem a' mint sétálgatok a kövek között: kerék, szállítóeszköz, tsiga nélkül, hogyan lehetett több miljó kötömböt szállítani? Hány férfi és hány szintugyanannyi barom munkája kellett ehhez? Egy átallyába honnan tudták, hogy a homok alatt olyan gránitrét van, melly elbírja a fundamentum sullyát? Minő oskolázottság kellett ehhez? Debretzenben kétség között fogadják majd, a fantáziám játszi bájolgásának veszik, ha elmesélem.

A gizai nagy szfinx hetvenhárom méter hosszú, húsz méter magas, és nem bővölködik orr dolgában. De még így is delicat, illusztris jelenség. Rémitő dolog szembenézni vele. Én mégis megtsелеkedem. Tudod, barátném, a természet egy olyan játékszín, amellyben szüntelen változnak a dolgok. Ez a szfinx meg évezredek óta változatlanul áll és bámulódik ránk, emberekre. Érződik az arczán, hogy minden titkok tudója. Ijjeszt engem, mert a fátumomat hozza elibém. Eleddig bele sem gondoltam ebbe, azolta, hogy belenéztem a köszembe, dicstelen lett számomra a valóság.

Szerecsen kalmárok metaforikusan parányi tevéket és kaskákba tett piramisocskákat forszíroznak vételre. Nem tartom illendőnek, hogy ne vegyek egyet. Amikor nyúlok érette, szeretőmre gondolok. Aztán megkeményítem lelkem, nem sijsseldek le, hisz megizentem neki jambusokban, hogy Isten véle. Így osztán drága jó kálvinista anyámnak veszem. A kis tevécskén czirádás takaró. Olyan kellem süit le rolla, hogy szinte megkötöz. Kissé negédj a mütyür barom, de szigorú Édes Anyám praktikus szívét reményeim szerint megédesíti majd.

Öt estém a hegyekben

Petőfi Sándor stílusában Felvidékről (részlet)

Azt mondják Felvidék nagyon szép. Én már temérdekszer jártam ott, az első benyomást sosem feledem. De most resteltem újra leírni, embertelenül érezném tőle magam. Aztán döcögni kezdett a talyiga, mint némely író prózája. Ah, megérkeztünk Besztercebányára! Ez a város télen igen szép. Igen szép halott. Minden szürke és fekete benne. Hát akiknek siratni valójuk van, azok szedelőzködjenek, és jöjjenek ide! Itt aztán kisérik óceányi bánatukat.

De nini, emelkedik az út, a hegyek szemlátomást növekednek, s oly gyönyörködve mutatják magukat előttem, mint a gyermek, akinek nagyapja új ruhát hozott. És ahogy haladt az út mind beljebb és beljebb a fenséges Tátrába, úgy lett egyre fehérebb minden. Mintha velünk együtt jött volna meg a természet nagyapja, a deres tél, és öltöztette volna szurtofekete unokáját szüzi fehér ruhába.

Tátra! Egymásra hányt millió piramis!

Vannak falvak, városok, melyekbe mihelyt belépek, úgy érzem, mintha otthon volnék. Olyan, mint egy életteljes középidéjű férjember, mint aki még nem ette meg a kenyere javát, épp csak a cipója felét graduálja.

Óh, Donovaly! Mily lángsugarú lélekkel diskurálok itt rólad. Hogy miért?

Primo: Itt láttam először az idén havat.

Secondo: Itt eszem éltemben másodszor sztrapacskát.

Tercio: Itt fogok három napon át hódolni gyermeki szenvedélyemnek, a havon való futamodásnak.

De nini, a nap, mint egy aggastyán király, akinek lefűtta a szél a koronáját, szégyenében elbujdosik az özön fenyők mögé. Az ájer hül. A szél támad.

Míg én a táj páratlan fönségén, és a másnapi sífutamodás részletein merengtem, addig utastársaim lepakolták a talyigáról az ekvipázst. Én is vállra kaptam vala a sajátomat, és a rútot, cudar szélben a fogadó felé baktattam.

Hát a fogadó nem volt valami non-plus-ultra. A tágas pitvarában erőteljes petróleumszag terjengett, s mint egy nagy fekete kélgyó, tekerődött a magos pitvar félig elontott oszlopi között a setétség. Az angyalát is! Nem erre számítottam, de hát perbe szállhatok-e Istennek, aki ezt adta? A recepció főnöke komor férfi. Látszik rajta, hogy több gyönyörűséget lel a borban, mint a hóban. De szívében mély emberi szeretet. És előttem minden ember annyit ér, amilyen értékű a szíve. A több száz személyes fogadó egyébiránt üres volt, mint a pór nép hombárja.

Talján kalendárium

Mikszáth Kálmán stílusában Olaszországból (részlet)

Kedves Barátomkám!

Nagy triumfussal vágtat a vonatom Velencéből La Speciába. Épp Bolognába ért. Képzeld, a bilétet elhántam, jött az inspektor, fertálmágnáskodott egy kicsit, de hagytam. Látszik rajta azért, hogy annyira nem mágnás, hogy márványvályúból etesse a lovát. Megvallom, érdekes nép lakja e tájat, nem egy kombináló polityikusarcú egyik sem, inkább olyan carpe diem ábrázatúak. Ez a körtekéjú fickó is, az aranypaszománnyal díszített derekával, jobban emlékeztet egy falusi víg korcsmárosra, mint egy fontoskodó viceispánra.

Ó, mennyi alagút! Ámbátor megvallom, alagútban elég nehéz csodálni a talján természet szépségét. Bolognában láttam az állomáson egy elegáns régens herceget. A király fia volt, látszott rajta. Engem aztán nem ejt át a Versacci zakójával, a fülhallgatójával meg a Dolce

and Gabbana napszemüvegével. Fekete körszakáll, hosszú arc, félrefésült dús haj, mely néha a szemére hull. Hát ez nem egy köpcös kálvinista lókupec. Bámész kíváncsisággal lesem, ó, te kifogyhatatlan Isten, milyen csodások a te teremtményeid. A régens herceg szemben áll. Jön egy rakétavonat, elrepsz, és a herceg sehol. A vonat nem állt meg. Hogyan lehetséges ez? Nahát ennek a rejtélynek a megoldása nem szalonnát evő magyar embernek való.

Hegyek, hegyek, hegyek. Szőlők, szőlők, szőlők. És toszkán paloták. Itt a vonatok rakétaként suhannak el mellettem. Fentebb olajbogyóligetek. A hegytetőn ódon vár. De nem ám olyan incifinci, mint a pilácsi szolgabíróé, amit én suttyomban csak szarkafészeknek nevezek. A taljánok szeretik kiteríteni a ruhájokat a szélbe. Ott veri a szél a sok cifra csipkét meg selymet, mintha a viselője paráználkodását büntetné rút haraggal. Még egy anekdota is eszembe villan, Csökéné asszonyomról, de nincs most időm leírni.

Egyedül a tengerrel

Ady Endre stílusában a török Rivieráról (részlet)

Vajon igaz, hogy Antalyában a szent Mámor lakik? Ha igazat szól a Könyv, Noé atyánk itt kötött ki a ricsajos bárkájával és füttyürészve szőlőtermesztésbe fogott. Édes itt a bor, és fülledt a Mámor. Szekeriünk megáll a főtéren, ahol Atatürk király lovasszobra Ó-békévé feszül. [...] Ó, százötven év cifra nyomorúság, amikor ez a nomád nép dúlta a magyart! Hát éppen ezért nehéz most itt egyszerűen magyarnak lenni. Pedig beh jó lenne! Csak felnézni a nagy sárga kacér napra meg a piros félholdra, és hagyni, hogy a tenger felőli lágy szél beleborzoljon buja üstökömbé. Szememben édesbús könny, és sírok a Taurus alatt. Dózsa Györgyre gondolk, Werbőczire, Rákóczira, aztán B-re. De szívesen megcsókolnám őket! Huncut-kurucos csókkal. Rákóczi vén harangja kondul Rodostóban, idáig hallatszlik szép-zavaros hangja. Magyar angyalok sírják a minaret csúcsán ülve, hogy borospohárral múlatni gyönyörűen jó. Hozzák is fényes poharakban a Prestige Öküzgözüt, a Cotes d'Avanos Sauvignon Blanc-t és a Pembe Köpüköt. Kész a lakoma is, idd ki fenéig a véres bort.

Igyunk gyáván Dózsára, Hunyadira meg a sárvári fekete bégre.

Gyáva vagy hérosz, ez itt a kérdés, fon körbe egy piros kételypók. Ahogy körbenézek nagy, barna biharsági szememmel, látom a szegény elhasznált magyarokat, jönnek ide pocsolós Reménnyel bőrkabátokat venni. Mert a Tivornya után a cifraszűröshöz megyünk, hogy betakarjuk bánatunkkal az egész török földet.

KALANDOZÓ KLASSZIKUSOK



MAI UTAZÁSOK RÉGIEK STÍLUSÁBAN



Nem az iskolának, az életnek tanulunk

Az irodalomoktatás „haszna” és mikéntje (kisebbségi környezetben)¹

Az anyanyelv sikeres oktatása / tanulása, fejlesztése és megőrzése valahol az adott nyelv presztízsével kezdődik. A Vajdaságban és a Kárpát-medencében folyó nyelvi identitásvizsgálatok jórészt az angol nyelv előnyére, erőteljes jelenlétére mutatnak rá az államnyelvvvel szemben. A szerb nyelv szórványban funkcionalitásánál fogva elfogadottabb, valóban a környezet nyelveként, tömbben az idegen nyelv pozíciójában jelenik meg (TAKÁCS 2011; TÓDOR 2015; HALUPKA-REŠETÁR – KOVÁCS RÁ CZ 2017). A fenti folyamatot ellensúlyozandó az államnyelv tanulását / tanítását kisebbségi környezetben nem problémaként, hanem erőforrásként, a boldogulás lehetőségeként, eszközként kellene megélni (TÓDOR 2015). Nagy kérdés, hogy az iskoláskor előtti, az általános és középiskolai oktatás időtartama, terei, módszerei és eszközei képesek-e biztosítani, hogy az egy tömbben élő, magyar anyanyelvű gyermek „anyanyelvi” szinten sajátítsa el a szerb nyelvet. Napjainkig nem volt képes (SAFFER 1997), mert a környezet nyelveként oktatott szerb(horvát) nyelv tanításában nem vették figyelembe a diákok előtudását, nem alakítottak ki kezdő, közép- és haladó csoportokat.

Ugyanakkor a magyar mint környezetnyelv tanításának módszertana születése pillanatában korszerűbb, szövegközpontú oktatást szorgalmaz, és az idegen nyelv tanításának a metodikájára is kitekint (BAGI 1988), s ennek megfelelően már a 20. század hetvenes éveiben megjelenik a tankönyvekben a kezdő és a haladó szint (ISPÁNOVICS CSAPÓ 2017). A fentiek ellenére az 1972–1990 között oktatott (RÁ CZ 2019), az egyenjogúság („testvériség–egység”) ideológiáját szolgáló fakultatív tantárgyat az ideológia gyengülésével egyre kevésbé veszik komolyan, végül a miloševići időkben „kivezetik” az iskolákból (MÉ SZÁ ROS é. n.). A 21. században a magyar „idegen” nyelvként (vá lasztható, nem osztályozható tantárgyként) tér vissza (TAKÁ CS 2011). Az idegen nyelvként tanított

¹ A tanulmány a Szerb Köztársaság Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma 178017. számú projektumának keretében készült.

magyar nyelv oktatásának hatékonyságát újabban a tanulók előtudásának a figyelembevételével (A és B tanterv) tervezik hatékonyabbá tenni (D. D. 2021).

A magyar nyelv honossága, tekintélye a fentiek során gyengült, kötelező környezetnyelv helyett általában választható idegen nyelvként oktatják a szerb anyanyelvű és kétnyelvű tanulóknak. Az államnyelv tanulása a kisebbségeknek napjainkig kötelező érvényű, s remélhetőleg metodológiai megújulások elé néz mind elméletben, mind gyakorlatban.

Rendezetlen történelmi múltunk nem növeli sem a szerb, sem a magyar nyelv és kultúra presztízsét. Az 1944/45-ben a vajdasági magyar lakosság ellen elkövetett atrocitások kétoldalú hivatalos, tudományos feldolgozása és „tisztaba tétele” sokáig váratott magára. A kisebbségi magyar kultúra, nemzeti identitás megbecsültségének, önbecsülésének is jót tesz közös múltunk korrekt, átfogó rendezése, mert ezek a „felnőtt témák” generációkon át leszivárogtak / leszivárognak a gyerekek világába. Csak a teljes körű történelmi, politikai, jogi rehabilitáció megtörténtével válhat a vajdasági magyar polgár Szerbia egyenrangú, megbecsült polgárává (MÁK 2012). A 21. század második évtizedében a Magyar–Szerb Akadémiai Vegyes Bizottság működésének köszönhetően beindult a kölcsönös megbékélési és rehabilitációs folyamat, amelynek kutatási eredményei² remélhetőleg mihamarabb a szerbiai közvélemény valóságos identitásképző részeivé válnak.

Az anyanyelvtanítás, a magyar köznyelv oktatásának évtizedeken át húzódó gondja a nyelvjárás helytelen megközelítése, a nyelvjárási háttérű gyerekek szakszerűtlen kezelése a tanulási kedv rovására. A magyartanár szakmai képzettségének legyen nélkülözhetetlen része az anyanyelv adott környezetben megjelenő regionális és nyelvjárási sajátosságainak az ismerete, a tanulók nyelvjárási háttérének megismerése, elfogadása és beépítése az oktatás folyamatába (KISS 1999). Csak így kerülhető ki a „nyelvföldrajzi analfabetizmus” (VÁRI 1987). Vajdaságban a honi és a külföldi intézményekben tanuló középiskolások, egyetemisták mind az anyanyelvjárást, mind a regionális köznyelvet stigmatizált nyelvi változatnak tartják (RAJSLI 2003), anyaországi környezetben nyelvi „mimikrivel” hasonulnak az elvárt normához (RAJSLI 2004), holott a nyelvjárás a szűkebb régióhoz, a szülőhelyhez való szoros tartozást is jelentheti, amint az a vajdasági magyar kisiskolások esetében történik (KOVÁCS RÁ CZ 2013), és semmiképpen

² *Magyarok és Szerbek, 1918–2012. Együttélés, múltfeltárás, megbékélés. Hungarians and Serbs, 1918–2012. Coexistence, Revealing and Past, Reconciliation.* Szerk. GLATZ FERENC. MTA BTK TTI, Budapest 2013.

sem tekintendő hibás nyelvi formának, sokkal inkább a kettősnyelvűség kialakításának a bázisa (VUKOV RAFFAI 2012).

Az anyanyelvhasználat fejlesztése az iskolai oktatás minden szintjén alapkövetelmény, ennek ellenére a középiskolai magyar nyelv- és irodalomórák irodalomcentrikussága a tantárgy szomorú tapasztalata (KISS 1999). A szakmailag nem indokolható tanári preferencia a szerbiai magyar nyelvű oktatás tereiben is sokszor az irodalom malmára hajtja a vizet. Nem lehet eredményesen irodalmat oktatni megfelelő szintű (lehetőleg teljes körű) anyanyelvismeret és -használat nélkül. A (regionális) nyelvi és kulturális identitás (BENCE 2012), az anyanyelv árnyalt ismerete, az egyes stílusváltozatokat működtető kódváltás képességének a kialakítása az irodalmi szövegek értelmezésének, befogadásának a folyamatában is meghatározó. A változás folyamatban van, az anyanyelv és irodalom tantárgy átstrukturálódása Közép-Európában jó irányba tart, az irodalomcentrikus művelődés felől kimozdulva félúton van a kommunikáció fejlesztése és a szocializáció felé (SPIRA 2011).

Az adekvát nyelvhasználati készséghez megfelelő olvasástechnikának és szövegértésnek kell társulnia, hogy irodalmat taníthassunk. Szövegértő olvasás nélkül nem lehet tanulni, nem lehet szöveget interpretálni. A szövegértési képesség sajnos sok esetben nem alakul ki az elvárt időben, az oktatás első ciklusának a végére (TÖRTELI TELEK 2019). Külön „fejezet” a témában a digitális szöveg olvasása, ami első pillantásra nem tűnik másnak, nem tűnik nehéznek. A digitális szöveg olvasójának az anyanyelvi kompetencia mellett digitális kompetenciával, navigációs eszközhasználati ismeretekkel is kell rendelkeznie, hogy megfelelő olvasási stratégiákkal (előzetes tudás alkalmazása, következtető és önszabályozó stratégia) létrehozhassa a maga olvasási ösvényét / ösvényeit (GONDA 2019).

Az állam- és anyanyelv, a nyelvhasználat és az olvasástechnika környezetében megjelenő kortárs irodalomoktatástól kisebbségben is elvárható a korszerű világlátás, módszertan. Milyen kompetenciákat fejlesztünk? A tudásépítéshez, az irodalomról és a társművészetekről való gondolkodáshoz, a problémamegoldás, a kreativitás, a kritikus gondolkodás / véleményalkotás, az érzelmi intelligencia fejlesztése, az együttműködés, az önismeret / önépítés, környezettudatosság, a lokális és globális felelősségvállalás, a szóbeli, írásbeli kommunikáció- és az IKT-használat fejlesztésének elvárásait társíthatjuk.

Alapvető munkaeszközünk a tankönyv, amit sokszor mind a tanár, mind a tanulók, sőt még a szülők is problémaként élnek meg. A tankönyv a szükséges rossz? Megvásá-

roljuk (a könyvesboltban vagy kéz alól), kölcsönözzük az iskolakönyvtárból, de keveset vagy alig használjuk, mert „sok benne a hiba”, tárgyi tévedés, mert elavult az irodalom- és világszemlélete, vagy ellenkezőleg, túlságosan szakmai, „a tanulók nem értik a könyv szövegeit”, nem illeszkedik a korosztályhoz, az iskolatípushoz?! Milyen a korszerű tankönyv? Mennyiben határozza meg a tanterv, annak konzervatív, az aktuális ideológiával átítatott vagy nyitott, haladó szemléletű, rugalmas mivolta? Mennyiben befolyásolja az aktuális oktatáspolitikai szándék, világnézet-formálási „trend”? Mikor lesz „élmény” maga a tankönyv is?

A korszerű tankönyv irodalomolvasási és -értelmezési technikáit, stratégiáit az irodalmi szövegvilágokból, környezetekből feltárható „élményszerűségek” (FÚZFA 2016), az irodalom játékos „fürkészése” jellemzi. Az információs és kommunikációs technológia eszközei (a személyi számítógép, a laptop, a notebook, a mobiltelefon) kitágítják a hagyományos közösségi, iskolai és otthoni tereket, átlépi az időkeretet. Az okostelefonok tanórai „legalizálása”, felhasználása motivációs eszköznek is ideális. Lehetővé teszi, hogy a tanulók a felkínált, közös gondolkodásra serkentő projektfeladatokból önállóan vagy tanári utasítással, segítséggel kedvükre válogathassanak, vagy érdeklődésükkel összhangban, akár önálló kutatómunkába is kezdhetnek. Linkek, QR-kódok rövidíthetik le a forrásokhoz vezető utat, tehetik egyszerűbbé a szótárak, lexikonok, szintézisek, képek, reprodukciók, hang- és filmanyagok, irodalmi adattárak, kutatási javaslatok és a játékok gyors elérését. A csoportmunka és a projektoktatás módszere összefogásra, toleranciára, önálló tájékozódásra, forráskritikára is tanít a nyomtatott, elektronikus, digitális és virtuális források tereiben.

A korszerű tankönyv nem lehet a mindenkori politikai ideológia szellemében született irodalmi kánonformálás szolgálóleánya (ARATÓ 2020). A hagyományos értékek (nemzet, hazaszeretet, magyarságtudat, erkölcs, vallás, demokrácia, humanizmus, tolerancia stb.) megőrzését (szem előtt tartva a tanóra nevelési feladatait) irodalomórán a mindenkori jelenből kiindulva lehet adekvát módon megvalósítani. Régi korok szövegeit a kortárs szöveg(összefüggések), kultúra, élethelyzetek felől érdemes megközelíteni. A régi, időben távoli szövegek nem a mai diákok nyelvén szólalnak ugyan meg, de találhatunk olyan tematikus egyezéseket, élethelyzeteket, világlátást, problémákat, megoldásokat, amelyek számukra is élvezhetővé, befogadhatóvá teszik az említett műveket. A fenti elv alapján megszerkesztett, modulokba rendezett tananyag előlegezi az élet- és

olvasmányélmény egybefonódását irodalomórán (HÓZSA 2013). A régi irodalmat tehát nem kidobni kell, hanem a mai világ, művészet perspektívájából tanítani, a kibertér, a populáris regiszter felől motiválni a diákokat, tiszteletben tartva intellektuális képességeiket (BENCE 217). Remélhetőleg így sikerül régi korok szövegeiből, kultúrájából „minél kisebb veszteséggel minél többet” átmentenünk az utánunk jövők számára (FÜZFA 2012: 115).

A korszerű tankönyv nemcsak irodalom- és életszemléletét, hanem szerkezetét tekintve is újszerű. A nyomtatott szöveget támogató linkgyűjtemény a kötelező szövegek mellé ajánlott szövegek gazdag választékát „olvassa be”. A korszerű tankönyv alternatív. Egy kicsit kultúr- és irodalomtörténeti olvasókönyv (BORI 2004; BERÉNYI–HERÉDI 2021), szórakoztatva motiváló „irodalmi szerelmeskönyv” (NYÁRY 2012; NYÁRY 2013) vagy a kronológiát leépítő, irodalmi legendákat és hiedelmeket leleplező, lehántó irodalomtörténeti nyomozás, átértelmezés (MILBACHER 2021). Az alternatív tankönyv gasztroantológia, hiszen olvasás és étkezés egy (nyelvi) töről fakad, „az ételt és a könyvet is *faljuk*, ha jó” (FEHÉR 2021: 12). Az alternatív tankönyv egy kánonromboló, kánonformáló antológiaként (KIRÁLY 2020) is „működhet”. A fenti lehetőségek a kötelező olvasást a szabad élményszerzés, az „örömolvasás” (FÜZFA 2012: 110) alkalmává formálhatják.

A még alternatívabb tankönyv doboztankönyv, egy dinamikus modell, amely végképp szakít a lineáris, szekvenciális irodalomolvasás és -tanítás hagyományával, miközben az oktatói, tanulói igényeket, az éppen aktuális kánonalakulási „trendeket” is figyelembe veszi. „Mivel a kortárs irodalom kánonja – vagy kánonjai – az idő előrehaladtával, jellemzően a recepció ítélete szerint dinamizálód(hat)nak [...], az egyes művekre koncentráció egyenrangú tankönyvfejezetek egy fiktív dobozban helyezendők el, s az oktató és a diákok érdeklődése és választása, illetve a kritika megerősítő visszhangja szerint cserélgethetők, előtérbe állíthatók vagy épp elhanyagolhatók” (BAKA L. 2016: 113). A fenti modell mind az irodalom, mind a történelem oktatása során alkalmazható, így, akár a projektoktatás, kiváló eszköze lehet a tantárgyi integrációnak vagy éppen a régi szövegek újraírásával történő aktualizálásnak, értelmezésének (BAKA L. 2015) is.

Kívánatos, hogy a szépirodalom olvasása, értelmezése, újraolvasása és átértelmezése ne pusztán iskolai kötelezettség legyen és maradjon, hanem az élet részévé, mindennapi szokássá, szükségletté váljon, ezért, szinte közhelyszerű, hogy az olvasási szokások kialakítása nemcsak a magyarórák „dolga” és felelőssége, hanem ösztantárgyi feladat

(NAGY-ÍMRE-KÖNTÖS 2011), az iskolán túl pedig a család, a társadalom, a könyvtár, a könyvtárpedagógia egyaránt hatással lehet az olvasóvá nevelődésre. A szépirodalom olvasásának a kalandja az esztétikumon túl szélesre tárja a kaput a világ, az emberi természet és önmagunk megismerése, megértése előtt. Fejleszti, alakítja értelmünket, etikai érzékünket, érzelmi világunkat, problémamegoldó készségeinket, s nem utolsósorban az idő eltöltésének egyik legjobb módja.

A szépirodalom olvasása aktív mentális életre sarkall, „formában, fitten tart”, fejleszti a memóriát, a koncentrációs képességet – vallja a biblioterápia, a könyvvel, az irányított olvasással történő „gyógyítás” tudománya. A pszichiátriai segédeszközént „használt” szöveg érzelmi (empátia, indulatok) és viselkedési nehézségek megoldására adhat mintát. A műfajfüggetlen, értékes szépirodalom (kisdiákoknak a mese) elgondolkodtat, segít ráismerni az aktuális problémára, feloldja az érzelmi vagy lelki feszültséget, együttérzésre, más emberi attitűdök megismerésére tanít, az olvasás örömeivel oldja a mindennapi gondokat, erősíti a közösségi érzést (EMÓD 2013).

Az irodalomóra megfelelő terepe lehet a szocializációnak, a különféle (csoport)identitás(ok), kialakításának, fejlesztésének. Az embernek lenni és maradni kitételén túl az irodalomoktatás teret nyújthat a nemzeti / kisebbségi, életkori, nemi, vallási, szakmai stb. önazonosság(ok) formálásához. Különösen fontos ez kisebbségi léthelyzetben. A kisebbségi identitás megélése a többségi (szerb) és egyetemes magyar (anyaországi) irodalmi terek egybefogására hozta létre a hídszerep gondolatát, ami a kisebbségi, regionális (vajdasági magyar) kultúra, irodalom sajátos, közvetítő identitását formálja ma is.

Mára végképp eldőlt a kérdés, műközpontú és / vagy gyermekközpontú irodalomtanításra van-e szükség (SPIRA 1995). Nyilvánvaló, mindkettőre. Hogyan viszonyul ehhez a tanár tudása, személyisége?

A hagyományos tanárteológiaiak a 20. században a magyartanárt kultúrateremtőként, tudós tanárként, szakemberként, közösség-szervezőként jellemzik (HORVÁTH FUTÓ 2011). Napjainkban a pedagógiai felkészültség egyre nagyobb részben a szaktárgyban való jártasságot jelenti (SPIRA 1995), de ez nem elég. A tanári kompetenciának, amint az a fentiekből is kiderül, a rokon- és határtudományok, a populáris regiszter felé is nyitnia kell. A szakmai (tárgyi és módszertani) tudás, tájékozottság mellett megkerülhetetlen a tanár személyisége. Közhelyszerű vélemény, hogy a tanári „szakma” teljes embert, elhivatottságot kíván. Komplex, összetett világban, sokoldalú, nyitott gondolkodású,

toleráns, korszerű világnézetű, gyorsan alkalmazkodó, kreatív, komplex egyéniséget. A tanártársak irányába kollegiális, merész, vállalkozó, újíto kedvű ember, akkor is, ha esetleg megkövezik érte (BENCE 2021) – íme, a tanár a szuperhős, a „tudásmegosztó” (TÓTH-MÓZER – MISLEY 2019), aki „játékosítva” motiválja a 21. század digitális nemzedékét, hogy digitális állampolgárrá nevelhesse (SZABÓ 2015).

KONKLÚZIÓ

Mi tehát az irodalomoktatás „haszna” a mindennapi életben?

Sokféle. Hasznos, mert továbbfejleszti a kommunikációs képességeket, a szövegértő olvasást; az olvasási szokások kialakításának egyik eszköze; személyiség- és identitásformáló (nemzeti, regionális [kisebbségi], vallási, nemi stb.); az értelmi, érzelmi fejlesztés, az etikai érzék kialakításának a terepe; része van a tájékozottsági, művelődési igény kialakításában, a kreativitásfejlesztésben; útmutatást ad a mindennapi életvitelhez (pl. környezetvédelem, környezetismeret, gasztronómia, utazás stb.); eszköz a krízishelyzetek feldolgozásához; továbblépés a jobb napok felé. Egy kamasz életében támasz lehet a serdülőkori identitásformálódás időszakában, enyhítheti az önértékelési zavarokat, jó hatással lehet a személyiségfejlődésre, segíthet barátkozni, megfelelni a szülők elvárásainak, útmutató lehet a nemi érés rögzítésén. Végül ne féljünk kimondani: irodalmat olvasni a legjobb időtöltések egyike, szórakoztató, „jó buli” is lehet, vagy éppen egy éltre szóló élménnyé, szenvedéllyé alakulhat... Nem az életnek tanulunk-e tehát, amikor irodalmi szövegeket olvasunk és értelmezzünk?

A fentiekből adódóan az irodalmi szövegek befogadására, oktatására erőforrásként, lehetőségként is tekinthetünk. A tanulói önmotiváció eszköze is lehet ez a gondolat. A tanár számára alkalom az irodalom pártolására, lehetőség egy haladó, korszerű világlátás kialakítására. A motiváció fontosabbnak tűnik a módszernél, viszont a motiválás módja, hogyanja perdöntő lehet. Ördögi kör. S ha mindehhez egy szimpatikus tanáregyéniség társul, aki nem pusztán tekintélyelvű „vezető”, hanem egyben partner is (GORDON GYŐRI 2006), csak jó vége lehet a történetnek.

IRODALOM

- ARATÓ LÁSZLÓ (2020): A magyartanítás katasztrófája, avagy a „módosított” NAT. *HVG*, febr. 1. https://hvg.hu/itthon/20200201_Arato_Laszlo_A_magyartanitas_katasztrofaja_avagy_a_modositott_NAT (Utolsó megtekintés: 2022. február 12.)
- BAGI FERENC (1988): *A magyar mint környezeti nyelv tanításának főbb kérdései*. A Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete, Újvidék.
- BAKA L. PATRIK (2015): A magyar újrairások hajnala – avagy Kukoricza Jancsi másik élete. Petőfi Sándor: János vitéz vs. Csurgó Csaba: Kukoricza. *Opus* 7/4. 85–89.
- BAKA L. PATRIK (2016): A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái. *Iskolakultúra* 26/6. 103–114. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21818/21608> (Utolsó megtekintés: 2022. január 12.)
- BENCE ERIKA (2012): Regionális és multikulturális jelenségek tematizációja a vajdasági magyar irodalomban (és irodalomoktatásban). *Képzés és Gyakorlat* 10/3–4. 124–131.
- BENCE ERIKA (2017): Bánk bán és Jókai a szemétben. *Napló*, nov. 10. <https://naplo.org/index.php?p=hir&modul=minaplo&hir=10562> (Utolsó megtekintés: 2022. január 22.)
- BENCE ERIKA (2021): Aki irodalmat akar tanítani... *Családi Kör*, júl. 1.: 5.
- BERÉNYI EMŐKE – HERÉDI KÁROLY (2021): *Vajdasági ládafia*. Forum Könyvkiadó Intézet, Magyar Nemzeti Tanács, Újvidék, Szabadka.
- BORI IMRE (2004): *Ezredéve itt. Délvidéki olvasókönyv*. Forum Könyvkiadó, Újvidék.
- D. D. (2021): A tényleges nyelvtudást segíti. *Magyar Szó*, dec. 21. <https://www.mnt.org.rs/tenyleges-nyelvtudast-segiti> (Utolsó megtekintés: 2022. január 13.)
- EMŐD TERÉZ (2013): Biblioterápia és nevelés. *Könyv és Nevelés* 15/3. https://epa.oszk.hu/03300/03300/00007/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2013_3_12.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. január 13.)
- FEHÉR RENÁTÓ (2021): Előszó. In: *A hévízi hajószakács. Kortárs gasztroirodalmi antológia*. Szerk. Cserna-Szabó András, Fehér Renáto. Cser Kiadó, Budapest.
- FÚZFA BALÁZS (2012): De mi lesz velünk az olvasás után? In: *Uő. Mentés másként. Tanulmányok, esszék irodalomról, olvasásról, tanításról*. Pont Kiadó, Budapest. 84–94.
- FÚZFA BALÁZS (2016): Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben. In: *Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban*. Szerk. Bodrogi Ferenc Máté. Savaria University Press, Szombathely. 9–43.
- GONDA ZSUZSA (2019): A digitális szövegek olvasása és megértése. In: *A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése*. Szerk. Terbe Erika. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 134–161.

- GORDON GYŐRI JÁNOS (2006): Tanárszerepek irodalomórán. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk. Fűzfa Balázs. Krónika Nova Kiadó, Budapest. 124–136.
- HALUPKA-REŠETAR, SABINA – KOVÁCS RÁCZ ELEONÓRA (2017): Szerb és angol nyelvi attitűdök a vajdasági magyar tannyelvű 3. és 4. osztályos gimnáziumi tanulók körében. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu* 12/1. 149–169.
- HORVÁTH FUTÓ HARGITA (2011): Tanártípusok, tanári szerepmoდეlek. *Hungarológiai Közlemények* 4. 75–88.
- HÓZSA ÉVA (2013): *Mesterségem: irodalomtanár*. Életjel, Szabadka.
- ISPÁNOVICS CSAPÓ JULIANNA (2017): A magyar nyelv és irodalom oktatásának recepciótörténete Vajdaságban a XX. század hetvenes éveiben. In: *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye. 2017*. Szerk. Josip Ivanović. Újvidéki Egyetem, MTTK, Újvidék, Szabadka. 221–231.
- KIRÁLY LEVENTE (2020): *Nem kötelező. Kortársak és kimaradók. Szöveggyűjtemény középiskolásoknak. Magyar próza*. Válogatta Király Levente. Corvina, Budapest.
- KISS JENŐ (1999): Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolások. *Magyar Nyelvőr* 123/4. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1234/123401.htm> (Utolsó megtekintés: 2022. január 10.)
- KOVÁCS RÁCZ ELEONÓRA (2013): *Nyelvjárási attitűdök*. BTK, Újvidék.
- MÁK FERENC (2012): A végtisztesség keresztjei. Mártírjaink 1944–1948. *Könyv, könyvtár, könyvtáros* 21/12. 57–64. http://epa.niif.hu/01300/01367/00208/pdf/EPA01367_3K_2012_12_57-64.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. január 20.)
- MÉSZÁROS ZOLTÁN (é. n.): *A vajdasági magyarság identitásának vonatkoztatási pontjai*. <https://www.vm4k.org.rs/vajdas%C3%A1gi-magyars%C3%A1g-identit%C3%A1s%C3%A1nak-vonatkoztat%C3%A1si-pontjai> (Utolsó megtekintés: 2022. január 14.)
- MILBACHER RÓBERT (2021): *Legendahántás. 50+1 tévhit a magyar irodalomban*. Magvető, Budapest.
- NAGY ATTILA – IMRE ANGÉLA – KÖNTÖS NELLI (2011): *Az olvasás esszétantárgyi feladat*. Savaria University Press, Szombathely. 2011.
- NYÁRY KRISZTIÁN (2012): *Így szerettek ők. Magyar irodalmi szerelmeskönyv*. Corvina, Budapest.
- NYÁRY KRISZTIÁN (2013): *Így szerettek ők. 2. Magyar irodalmi szerelmeskönyv*. Corvina, Budapest.
- RÁCZ KRISZTINA (2019): Nemzetiségi nyelvtanulás: a magyar mint környezetnyelv Jugoszláviában. In: *A jugoszláviai magyarok eszme- és politikátörténete. 1945–1989*. Szerk. Losoncz Márk, RácZ Krisztina. L'Harmattan, Budapest. 39–44.
- RAJSLI ILONA (2003): Nyelvi attitűdvizsgálatok a vajdasági fiatalok körében. In: *Kisebbségi létjelenségek. Vajdasági szórvány- és szociolingvisztikai kutatások*. Szerk. Gábrityné Molnár

- Irén, Mirnics Zsuzsa. Vajdasági Magyar Tudományos Társaság, Szabadka. 215–228. https://www.mtt.org.rs/publikaciok/mtt_konyvsorozatok/07_Kisebbségi_Letjelensegek.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. január 11.)
- RAJSLI ILONA (2004): Attitűdváltás és nyelvjárásvésztes összefüggései a vajdasági magyar fiatalok nyelvhasználatában. *Hungarológiai Közlemények* 4. 43–52.
- SAFFER VERONIKA (1997): Környezetnyelv és anyanyelvápolás a gyakorlatban. In: *Anyanyelvű oktatásunk*. Szerk. Gábrityné Molnár Irén, Mirnics Zsuzsa. Vajdasági Magyarorsággkutató Tudományos Társaság, Szabadka. 227–234. https://mtt.org.rs/wp-content/uploads/01_Anyanyelvű_Oktatásunk.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. január 21.)
- SPIRA VERONIKA (1995): Működőpontú és/vagy gyermekközpontú irodalomtanítás. In: *A több-könyvű oktatás felé*. Szerk. Nagy Attila. OSZK Könyvtártudományi és Módszertani Központ, Budapest. 50–58.
- SPIRA VERONIKA (2011): Az irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél. In: *Irodalomtanítás Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Japánban, Olaszországban, Portugáliában, a Szovjetunióban és Magyarországon*. Szerk. Sipos Lajos. Honffy Kiadó, Budapest. 6–32.
- SZABÓ ÉVA (2015): A digitális szakadékon innen és túl. A tanárszerep változása a XXI. században. In: *Digitális nemzedék konferencia*. Eötvös Kiadó, Budapest. 17–32.
- TAKÁCS IZABELLA (2011): A vajdasági magyar anyanyelvű diákok környezetnyelvhez és idegen nyelvhez való viszonyulása. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 6/1. 215–231.
- TÓDOR ERIKA MÁRIA (2015): A román nyelv oktatása magyar tannyelvű iskolákban. Tapasztalatok, tanulságok és kérdések. In: *Nyelvtanulás–nyelvtanítás*. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára. Szerk. Vančo Ildikó – Kozmács István. Nyitrai Konstantin filozófus Egyetem BTK, Nyitra. 23–31.
- TÓTH-MÓZER SZILVIA – MISLEY HELGA (2019): *Digitális eszközök integrálása az oktatásba*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- TÖRTELI TELEK MÁRTA (2019): *Különböző típusú szövegek kreatív olvasásának fejlesztése az anyanyelv tanításában*. Forum Könyvkiadó, Újvidék.
- VÁRI ATTILA (1987): *Holtak köve*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
- VUKOV RAFFAI ÉVA (2012): *Az örökíró, a hémijszkák és ami körülöttük van. A magyar nyelvhasználat vajdasági terei: nyelvi tervezés és oktatás*. Életjel, Szabadka.

PILECKY MARCEL

*Előítéletesség –
metanyelvi tudatosság – kettősnyelvűség*

PARAPATICS ANDREA: *A magyar nyelv regionalitása és a köznevelés. Tények, problémák, javaslatok.* Tinta Könyvkiadó, Budapest 2020. 135 o. ISBN 978-963-409-243-8

A könyv hat fejezetből áll. 1. Bevezetés: változatosság és változandóság, 2. A regionális nyelvhasználathoz való viszonyulásról a magyar nyelvterületen, 3. Regionalizmusok napjaink nyelvhasználatában, 4. Problémák: Köznevelési célok és a gyakorlat, 5. A megoldáshoz vezető utakról, 6. Összegzés. A kötetet egy a szerző által hivatkozott, rendkívül gazdag szakirodalom-jegyzék zárja.

Az előszóban – mintegy megelőlegezve az egyes fejetekben részletesen kifejtetteket és előrevetítve a nyert adatokból levonható tanulságokat – a szerző rámutat az ezekkel összefüggő, a közoktatáshoz, illetve az iskolához köthető problémákra, elsősorban a nyelvi alapú megbélyegzés jelenségére, majd a *vajon miért kell – vagy inkább kellene – foglalkozniuk a pedagógusoknak és tanítványaiknak nyelvjárási jelenségekkel* kérdésre négy választ is megfogalmaz. Elsősorban azért, mert a természetes nyelvekben és az élő nyelvhasználatban nyelvjárási jelenségek (is) megjelennek, másodsorban azért, mert ezek a jelenségek a tanulóknak az iskolában értékelt és a köznyelvi norma irányából esetlegesen hibásnak minősített nyelvi produktumaiban is visszatérő elemek. Mindezen kívül a szerző szerint érvként hozható fel a dialektológiai ismeretek iskolai megjelenítése mellett az is, hogy a köznyelv és az anyanyelvváltozat „elkülönített használata” (a két nyelvváltozatból a szituatív tényezők változásának függvényében a leginkább célravezető kiválasztása) különféle kognitív hozadékokkal is jár. Végezetül a szerző ezzel kapcsolatban hangsúlyozza, hogy az anyanyelvi sokszínűség elismerése „mind a magyar, mind az európai identitás meghatározó tényezői”.

A kötet tulajdonképpen első, bevezető fejezete a fejezet címébe emelt (nyelvhasználati) változatosságnak a nyelvészetben evidenciának számító legfontosabb attribútumait

nevezi meg. A hagyományostól eltérő, pl. az ún. kritikai szociolingvisztikai megközelítések kapcsán utal a nyugati típusú társadalmak szuperdiverzitásából fakadó jelenségekre és az irányzat által hangoztatott, a normafelfogást is érintő szemléletbeli különbségekre, ezzel összefüggésben pedig a szokásos terminusok (pl. beszélő, beszélőközösség, anyanyelv, nyelvhasználat, nyelvi kompetencia) újradefiniálásának lehetőségére. E kétségtelenül gondolatébresztő megközelítések – meglátásunk szerint – általánosabb érvényű, metodológiai szempontból sem elhanyagolható kérdésekre adandó válaszkérésésként (is) értelmezhetők.

A fejezetcím második elemeként a változatosság mellett megjelenő változandóság egy ugyancsak kiemelten fontos szempontot, a könyvben az azonnyelvi köznyelv és nyelvjárás közötti kölcsönhatásoknak a nyelvi változástól való elválaszthatatlanságát emeli ki. Az említett két nyelvváltozat kapcsán a szerző kísérletet tesz a regionális köznyelviség fogalmának behatárolására, illetve definiálására. Ebbe a korábban más tudományterületek diskurzusában már megjelent, a lokális és globális kontaminációjával létrehozott glokális jelzőt is beépíti: „[...] a regionális köznyelviség olyan glokális kontaktusváltozata a nyelvnek, amely egyszerre alkalmazkodik a XX-XXI. század kultúráváltó folyamataihoz a köznyelvhez való közelítésével, és játssza a nyelvjárási háttérű beszélők számára a standard szerepét, valamint átveszi a korábbi nyelvjárások olyan funkcióit, amelyek speciális stílus hatás elérésére, valamint a szűkebb helyi és közösségi identitás jelzésére szolgálnak.”

Említés szintjén már ebben az első, elméleti és terminológiai alapvetést tartalmazó fejezetben is megjelenik néhány olyan terminus (pl. a már az iskoláskorban fejlesztendő metanyelvi tudatosság), amely a szerző kutatásainak részletező kifejtése keretében a könyv további fejezeteiben kerül bemutatásra. A könyv egészére igaz, hogy a terminológiai kérdések felvetése és tisztázása jól ágyazódik bele a tárgyalt jelenségek lényegi elemeinek kifejtésébe.

A kötet 2. fejezetének a regionalizmusok általános megítélésével foglalkozó része is jó példa erre. A regionális nyelvhasználathoz való viszonyulás egyes tényezőinek kifejtése ugyanis az ezzel összefüggésbe hozható nyelvészeti fogalmak (nyelvi standardizmus, lingvicizmus) felhasználásával történik. A mai magyar nyelvhasználatot illetően a zárójelben említett két nyelvi ideológia hatása is számos területen kimutatható, legyen szó az „egyetlen helyes nyelvi megoldás kereséséről”, a nyelvjárásban beszélőkkel szembeni intoleranciáról vagy a nyelvi alapon meghatározott embercsoportok közötti diszkriminációról. A nyelvjárási háttér tehát egyes esetekben akár nyelvi hátránnyal is járhat. A fentiek kialakulására egyebek mellett az iskolában eltöltött évek is kétségtelenül hatással lehetnek.

A tárgyaltakkal szerves egységben az ezt követő alfejezetekben a szerző két, korábban elvégzett kutatásának eredményeiről ad részletező képet. A nappali tagozatos, aktív alap- vagy mesterképzésben részt vevő, hallgatói státuszban lévő és a lakóhelyüktől eltérő településen tanuló egyetemisták és főiskolások körében végzett vizsgálatának célja az volt, hogy igazolni tudja „a nyelvjárási háttérű nyelvhasználat kijavításáról, kinevetéséről szóló mindennapi gyakorlat” létezését. A számos releváns szempontot figyelembe vevő, gondosan előkészített kutatás eredményei – ahogy Parapatics Andrea hangsúlyozza – „a magyar mentalitásban működő nyelvi tévhitek és előítéletek” létezéséről és a nyelvhasználók meglehetősen alacsony fokú metanyelvi tudatosságáról árulkodnak. A szóban forgó fejezetben egy másik, az idősebb nemzedék tagjainak nyelvjárási tudatát vizsgáló kutatás eredményeinek ismertetése is helyet kapott, melyben azt vizsgálta a szerző, hogy milyen nyelvi attitűdökkel, nyelvjárási tudattal rendelkeznek az ehhez a korosztályhoz tartozó adatközlők. Az előzőhöz hasonlóan ebben is számos véleményt idéz az adatközlőktől, mert – mint hangsúlyozza – „az élőnyelvi kutatásokat a statisztikai adatokkal reprezentált eredmények mögött álló, az azok forrásaként szolgáló emberi gondolatok teszik valóban élővé és még tanulságosabbá, további kutatások számára is”. A vizsgált környék beszélőitől nyert adatok azt mutatják, hogy „nincsenek egyöntetűen és magabiztosan tudatában településük regionális nyelvi meghatározottságának”, hogy a nyelvi-nyelvjárási tudat mértéke nem függ az iskolázottság szintjétől, valamint hogy az idősebb korú „adatközlők jóval toleránsabban állnak hozzá a magyar nyelvterület más tájainak nyelvhasználatához”. Ez utóbbi megállapítás, azaz a magyar nyelv variabilitásához való pozitív hozzáállás alól csak azoknak a kutatópontoknak a lakói képeztek kivételt, ahol „a többség nem érzékeli saját települése beszédmódjának regionális jegyeit”.

A kötet 3. fejezetében három, a regionalizmusok nyelvhasználatban való érvényesülését vizsgáló kutatásról, illetve ezek eredményeiről kap viszonylag átfogó képet az olvasó. A tájszók ismeretét a 14-18 éves fiatalok nyelvhasználatában vizsgáló kutatás igazolta, hogy az adott korosztály adatközlőinek nyelvhasználatában is viszonylag jelentős számban megtalálhatók azok a tájszók, „amelyeket az 1949 és 1964 között gyűjtött adatokat feldolgozó Nagyatlasz¹ a lakóhelyükhöz közeli vagy azzal megegyező kutatópontokon adatol”.

A tárgyalt fejezet következő alfejezetében a szerző magyartanárként a diákok közt passzív módszerrel végzett megfigyeléseiről számol be. Legfontosabb megállapítása ez-

¹ *A magyar nyelvjárások atlasza 1-6.* Szerk. DEME LÁSZLÓ – IMRE SAMU. Akadémiai Kiadó, Budapest 1968-1977.

zel kapcsolatban az, hogy az adott nyelvjárási régió főbb hangtani és alaktani jegyei (a felső nyelvállású magánhangzók rövidülése, az intervokalikus nyújtás, az inessivusi -ban/-ben illativusi -ba/-be raggal való helyettesítése) a diákok írott nyelvhasználatában is kimutatható nyomot hagynak. A nyelv területi változatosságának ilyen formában való megnyilvánulása ugyanis egyebek mellett a tanulók iskolai értékelése szempontjából is jelentős tényező, nem beszélve az ehhez szükséges módszertani felkészültségről.

A 3. fejezet záró alfejezete egyrészt ráirányítja a figyelmet a közösségi médiának a nyelvi adatok, ezen belül a regionális nyelvhasználat jelenségeinek gyűjtésében játszott szerepére, másrészt figyelmeztet arra, hogy a felhasználók nyelvszemlélete nagymértékben preskriptív, egynormájú, ezzel összefüggésben pedig „előszeretettel ítélkeznek különféle regionalizmusok, illetve használóik felett, és javítják ki azokat”.

A kötetben külön fejezet foglalkozik a funkcionális-szituatív kettősnyelvűsége neveléssel kapcsolatban az elméletnek és a gyakorlatnak a köznevelésben tapasztalható ellentmondásaival és azok okaival. A Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek viszonylatában a helyzet viszonylag egyértelmű: implicit módon számos helyen történik benne utalás a többnormájú szemlélet elemeire. A szerző rámutat arra, hogy e célok megvalósítása azonban mind a tanórai gyakorlat, mind a pedagógiai értékelés szempontjából sok kívánnivalót hagy maga után. Ezzel összefüggésben külön említés történik az érettségi vizsga követelményeinek „erősen standardközpontú, a nyelvi variabilitásról megfélelmező” szemléletéről, ennek folyományaként pedig az értékelési útmutató nyelvhelyességi szempontjának nem egyértelmű voltáról. A szerző kiemeli: ha a tanuló anyanyelvjárási közegében a magánhangzó-rövidülés vagy mássalhangzó-nyújtás számít általánosnak, ezáltal pedig természetesnek, „akkor célzott fejlesztésre és megfelelően árnyalt magyarázatra van szükség ahhoz, hogy nyelvjárási hátterük ne jelentsen számukra hátrányt [...]”. Ehhez persze – mutat rá Parapatics Andrea – a pedagógusok megfelelő felkészítésére lenne szükség. A kérdéskör ugyanis „nem kap elegendő figyelmet sem a köznevelésben a gyakorló magyartanárok munkája során, sem a felsőoktatásban a leendő pedagógusok képzésében”. Mindezeket a szerző által magyarországi általános és középiskolák tanítói és (nem csupán magyar szakos) tanárai körében végzett kérdőíves felmérés is igazolta. Az ebből levonható és a kötetben megfogalmazott tanulságok közül kiemelten fontosnak tűnik az alábbi: „A ma is élő regionalizmusok egy részét vagy nem észlelik maguk a pedagógusok sem, különösen akkor, ha nyelvi szoci-

alizációjuk ugyanahhoz a környékhez kötődik, ahol munkahelyük is van, vagy pedig anélkül javítják ki tanulóik regionális hátterű, a köznyelv szabályai szerint hibás nyelvhasználati jegyeit, hogy további magyarázatot fűznének hozzá. Bármelyik is történjék a kettő közül, egyik sem vértezi fel a felnövekvő nemzedék tagjait kellő tudással ahhoz, hogy valóban büszkén és tudatosan vállalják és őrizzék nyelvjárási hátterüket.”

A könyv záró-, egyben legterjedelmesebb, *A megoldáshoz vezető utakról* címet viselő fejezete a felvetett problémák megoldásához nyújt számos, a pedagógiai gyakorlatban hasznosítható javaslatot. Mindezt azonban megelőzi a szerzőnek egy a magyar és a nemzetközi szakirodalom alapján összeállított és a legfontosabb, korábban már említett szempontok érvényesülését a közoktatás kereteire fókuszáló, rendkívül sokrétű elemzése. A regiolektusok használata mellett érvelve szót ejt ezeknek a kommunikációban és a kognícióban betöltött szerepéről, esztétikum- és kultúrahordozó, valamint identitásjelző funkciójáról. Külföldi példákat felhozva párhuzamot von például a kétnyelvűek esetében kutatások által igazolt kognitív előnyök (fokozott agyaktivitás, rugalmasabb gondolkodás, jobb szociokommunikációs és pragmatikai kompetenciák) és az elsajátított és használt kettősnyelvűségnek, azaz a standard nyelvváltozat és egy nyelvjárási használatának az egynyelvűekhez képest kimutatható szignifikáns kognitív előnyei között. Két nyelvváltozat tudatos megkülönböztetése ugyanis „magasabb szintű grammatikai és metanyelvi tudást, továbbá jobb elemzési és szövegértési készséget eredményezhet”. Ez a sokak számára talán meglepő kijelentés azonban csak a szerző által (is) hangsúlyozott megszorítással érvényes: elengedhetetlen feltétele a két nyelvváltozat tudatos elsajátítása és rendszeres használata.

A fenti, a pedagógiai praxis kereteit figyelembe vevő elméleti részt a tárgyalt fejezetben két, kifejezetten gyakorlati jellegű, didaktikai szempontból mindenképpen korszerű alfejezet követi. Ezekben egyrészt a nyelvjárástani ismeretek tanításához kap az olvasó gazdagon illusztrált, szemléletes és inspiratív példaanyagot (az ehhez felhasználható, újonnan megjelent, illetve hozzáférhető segédletek és források ismertetését is beleértve), másrészt – a tárgyaltaknak a tantárgy keretein belül tágabb értelmezést adva – a Nagy László és Szabó Magda lírai és prózai alkotásaiban fellelhető nyelvjárási elemek, illetve vernakuláris nyelvváltozat megjelenésének eseteivel és szerepével ismerkedhet meg.

Mint látható, a kötet nemcsak a mai magyar nyelvhasználat kapcsán felmerülő attitűdinális jellemzőket és a kettősnyelvűségből fakadó jelenségeket veszi górcső alá, ha-

nem – a fejezetcím útmetaforájánál maradva – a megoldáshoz, a célok eléréséhez vezető utak *járhatóvá tételéhez* is jelentős mértékben hozzájárul.

Parapatics Andrea könyvének olvastán remélhetőleg egyre többeknek válik meggyőződéssé, hogy a kettősnyelvűségben valódi pedagógiai lehetőségek rejlenek. Mindezeknek a gyakorlatban történő kiteljesedését – a szerző szándékaival összhangban – egy, a dialektológiai ismeretek megfelelő prezentálását biztosító szakmódszertan segíthetné.

SZERZŐINK

CSIZMADIA GERTRÚD tanár, Péterfy Sándor Evangélikus Gimnázium (Győr)

DR. GASPARICS GYULA főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

DR. GASPARICSNÉ DR. KOVÁCS ERZSÉBET főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus
Főiskola (Vác)

DR. GLOVICZKI ZOLTÁN főiskolai tanár, rektor, Apor Vilmos Katolikus Főiskola
(Vác)

HALÁSZ MARGIT író, tanár (Budapest)

HOLCZER JÓZSEF ny. gimnáziumi tanár, lelkipásztor Piarista Rendház / Szent József-
kápolna (Kecskemét / Kecskemét-Kadafalva)

ISPÁNOVICS CSAPÓ JULIANNA egyetemi tanár, Újvidéki Egyetem
Bölcsészettudományi Kara (Újvidék)

DR. JENEI TERÉZ főiskolai tanár, Nyíregyházi Egyetem, Óvó- és Tanítóképző Intézet
(Nyíregyháza)

KELLER PÉTER Gárdonyi Géza dédunokája, *Az élő Gárdonyi-arc* című könyv szerzője
(Budapest)

KICSÁK MÓNIKA szak módszertant oktató tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

DR. PILECKY MARCEL nyelvi lektor, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

DR. SALLAI ÉVA ny. tanár és közoktatási szakértő, szerkesztő, Magyar Katolikus
Rádió (Budapest)