

Tanulmányok

Körkép

**Becoming Wise by Kindling of the Flame with
Wisdom Pedagogy in Higher Education**

Mária Jakubik

**Egyensúlyozni a lét peremén. Egzisztenciális
pedagógiai megfontolások a biblioterápiás
gyakorlatban**

Rajnai László

**A beválást befolyásoló tényezők kézilabdázásban:
fókuszban az utánpótláskorú játékosok nézetei**

Juhász István, Balogh Judit és Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella

**Babinszky Mihály és az orosházi
Takarmánygazdálkodási Szak**

Albert Gábor

Szemle

Aktuális olvasnivaló

„Csak tiszta forrásból”

Fizel Natasa

Szerzőink

Authors

2025 | 2.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

Alapító főszerkesztő:	Vámos Ágnes
Főszerkesztő:	Baska Gabriella
A lapszám szerkesztője:	Kolosai Nedda
Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép:	Bajzáth Angéla Czető Krisztina Endrődy Orsolya Kolosai Nedda Nagy Krisztina Schiffer Csilla Seresné Busi Etelka Tókos Katalin Vincze Beatrix
Szemle:	Pénzes Dávid Szente Dorina
Olvasószerkesztő:	Nagy Krisztina Ruzsa Bence
Szerkesztőségi titkár:	Kovács Katinka
Asszisztens:	Misley Helga
Tördelőszerkesztő:	Pénzes Dávid
Szerkesztőbizottság elnöke:	Lénárd Sándor
Szerkesztőbizottság tagjai:	Czabaji Horváth Attila (ELTE) Benedek András (BME) Golnhofer Erzsébet (ELTE) Kéri Katalin (PTE) Kopp Erika (ELTE) Mátrai Zsuzsa (NymE) Pusztai Gabriella (DE) Rónay Zoltán (ELTE) Sántha Kálmán (KJE) Szabolcs Éva (ELTE) Szivák Judit (ELTE) Tóth Péter (BME) Tésabó Júlia (ELTE) Vidákovich Tibor (SZTE)
Kiadó neve:	Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
A szerkesztőség címe:	1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
Telefonszáma:	06 1 461-4500/3836
Ímélcíme:	ntny-titkar@ppk.elte.hu
Terjesztési forma:	online
Honlap:	https://ojs.elte.hu/nevelestudomany
Megjelenés ideje:	évente 4 alkalom
ISSN:	2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Körkép</i>	4
Becoming Wise by Kindling of the Flame with Wisdom Pedagogy in Higher Education <i>Mária Jakubik</i>	5
Egyensúlyozni a lét peremén. Egzisztenciális pedagógiai megfontolások a biblioterápiás gyakorlatban <i>Rajnai László</i>	27
A bevényt befolyásoló tényezők kézilabdázásban: fókuszban az utánpótláskorú játékosok nézetei <i>Juhász István, Balogh Judit és Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella</i>	51
Babinszky Mihály és az oroszországi Takarmánygazdálkodási Szak <i>Albert Gábor</i>	67
Szemle	83
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	83
„Csak tiszta forrásból” <i>Fizel Natasa</i>	85
Szerzőink	86
Authors	87

Tanulmányok

Körkép

Becoming Wise by Kindling of the Flame with Wisdom Pedagogy in Higher Education

Mária Jakubik*

DOI: 10.21549/NTNY.49.2025.2.1

The next paradigm change in human history will be the shift from the knowledge society towards the wise society where the role of education in cultivating wisdom of students becomes essential. This conceptual paper asks: How does wisdom evolve and how can its development be taught? The research method is based on critical realism research philosophy, abductive theory building approach. Data is collected with a critical integrative literature review. This paper highlights trends in wisdom research and in higher education. Its purposes are to create a framework of becoming wise, and to present a possible process of wisdom pedagogy. The study revealed that wisdom in higher education has been neglected for a long time. The paper makes creative and novel theoretical contributions to the field of evolutionary wisdom pedagogy. It calls for testing the proposed process in live teaching situations and continuing the discourse around wisdom pedagogy in higher education.

Keywords: Becoming wise, Wisdom pedagogy, Emancipatory pedagogy, Higher education, Anthropocene, Body-mind-spirit, Wisdom

*Education is the kindling of a flame,
not the filling of a vessel.
~ Socrates ~*

Introduction

Since the late 18th century, human societies have undergone four significant paradigm shifts primarily driven by industrial revolutions. This paper argues that after the Age of Reason (Enlightenment), the Age of Technology, and the Age of Knowledge, the Age of Wisdom will emerge. This will be the next paradigm change in human history. Many scholars (Banerjee, 2014; Dobson, 2010; Goede, 2011; Ekmekçi et al., 2014; Mürsepp, 2013, 2021; Nonaka et al., 2014; Stebbins, 2017) argue that recently we live in the knowledge or creative economy, but we are slowly moving towards the wisdom economy and towards the wise society where human wisdom will play a decisive role. They claim that the wise society will be dominated by wise organisations, wise leaders, and wise people. Therefore, in the 21st century, in a wisdom economy and a wise society, there will be a huge need for human wisdom. Wisdom or *prudence* is a leading human virtue. This paper focuses on the role of higher education in fostering wisdom skills of students.

This topic is important because we face significant and global problems that require solutions. In the long run, humanity will face extreme weather events, biodiversity loss and ecosystem collapse, critical change to

* Címzetes egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, maria.jakubik@ppk.elte.hu, ORCID: 0000-0002-4131-4407

Earth systems, natural resources shortages, misinformation and disinformation, adverse outcomes of AI technologies, inequality, societal polarisation, cyber espionage and warfare, and pollution (W. E. F., 2025, p. 8). We live in the Anthropocene era, when humans significantly and negatively affect our planet's ecosystems and climate. This clearly shows a shift towards environmental crises in the long run, which will be the main challenge for humanity to survive. The most recent OECD report on global megatrends shaping education highlights that "the future of education is shaped by a myriad of economic, social, demographic, and technological trends. The last few years have seen significant global crises, including a rise in armed conflict and mounting geopolitical tensions, which have implications for public spending, international migration, global health, and national policy priorities" (OECD, 2025, p. 3). In our increasingly fragmented world, inequality and polarisation are on the rise. Education needs to address involuntary migration, income inequality, gender inequality, mental distress, political polarisation, and rapid technological developments. Therefore, many authors (Karami et al., 2020; Karami & Parra-Martinez, 2021; Maxwell, 2012, 2014; Sternberg & Karami, 2021) emphasise that wisdom has become more important than ever due to the global problems facing our society. Solé (2017, pp. 55–61) argues that wisdom is a higher degree of knowledge, that makes it possible to act wisely. In the Anthropocene era, there would be a need for wise people to make wise judgments, to act wisely, and to apply their knowledge wisely.

Consequently, the question of whether wisdom can be taught becomes a priority in 21st-century education. This, however, is not a new question in the history of humanity. To illustrate the ongoing debate about the teachability of virtues, excellence, and wisdom let us recall the debate between the sophist teacher, Protagoras (490 – 420 BC) and the wisest man of his age, Socrates (470 – 399 BC) about whether excellence is teachable or not (Plato, 1892, XVII, 309a–362a). Socrates believed that "the wisest and most excellent of our citizens are unable to pass on this excellence, which they possess, to anyone else" (319e). He added, "I can recount a whole range of other examples of those who are themselves good, but have never yet made someone else good; either a member of their own family or someone from outside it. So, Protagoras, when I look at all this, I come to the view that excellence cannot be taught" (320b). However, Protagoras argued that excellence and virtues can be taught to children by their parents and to students by their teachers. He asked: "Now when so much attention is paid to excellence, privately and publicly, are you really surprised, Socrates, and puzzled as to whether excellence can be taught? But there is no cause for surprise, no; there would be much more cause for surprise if it could not be taught" (326e). Socrates disagreed and argued that excellence, such as respect and justice, cannot be taught or transmitted to our children or students because virtues emerge in action and practice. For Socrates, excellence comprised five things such as wisdom, sound-mindedness, courage, justice, and holiness (349b). He claimed that "knowledge is the food of the soul" (313) and "you cannot buy the wares of knowledge and carry them away in another vessel; when you have paid for them you must receive them into the soul and go your way" (314). Socrates was against of purchasing knowledge and learning and he argued that "Learning, by contrast, cannot be borne away in a separate vessel. No, once the fee has been proffered, it is necessary to take that learning into the soul itself, and once you have learned something, you must go your way, having been either harmed or benefitted thereby" (314b). Socrates also believed that everyone is capable of becoming virtuous; therefore, becoming a good citizen is possible for everyone (344c). However, he claimed that wisdom, as a guiding virtue, cannot be taught, but rather how to become wise can be fostered through knowledge. This paper seeks a pedagogy to foster the wisdom skills of students.

To conclude, both Socrates, and Protagoras, were right but they were only half right each. Socrates was right that “everything that belongs to man (*sic*) depends on prudence” (Plato, 2005), he claimed that wisdom determines our souls, body, and mind. Protagoras was right that excellence, virtues, wisdom can be taught. Rayan (2014) argues that the difference between Socrates and Protagoras lies in their distinct conceptions of knowledge, teaching, and education. On the one hand, Socrates argued that teaching is mainly instructions (*didakticos*), and it focuses on the content knowledge (311b–312e). Therefore, it requires that the instructor fully knows the subject being taught, and because there is no clear knowledge of what virtue is, it cannot be taught (319b). Protagoras, on the other hand, thought that teaching is education (*paideia*) that focuses on methodology (pedagogy) and not on the content, therefore, without exact knowledge what virtue is it can be taught (323d–325b). The debate about education, learning, and knowledge has continued throughout history. In the 1950s, Russell maintained that “the world needs wisdom as it has never needed it before, and if knowledge continues to increase, the world will need wisdom in the future even more than it does now” (Russell, 1956, p. 177). We agree with the philosopher Russell (1956, pp. 175–176), who maintained that wisdom can not only be taught but teaching wisdom should be one of the aims of education. This paper argues that ‘*becoming wise*’ is a process that can be enhanced by education and pedagogy. How students make judgments based on their thinking and feelings, how students act, and how they know can be cultivated, fostered by wisdom pedagogy.

Over the last four decades, we have witnessed exponential growth in wisdom research across several disciplines, including psychology, sociology, organisational studies, human resources management, strategy, leadership, and management (Bachmann et al., 2018). Nevertheless, wisdom research in education has been neglected for a very long time. In higher education wisdom has started to receive more attention only since the early 2000s (Ardelt & Bruya, 2020; Bruya & Ardel, 2018a, 2018b; Diamond, 2021; Gidley, 2012; Grossmann & Kung, 2019; Hashim et al., 2014; Henderson & Kesson, 2001; Jakubik, 2020a, 2020b, 2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2023; Maxwell, 2012, 2014, 2021a, 2021b; Nylander, 2015; Sternberg, 2001; Yusoffi et al., 2018). Nevertheless, according to Diamond, there are still only a “few modern scholars focus their research efforts on understanding how an individual human comes to apprehend something like wisdom and examining how it can be taught, seeking a solution to the question of whether it is possible to teach the development of wisdom (pedagogy), what might be its constituent parts (curriculum), and if yes, then how to develop wisdom in the current era” (Diamond, 2021, pp. 9–10). We believe there is a need for contributions and exploration of how wisdom can be taught.

The role of education and higher education in developing students' wisdom has become a central topic in the 21st century (Maxwell, 2014). Concurring with Maxwell (2012, 2021a), universities will play a decisive role in educating students who could successfully tackle global problems. This paper focuses on the role of higher education when transitioning from the knowledge society to the wise society (Goede, 2011). Therefore, it seeks to address an important problem by answering the research question: How does wisdom evolve, *and how can its development be taught?* The purpose of this paper is to contribute to the evolutionary, developmental theories of wisdom by proposing the model of *becoming wise*. This paper is based on a multidisciplinary approach that combines philosophical, psychological, and educational viewpoints on wisdom. Education, which involves the development of knowledge, understanding, and intelligence, enables wise actions and judgments, which are highly related to the development of wisdom. Our extensive experience in higher education also drives our interest in this topic.

The paper has four sections. The introduction presents why the research problem and question of this paper are important in the context of humanity facing global challenges and moving towards a wise society.

The Method and Concepts section describes the research approach, research question, objectives, and it introduces the theoretical framework. It also explains the key concepts of the theoretical framework. The Results section presents the framework of *becoming wise*, and the process of wisdom pedagogy. The Discussion and Conclusion section highlights the main trends in wisdom research and higher education, justifying the need for contributions from this study. It also answers the main research question by presenting the key findings. It concludes, and based on the limitations of this study, it outlines the further research areas.

Method and Concepts

The research design is based on the critical realism research philosophy and an abductive theory-building approach. Critical realism is appropriate for this conceptual paper because it “involves a switch from epistemology to ontology, and within ontology a switch from events to mechanisms. ... the point of departure in critical realism is that the world is structured, differentiated, stratified and changing” (Danermark et al., 2005, p. 5). The abductive approach is selected because its fundamental idea is “To interpret and reconceptualise individual phenomena within a conceptual framework or a set of ideas. To be able to understand something in a new way by observing and interpreting this something in a new conceptual framework” (Danermark et al., 2005, p. 80). Data is collected with a critical integrative literature review of the most relevant and significant theories of wisdom. The critical review demonstrates the evolution of the concept and theory of wisdom and raises questions about their possible further development. An integrative review pinpoints the paradoxes, highlights different and diverse views, and debates about wisdom, with the aim of synthesising, reconceptualising, and creating a new evolutionary framework of ‘becoming wise’ through wisdom pedagogy.

The main research question is: *How does wisdom evolve and how can its development be taught?* The objectives are (1) to explore the key concepts related to wisdom; (2) to develop a framework for ‘becoming wise’; and (3) to present the process of wisdom pedagogy as an evolutionary pedagogy of HE. The theoretical framework is presented in figure 1. The three main concepts are: (1) Anthropocene as a real, complex, interconnected, and an emerging context (place, space, and time); (2) body, mind, and spirit; and (3) wisdom.

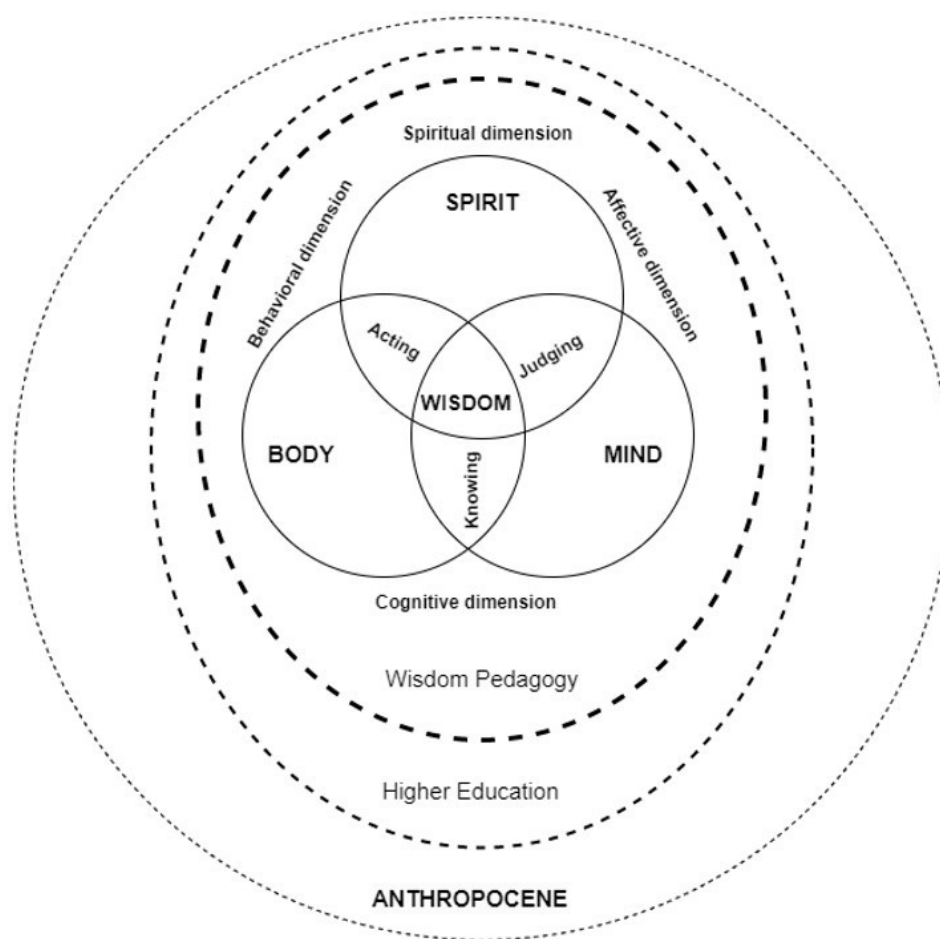


Figure 1. Theoretical framework

Anthropocene

We live in the Anthropocene era. This era is characterised by constant change. It emerges in time, it is instable, interconnected, and complex. The Anthropocene, as a complex open system, encompasses both the non-living world (i.e., mountains, rivers, floods, earthquakes, tsunamis) and the living world (i.e., animals, humans). There is a constant interrelationship, interconnectedness, and interdependency between the forces of the living and non-living worlds. The impacts of this interrelationship can be both positive and negative. Positive outcomes, for example, include when humans save the environment and save animals from extinction. Negative impacts, for example, include pollution of the environment and exploitation of natural resources (Maxwell, 2012, 2014, 2021a; W.E.F., 2024, p. 8). Unfortunately, the Anthropocene era is characterised by more negative than positive direct impacts of humans on the world, including humanity itself.

Barnett argues that even the concept of Anthropocene is a debated concept but “it is central to the philosophy of higher education; indeed, perhaps the most important concept to the field” (Barnett, 2022, pp. 234). Like Maxwell (2012, 2014, 2021b), Barnett also points out the role and the responsibility of the university as a knowledge producer in impacting the Anthropocene, and “in the raising of awareness of issues and the development of a new sensitivity to the world” (Barnett, 2022, p. 235). Universities are integral parts of the Anthropocene ecosystems. To address this challenge of higher education requires changes in

curriculum, a shift in the focus of university pedagogy, and a move towards wisdom-inquiry. This calls for more wisdom in human thinking, actions, and judgments (Maxwell, 2012, 2014).

Body-Mind-Spirit

Since Socrates, Plato, and Aristotle there has been an ongoing debate about human knowledge, human intelligence, and the relationship of body and mind. As we illustrated in the Introduction with the debate between Protagoras and Socrates, Socrates argued that wisdom and soul, spirit are inseparable from humans. Plato believed that desire, emotion, and knowledge guide human behavior: “Desire, appetite, impulse, instinct – these are one; emotion, spirit, ambition, courage – these are one; knowledge, thought, intellect, reason – these are one” (Durant, 1954, p. 22).

The theoretical framework (figure 1) presents the interrelation of body, mind, and spirit. This unity and interrelatedness are vastly discussed in philosophy and psychology. How human knowledge develops is presented in the ‘*becoming to know*’ model of Jakubik (2011a, p. 391; 2011b, p. 61). The model illustrates how ontological and epistemological chains are interconnected in a specific context and time. Intellect arises when learning and knowing interact during the ‘*becoming to know*’ process. The French philosopher, Henri-Louis Bergson (1859 – 1941) also emphasised the evolutionary character of human intellect: “the beauty of the human intellect development is that it is in a constant flux, it is evolving and becoming during the whole life” (Russell, 1954, p. 822). Human intellect is formed during these dynamic processes, when perceptions, conceptions, and judgments interact (Goleman, 1996; Kahneman, 2011). The driver of the development of something new is this interplay between the external and internal worlds.

Knowledge develops through perceptions of the human body, as we sense and experience different stimuli, data, and information from both living and non-living environments. However, because ‘perceptions without cognitions are blind’, as the German philosopher, Immanuel Kant (1724 – 1804) argued, there is a need for sense-making, thoughts by mind. These thoughts are expressed in the form of theory, concepts, ideas, mostly in explicit knowledge.

There is a need also for spiritual knowledge related to human existence, aspirations, and motivation. Bratianu (2015) argues that spiritual knowledge contains possible answers for questions concerning our existence in society, on Earth, and in the Universe; it gives life or vitality to persons’ existence; it embraces our deepest sense of existence; it reflects the essence of any human aspiration and the kernel of any strategic thinking, and it embraces our living aspirations and motivations. He also sees a tight connection between spiritual knowledge and values, ethics, decisions, and actions.

Wisdom

Wisdom, like justice, fortitude, temperance, and courage, is a human virtue. Wisdom as a concept has been studied in various disciplines, including philosophy, history and culture, theology, anthropology, biology, neurobiology, psychology, and education. However, Ardelt concludes that “a generally agreed-upon definition of wisdom does not yet exist” (Ardelt, 2004, p. 258). Wisdom is a complex and multidimensional concept. Therefore, it is natural that it has several definitions:

1. Jeste et al. (2010, p. 668) write that wisdom can be learned, it increases with age, it is measurable, and wisdom is “uniquely human; a form of advanced cognitive and emotional development that is experience-driven”.

2. Sternberg argues that “wisdom involves forming a judgment when there are competing interests that lack resolution” (Lopez et al., 2015, p. 229). According to Sternberg, “knowledge, judicial thinking style, personality, motivation, and environmental context precede wisdom” (ibid. p. 232).
3. Baltes and Staudinger (2000, p. 124) define wisdom as “an expertise in conduct and meaning of life”, as the “ways and means of planning, managing, and understanding a good life”. They also claim that “fluid intelligence, creativity, openness to experience, psychological-mindedness and general life experiences ‘orchestrate’ to produce wisdom” (Lopez et al., 2015, p. 232).
4. Erikson (1959) believed that wisdom is gained through resolving daily crises, and it builds knowledge, cognitive skills, and personality characteristics, requiring an understanding of a cultural context.

Maxwell takes a broader perspective on wisdom and argues that the primary goal of wisdom is to achieve the common good, from which not only the individual but also the whole community and society would benefit. Wisdom becomes increasingly important in time of global crises (Maxwell, 2012, 2014, 2021a; W.E.F., 2023).

Ardelt (2004, p. 275) defines cognitive dimension as an “understanding of life and a desire to know the truth, i.e., to comprehend the significance and deeper meaning of phenomena and events, particularly with regard to intrapersonal and interpersonal matters. It includes knowledge and acceptance of the positive and negative aspects of human nature, of the inherent limits of knowledge, and of life’s unpredictability and uncertainties”. She defines reflective as a “perception of phenomena and events from multiple perspectives requires self-examination, self-awareness and self-insight”. According to her, the affective dimension of wisdom means being sympathetic and having compassionate love for others. Bassett’s (2005, 2011) wisdom model has four elements (i.e., cognitive, affective, active, and reflective).

Bangen et al. (2013) argue that the “most commonly included subcomponents, which appeared in more than half of the 24 wisdom definitions are (1) social decision making and pragmatic knowledge of life, which relates to social reasoning, ability to give good advice, life knowledge, and life skills; (2) prosocial attitudes and behaviours, which include empathy, compassion, warmth, altruism, and a sense of fairness; (3) reflection and self-understanding, which relates to introspection, insight, intuition, and self-knowledge and awareness; (4) acknowledgement of and coping effectively with uncertainty; and (5) emotional homeostasis, which relates to affect regulation and self-control” (Bangen et al., 2013, p. 1256).

According to Sternberg and Karami (2021), the six Ps of wisdom are “the (a) Purpose of wisdom, (b) environmental/situational Press that produce wisdom, (c) nature of Problems requiring wisdom, (d) cognitive, metacognitive, affective, and conative (motivational) aspects of Persons who are wise, (e) psychological Processes underlying wisdom, and (f) Products of wisdom” (Sternberg & Karami, 2021, p. 4). They also note that purpose is an important drive of wisdom (Sternberg & Karami, 2021, pp. 6-8).

Results

Becoming wise framework

How does wisdom evolve? This is the first part of the main research question this paper seeks to answer. The wisdom of a person develops throughout their life, spanning the phases of infancy, childhood, adulthood, and old age. Figure 2 illustrates the lifespan wisdom evolution framework. It shows the shifts from absorption and assimilation (i.e., engaging) of data and information through experience, sensation, and perception of the body towards dissemination and sharing of knowledge and wisdom through conception and reflection of the mind.

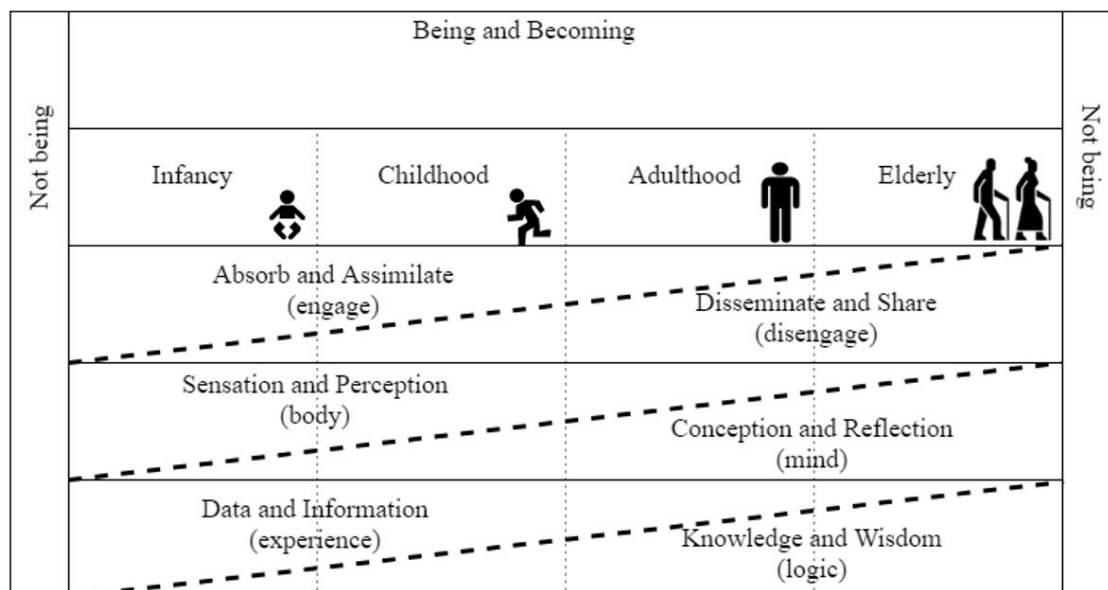


Figure 2. Becoming wise framework

Psychologists (e.g., Ardelt, 2010; Baltes & Carstensen, 2003; Smith & Baltes, 1990) study if an individual becomes wiser with age. Ardelt (2010), applying her three-dimensional wisdom scale, examined if old adults are wiser than college students. She concludes that older adults showed higher levels of wisdom on affective and reflective dimensions than college students. Wisdom may grow with age, as we become wiser through learning from our life experiences. Baltes and Carstensen (2003) argue that understanding the behavioural, cognitive, and motivational processes is crucial in the ageing process. In their research, they realised that with age people become more focused and selective in their goals. They call it 'selective optimisation with compensation'. Smith and Baltes (1990) examine five criteria of wisdom, including factual knowledge, procedural knowledge, life-span contextualism, relativism, and the recognition and management of uncertainty in different age groups (young adults, middle-aged, and elderly). They conclude that wisdom is distributed equally across age groups. Like Ardelt (2010), they also argue that the cognitive dimension of wisdom originates from a person's specific life experiences.

Building on the findings from the literature, the Becoming Wise framework (Figure 2) illustrates the lifespan evolutionary character of wisdom. It brings together concepts of 'be', 'being', and 'becoming'. Being in a certain period of life is characterised by a certain interplay of body and mind. For example, in the stage of infancy, the child's mind (conception), knowledge, and wisdom develop by bodily engaging and reflecting on the stimuli from the living (family members) and non-living environment (toys, food), through sensing and perceiving (i.e., seeing, touching, tasting, hearing, feeling) data, information.

The limitation of this framework is that it does not demonstrate how morals, values, ethics, and spiritual knowledge influence a person's actions, thinking, and judgments. Furthermore, the role of the environment and education in evolution of personal wisdom is hidden in this framework.

Wisdom pedagogy process

How can the development of wisdom be taught? This is the second part of the main research question this paper seeks to answer. The focus here is on pedagogy. The aim is not teaching 'wisdom' as such but to develop wise knowing, wise judging, and wise actions (i.e., wisdom skills) in persons, which means supporting the *becoming wise* journey of students.

Wisdom pedagogy aims to educate not only to teach. The goal of education is more than just instructing students, passing on information and existing knowledge to them, asking them to memorise data, facts, and content what the teacher provides, and then in the exam, answer the question as the teacher taught. Indeed, as Socrates believed, "*Education is the kindling of a flame, not the filling of a vessel*". Similarly, later Plutarch (40 – 120 AD) in his *Moralia* also expressed similar thoughts about education when he wrote: "*For the mind does not require filling like a bottle, but rather, like wood, it only requires kindling to create in it an impulse to think independently and an ardent desire for the truth*" (Plutarch, 1927, p. 259). Indeed, education is more than just passing on existing knowledge to students. The teacher's role in education is *kindling of the flame*, increase interest, curiosity of students, develop not only their mind, critical thinking, skills, but the whole person (body-mind-spirit), to prepare them for dealing with uncertainty and complexity in a moral and ethical way. Therefore, wisdom pedagogy in higher education needs to focus on four key dimensions, including cognitive, behavioural, affective, and spiritual dimensions (cf. Figure 1).

Learning for a highly uncertain and unknown world requires a curriculum and pedagogy that focus not only on "understanding (knowledge), acting (skills) and being (self)" but also on a pedagogy that prepares students for the uncertainties of life. Barnett argues that a pedagogy for uncertainties is one that engages the self and fosters human emancipation. He writes "*This pedagogy allows for human flourishing as such*" (Barnett, 2015, p. 230, emphasis original). According to Barnett, a pedagogy for uncertainties also needs a language a "for risk, uncertainty and transformation of human being itself calls for imagination" (Barnett, 2015, p. 231). In this pedagogy "openness of the pedagogical frames is not just epistemological, but it is also ontological in nature. The students come to know each other as individuals; and to a degree, they also come to know their teachers as people. This is unbridled openness of the pedagogical frame" (Barnett, 2015, p. 232). Barnett (2015, p. 228) claims that the no risk pedagogical options are: (1) educational development pedagogy of 'disciplinary initiation' where knowledge field is established and given; and (2) an educational transformative pedagogy for 'generic skills' where fixed ontologies are for an unknown world. The high-risk pedagogical options are educational development as a 'disciplinary wonder,' where knowledge is uncertain and changes over time, and (2) educational transformation pedagogy of 'human being as such,' where ontologies are open to an unknown world.

As wisdom has no general definition (Ardelt, 2004, p. 258), wisdom pedagogy also lacks a general definition. However, we have good knowledge about how wisdom evolves, develops, we also know what characteristics, dimensions wisdom has (e.g., Ardelt, 2003, 2004; Bangen et al., 2013; Bassett, 2005, 2011; Sternberg, 2001, 2012; Sternberg & Karami, 2021). The role of education in becoming wise is critical. The traditional teaching method (didactic) is teacher-oriented and content-focused. The didactic triangle consists of three main elements: teacher, students, and the content. Both teachers and students need to be engaged in the learning process. The traditional didactic triangle needs to be transformed (Miyamoto, 2022). The role of teacher is important in cultivating students' emancipation, "the obligations for teachers involved in higher education is not only to further and reproduce the current mass of knowledge and cultures, but also to create room for the individual's *Bildung*" (Magnússon & Rytzler, 2022, p. 75). The teacher needs to focus on the

students' personal growth process and not on the content; i.e., the focus should be on kindling the flame rather than filling a vessel. Magnússon and Rytzler (2022) argue that emancipatory teaching is: a lived event of equal learners (teacher and students); a discourse of connecting different worlds; forming a community of interest where every voice can be heard and listen to (Magnússon & Rytzler, 2022, p. 87). They refer to Säfström (2011) arguing that "being a teacher with emancipatory interest has to do with being critical against one's own function in the institutional logic of explanation, and being open for the opinions, views, and experiences that students bring into the practice of teaching" (Magnússon & Rytzler, 2022, p. 86).

Emancipatory knowing, i.e., *lifeworld becoming*, according to Barnett (1994), has the following characteristics: (1) Reflective knowing – accepts multiple knowledge to understand the world better; (2) Open-ended situations – able to take up alternative perspectives; (3) Focuses on dialogue and arguments; (4) Transferability – a metacritique state of mind, attitude of 'passionate skepticism' helping personal emancipation; (5) Meta-learning – lifelong learning, a willingness critically to examine one's learning, learning from mistakes, learning about oneself; (6) Dialogical communication; (7) Consensus – dialogical communication, constant seeking for truth, values, ethics, sensitivity to people and nature; (8) Value orientation – common good defined based on open dialogue and consensus; (9) Movable boundary conditions – capability to operate in the world, widening the conditions of discourse, practicality of discourse; and (10) Critique – aiming to improve our understanding, aiming to understand ourselves (Barnett, 1994, 178-185).

Wisdom pedagogy, as an emerging stream of wisdom research in higher education, is situated within the paradigm of educationalisation (Magnússon & Rytzler, 2022, pp. 15-31). This is the view that focuses on developing future citizens (Jakubik, 2020a, 2020b). The role of education is emphasised in solving global social and political problems (Jakubik, 2022a). Furthermore, wisdom pedagogy has a strong emancipatory and relational character, it educates for life (Jakubik, 2022b), it educates for being in the world, it cares for *lifeworld becoming* of students (Jakubik, 2023), it facilitates the better understanding of the world around us, and it helps to provide possible solutions to the global challenges of the world (Maxwell, 2012; W. E. F., 2025). Figure 3 illustrates the possible '*becoming wise*' process with wisdom pedagogy, showing the impact of education on the evolution of personal wisdom through wisdom pedagogy.

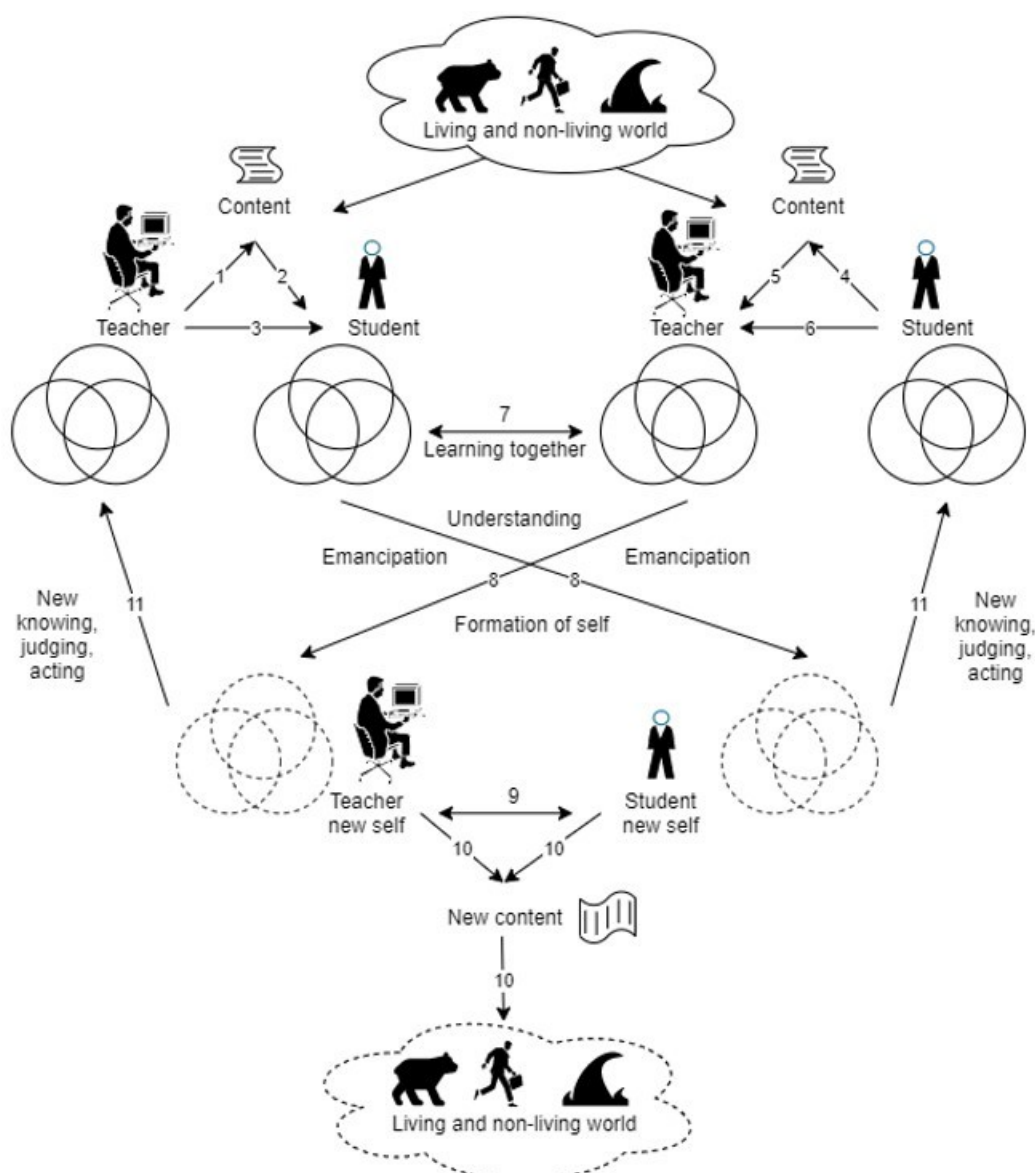


Figure 3. Wisdom pedagogy process

The key steps in the wisdom pedagogy process are: (1) The teacher selects a meaningful topic, a significant problem from the living and non-living world to focus on in teaching situation (cognitive dimension). (2) The teacher presents the topic and content to the students. (3) The goal of the teacher is to engage students (kindling of the flame) in the topic selected by him/her (affective dimension). (4) The students select a meaningful and important topic from the living and non-living world (cognitive dimension). (5) The students present the topic to the teacher. (6) The goal of students is to engage the teacher in the topic selected by them (affective dimension). (7) Both the teacher and the students are engaged in the learning together process of exploring, questioning, criticising, and understanding the content of their meaningful topic (cognitive, affective, and behavioral dimensions). This is a learning community where teachers and students are equal in debate and discussions. (8) As a result of the learning together process, the formation of self is happening. This is an emancipatory process. It means that all participants (teachers and students) will develop their wisdom, including wise knowing, wise judging, and wise acting, based on their moral and ethical values, authenticity, responsibility, personality, and

attitude (spiritual dimension). (9) Interactions of the new selves of teacher and students. (10) The result of the interactions of new selves will create a new understanding of the topic, phenomena they both selected and discussed. This new knowledge of the topic will be transmitted, applied, acted upon in the living and non-living world (behavioural dimension). (11) The Becoming wise process continues, and the old self is replaced by a wiser, new self that is more ready to face the uncertainties of the world.

As both Socrates and Plutarch argued, emancipatory education (Biesta, 2015b, 2017; Freire, 1970; Jakubik, 2023; Magnússon & Rytzler, 2022; Nouri & Sajjadi, 2014) is not about *filling of a vessel*, it is not about transferring knowledge from the teacher to the students. Teachers are not the only owners of knowledge; teachers and students are equal practitioners in the knowledge creation process where they are all learners. This paper argues that the role of the teacher in emancipatory education is to kindle the flame through wisdom pedagogy, building trust, motivating students, increasing their curiosity and criticality, and forming their individual identity.

Discussion and Conclusion

Trends in wisdom research

Since the 1980s, wisdom research has begun to flourish (Bachmann et al., 2018). Wisdom researchers and research groups from different disciplines, not only theoretically but empirically too, explored the concept and created their theories. Lopez et al. (2015, pp. 224–237) discuss two distinguished streams of theories of wisdom.

The *implicit theories* of wisdom focus on non-observable, psychological features of the concept of wisdom. Researchers explored, for example, the three dimensions of wisdom, i.e., affective, reflective, and cognitive (Clayton, 1975); six qualities of wisdom, i.e., reasoning, sagacity, learning, judgment, quick use of information, and perspicacity (Sternberg, 1985); three conceptualisations of wisdom, i.e., *sophia*, *episteme*, and *phronesis* (Robinson, 1990); meanings of wisdom (Baltes, 1993); features of wisdom (Jeste et al., 2010); characteristics of a wise person (Ardelt, 2004; Glück et al., 2012); cultural context and wisdom (Sternberg, 2012).

The *explicit theories* of wisdom focus on more observable, behavioural, and performance characteristics of wisdom. Their pragmatic approach is grounded in earlier theories, including personality theories, cognitive development theories, stage theories, and life-span theories. According to Lopez et al. (2003, pp. 228–231), in this group of theories, two main theories emphasise the organisation and application of pragmatic knowledge: (1) the balance theory of wisdom (Sternberg, 1985, 1990, 1998); and (2) the Berlin Wisdom Paradigm (BWP) (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993, 2000; Staudinger & Baltes, 1994). The balance theory emphasises a person's moral decisions, utilising their practical intelligence when facing real-life problems, personal values, and the role of context in making wise decisions, and striving to achieve the common good through the suggested solution. The Berlin Wisdom Paradigm, proposed by researchers of the Max Planck Institute (PMI), focuses on expertise in wise performance. It emphasises that an expert considers their specific life situation and context, as well as the cultural and social values of others, and recognises and manages uncertainties through flexible thinking when proposing pragmatic solutions to problems. Ardel (2004) strongly opposes the view advocated by the Berlin group researchers that focuses on expertise and experts' knowledge in defining wisdom. She writes, "I argue that the term 'wisdom' should be reserved for wise persons rather than expert knowledge" (Ardelt, 2003, p. 281).

From the above discussion, it seems that while the two main groups of researchers acknowledge the contributions of others, they also criticise each other at the same time. They have valid arguments in their

oppositions. We acknowledge that researchers of implicit and explicit theories of wisdom have made enormous theoretical and experimental contributions to wisdom research. However, as further advancements are made, it is necessary to consider integrating these two main streams of research. This paper could be the first small step toward this direction by proposing the '*becoming wise*' framework. Like the views that implicit (i.e., tacit) and explicit knowledge cannot exist without each other (Polanyi, 1962, 1966), there should not be a dichotomy between implicit and explicit theories of wisdom either. Others also noticed the need for an integrative definition of wisdom. Bangen and colleagues (2003, p. 1263) in their extensive literature review of wisdom theories suggest "*Establishing the generalizability of definitions and measures of wisdom*" (emphasis in original) as a possible further research topic. Similarly, Ardelt (2003) proposes further research on the definition, operationalisation, and measurement of wisdom.

From the literature study, we also discovered that wisdom theories, on the one hand, focus on identifying, describing, and measuring the personal characteristics of a wise person, specifically who a wise person is and what it means to *be* wise (e.g., Ardelt, 2003). On the other hand, wisdom theories aim to identify the wise behavioural *outcomes* of an expert's action and performance (e.g., PMI researchers). This paper argues that there should be more emphasis on *how* wisdom evolves, on the spiritual dimension of wisdom, on the drives of knowing, judging, and acting, and on the process of '*becoming wise*' compared with a focus on *being wise*. Therefore, there is a need to propose an evolutionary model of wisdom (figure 2).

Trends in higher education

Education has a significant impact on the development of a person's knowledge and wisdom. This paper focuses on HE. The discussion begins with the shifting paradigms in higher education, followed by the role of the university in HE (Maxwell, 2014, 2021b), and the need for new pedagogical approaches in HE.

Marketisation, corporatisation, standardisation, outcome-oriented rationality, massification, and internationalisation are the major trends in higher education. According to Magnússon and Rytzler (2022, pp. 15-31), the instrumental view of HE causes several problems. They argue that currently there are four main views, shifting paradigms dominate in HE, namely: (1) shifts from public good to private good (university degrees increasing employability of individuals, individuals benefitting from HE, universities introducing fees); (2) commodification, marketisation, massification, and juridification of HE (knowledge as commodity, individuals as products, degrees can be bought, teachers are managers); (3) learnification, i.e., shift towards learning, learning outcomes, and new roles of teachers as learning process facilitators (Biesta, 2015a, 2015b, 2017), and (4) paradigm of educationalisation of political and social problems such as reactions to: global problems and crises; social inequality; exclusion; injustice; political censorship of media and freedom of speech; institutional autonomy of universities; limiting freedom of academic and cultural expression and research; ethnicities; gender inequality, and so on.

Higher education has started to play an increasingly significant role in addressing political and social problems (Barnett, 2011; Jakubik, 2022a; Maxwell, 2012, 2021a; W.E.F., 2024) within societies. Universities are integral parts of society. Barnett (2011) argues that the 'developmental university' is "both active in the world and is generating knowledge through those activities in the world. It is intent on helping to improve the world – its knowledges are put to work for-the-world" (Barnett, 2011, pp. 31–32). University is a place for acquiring new knowledge and a space for debate and reasoning. Therefore, a university is more than just a place for learning. It is a place and space "where students and teachers gathered around topics of interests, and which required a more sophisticated conception of knowledge production than simply 'learning'"

(Magnússon & Rytzler, 2022, p. 27). The university is influenced by, and at the same time, influences its ecosystems (Barnett, 2022, p. 240).

What university is a highly debated topic. Magnússon and Rytzler (2022) write that:

... the university can be understood as a specific way of arranging, teaching, and researching knowledge, that in a way extends the function of an adult generation that gradually introduces the world to the young.

... higher education extends the opportunities for students, teachers, and researchers to explore and to take part of this world. This is done by slowing down, zooming in, opening up a place for critical thinking, for wonder and for curiosity. (Magnússon & Rytzler, 2022, p. 81).

Therefore, universities have an educational and pedagogical role in society. Russell was critical toward education of his time and he thought that education “has not had time to affect profoundly our ways of thinking and our public life ... we are still primitive in methods and technique; we think of education as a transmission of certain body of settled knowledge, when it should be rather the development of a scientific habit of mind” (Durant, 1954, p. 483). The ‘educationalisation’ paradigm of HE increases the need for a pedagogy that has an emancipatory and a relational character to the living and non-living world (figure 3). This pedagogy needs to foster students’ emancipation, both their being in the world and becoming of the world (Magnússon & Rytzler, 2022).

The three main goals of emancipatory pedagogy (i.e., critical pedagogy, liberatory pedagogy) are “humanisation, critical conscientisation, and the establishment of a problem-posing education system.” (Nouri & Sajjadi, 2014, pp. 78-79). Building on Freire (1970), Nouri and Sajjadi argue that humanisation needs love, humility, faith, trust, hope, and critical thinking. Critical conscientisation is strongly related to authentic learning through dialogues between teachers and students about meaningful global problems of the living and non-living world. Establishing a problem-posing education system requires a change in the relationship between teacher and students.

There are needs for contributions in HE in developing and applying a pedagogy that prepares students for the unknown and uncertain world. Concurring with Diamond (2021, p. 9–10), we argue that a better understanding is needed of (1) how wisdom develops in individuals; (2) whether it is possible to teach wisdom (Russell, 1956, pp. 175–176); and (3) with what pedagogy can wisdom be taught. Long-neglected wisdom research in education needs more attention. Since the 2000s, numerous wisdom pedagogy models have emerged (Bruya & Ardelt, 2018a, 2018b), and they require reconceptualisation. Furthermore, a better understanding of wisdom pedagogy would need more attention. Finally, the practical impacts of applying wisdom pedagogy need to be studied.

Conclusion

The main research question asked: *How does wisdom evolve and how can its development be taught?* The objectives were (1) to explore the concepts related to wisdom; (2) to develop a framework for ‘*becoming wise*’; (3) to present the process of wisdom pedagogy.

Firstly, to answer the research question, we introduced the need for wisdom when humanity faces urgent and global problems, and when it experiences a paradigm shift from the knowledge society to the wise society. We presented the theoretical framework (figure 1), the proposed framework of ‘*becoming wise*’ (figure 2), and the process of wisdom pedagogy (figure 3).

The findings indicated that:

1. In the era of Anthropocene, we need wise people to act wisely, make judgments wisely, and apply their knowledge wisely. To answer the global challenge of humanity (W. E. F., 2025), and to manage the paradigm shift to a wise society there is a need for more wisdom in human thinking, actions, and judgments. HE and the university as integral parts of the ecosystem, require changes in curriculum, and in the focus of university pedagogy (Barnett, 2022; Maxwell, 2012, 2014, 2021a, 2021b).
2. Concurring with philosophers, this paper argues for the unity of body, mind, and spirit (Goleman, 1996; Kahneman, 2011). Knowing, judging, and acting together contribute to wisdom and at the same time they are guided by wisdom.
3. Wisdom has no single general definition; rather, it can be defined by its attributes (Ardelt, 2003, 2004; Bangen et al., 2013; Bassett, 2005, 2011; Sternberg, 2001, 2012; Sternberg & Karami, 2021).

Secondly, the paper asked: *How does wisdom evolve?* Based on the findings from wisdom research literature, the framework of *becoming wise* (figure 2) was presented. Thirdly, the paper asked: *How can development of wisdom be taught?* Based on the findings from HE literature, the possible steps in wisdom pedagogy process were described (figure 3). The main conclusions are:

1. Wisdom theories appeared to overlook the vital role of the human soul, spirit, and will in the evolution of wisdom. They did not focus enough on the process of *becoming wise*. There is a need to explore *how* wisdom evolves during human life.
2. Over the last four decades, wisdom research has intensified in several disciplines; however, in HE, it has been neglected for a long time, gaining attention only since the early 2000s (Diamond, 2021). Since the 2000s, numerous wisdom pedagogy models have emerged, and they require reconceptualisation. A better understanding of wisdom pedagogy needs more attention, and finally, the practical impacts of applying wisdom pedagogy need to be studied.
3. There is a shift in paradigms in higher education. Marketisation, corporatisation, standardisation, outcome-oriented rationality, massification, and internationalisation are the major trends in higher education (Magnússon & Rytzler, 2022).
4. There is a need to develop and apply a pedagogy that prepares students for the unknown and uncertain world (Barnett, 2022). This paper argues that wisdom pedagogy can address this need, as it prepares students for life's uncertainties and fosters human flourishing (Barnett, 2015).
5. Wisdom pedagogy aims more to educate than teach. It focuses on the emancipation of all participants (teachers, students) in the learning process, and on the four key dimensions (i.e., cognitive, behavioural, affective, and spiritual) of the becoming wise process of a person (cf. Figure 1).
6. In wisdom pedagogy, the traditional didactic triangle needs to be transformed from being teacher-oriented and content-focused to being process-focused (Miyamoto, 2022).
7. Wisdom pedagogy has a process (Figure 3) where the teacher and students are equal in the learning process; they are both learners and knowledge providers, working together to create a better understanding of a phenomenon that is meaningful for both.
8. In wisdom pedagogy, the role of teachers is pivotal in initiating the learning process and engaging students in learning. They are the driving forces in creating a room for cultivating an individual's '*becoming wise*' process and for emancipation (Barnett, 1994; Magnússon & Rytzler, 2022; Säfström, 2011).
9. Wisdom pedagogy has a strong emancipatory and relational character, it educates for life (Jakubík, 2022b); it educates for being in the world; it cares for *life-world becoming* of students (Jakubík, 2023);

it facilitates a better understanding of the world around us; and it helps to provide possible solutions to the global challenges of the world (Maxwell, 2012, 2014; W.E.F., 2024).

The limitation of this conceptual study offers implications for wisdom and educational researchers. Further research is needed in definition, operationalisation, and in measurement of wisdom (Ardelt, 2003, p. 281). Because wisdom has no universally accepted definition, there is a need to develop a general definition of this concept (Bangen et al., 2003, p. 1263). The spiritual dimension of wisdom would need more exploration (Bratianu, 2015). There is a shift needed from researching the phenomenon of 'being a wise person' to 'becoming a wise person'.

Empirical studies would be needed to show how wisdom pedagogy works in practice (Magnússon & Rytzler 2022). Like Nouri and Sajjadi, this paper also calls for further research "on continuing to develop a practical framework to design emancipatory-based curricula and instructional programs and to examine their effectiveness in real learning situations" (Nouri & Sajjadi, 2014, p. 85). Empirical research on learning, on wisdom pedagogy teaching practices (didactic) could provide evidence on how the proposed framework and process work in practice (Biesta, 2007, 2009, 2010).

Researchers could gain a deeper understanding of how the processes of becoming wise operate, and how wisdom pedagogy can be effectively applied in higher education (Diamond, 2021). There is a need for long-term research to show the impacts of wisdom pedagogy on students' self-formation and on society (Freire, 1970; Maxwell, 2014, 2021a). Due to the paradigm shift from the knowledge society to the wise society (Goede, 2011), it is worth exploring how teams, communities, organisations, and societies can become wise. Researchers could focus more on the contextual (i.e., international, cultural, religious, environmental) dimensions of wisdom, on how to share best practices, and how to achieve the common good. Educational researchers could investigate how to shift from an epistemology-focused to an ontology-focused approach in higher education (Barnett, 2022; Danermark et al., 2005), as well as how to transform the traditional didactic triangle (Miyamoto, 2022) with wisdom pedagogy. These further research agendas offer purpose, motivation, opportunities, and a focus on wisdom and education for researchers for many years ahead.

References

1. Ardelt, M. (2003). An empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25(3), 275–324. <https://doi.org/10.1177/0164027503025003004>
2. Ardelt, M. (2004). Wisdom as Expert Knowledge System: A Critical Review of a Contemporary Operationalization of an Ancient Concept. *Human Development*, 47, 257–285. <https://doi.org/10.1159/000079154>
3. Ardelt, M. (2010). Are older adults wiser than college students? A comparison of two age cohorts. *Journal of Adult Development*, 17(4), 193–207. <https://doi.org/10.1007/s10804-009-9088-5>
4. Ardelt, M. & Bruya, B. (2020). Three-Dimensional Wisdom and Perceived Stress among College Students. *Journal of Adult Development*, 28, 93–105. <https://doi.org/10.1007/s10804-020-09358-w>
5. Bachmann, C., Habisch, A. & Dierksmeier, C. (2018). Practical wisdom: management's no longer forgotten virtue. *Journal of Business Ethics*, 153(1), 147–165. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3417-y>
6. Baltes, M. M. & Carstensen, L. L. (2003). The Process of Successful Aging: Selection, Optimization, and Compensation. In Staudinger, U. M. & Lindenberger, U. (Eds.), *Understanding Human Development: Dialogues with Lifespan Psychology* (pp. 81–104). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0357-6_5
7. Baltes, P. B. (1993). The aging mind: potential and limits. *The Gerontologist*, 33(5), 580–594. <https://doi.org/10.1093/geront/33.5.580>
8. Baltes, P. B. & Smith, J. (1990). The psychology of wisdom and its ontogenesis. In Sternberg, R. J. (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 87–120). Cambridge University Press.
9. Baltes, P. B. & Staudinger, U. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 75–80.
10. Baltes, P. B. & Staudinger, U. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55, 122–136.
11. Banerjee, A. (2014). *Knowledge and Wisdom Management*. Google Scholar. http://www.delhibusinessreview.org/v_2n2/dbrv2n2p.pdf
12. Bangen, K. J., Meeks, T. W. & Jeste, D. V. (2013). Defining and Assessing Wisdom: A Review of the Literature. *Am J Geriatr and Psychiatry*, 21(12), 1254–1266.
13. Barnett, R. (1994). Beyond Competence. In *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society* (Chapter 12, pp. 172–186). The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
14. Barnett, R. (2011). *Being a University*. Routledge.
15. Barnett, R. (2015). *Thinking and Rethinking the University. The selected works of Ronald Barnett*. Routledge.
16. Barnett, R. (2022). Beyond the Anthropocene. In *Philosophy of Higher Education* (Chapter 20, pp. 234–244). Routledge.

17. Bassett, C. L. (2005). Wisdom in three acts: using transformative learning to teach for wisdom. In *Sixth International Transformative Learning Conference*, East Lansing, Michigan, <https://www.wisdominst.org/WisdomInThreeActs.pdf>
18. Bassett, C. L. (2011). Understanding and Teaching Practical Wisdom. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 131, 35–44. <https://doi.org/10.1002/ace.419>.
19. Biesta, G. J. J. (2007). Why What Works Won't Work. Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 27(1), 1–22.
20. Biesta, G. J. J. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
21. Biesta, G. J. J. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work. From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 491–503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
22. Biesta, G. J. J. (2015a). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315635866>
23. Biesta, G. J. J. (2015b). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634319>
24. Biesta, G. J. J. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge.
25. Bratianu, C. (2015). Spiritual Knowledge. In *Organizational Knowledge Dynamics: Managing Knowledge Creation, Acquisition, Sharing, and Transformation* (Chapter 4). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8318-1.ch004>
26. Bruya, B. & Ardelt, M. (2018a). Wisdom can be taught. A proof-of-concept study for fostering wisdom in the classroom. *Learning and Instruction*, 58, 106–114. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.001>
27. Bruya, B. & Ardelt, M. (2018b). Fostering Wisdom in the Classroom. A General Theory of Wisdom Pedagogy. *Teaching Philosophy*, 41, 239–253. <https://doi.org/10.5840/teachphil201882889>
28. Clayton, V. (1975). Erikson's theory of human development as it applies to the aged: Wisdom as contradictory cognition. *Human Development*, 18, 119–128.
29. Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. Ch. (2005). *Explaining Society: Critical realism in the social sciences*. Routledge.
30. Diamond, Z. M. (2021). Old Pedagogies for Wise Education: A Janussian Reflection on Universities. *Philosophies*, 6, 64. <https://doi.org/10.3390/philosophies6030064>
31. Dobson, J. (2010). From a Knowledge Economy to a Wisdom Economy. <https://www.thersa.org/discover/publications-and-articles/rsacomment/2010/03/from-a-knowledge-economy-to-a-wisdom-economy>
32. Durant, W. (1954). *The Story of Philosophy. The Lives and Opinions of the World's Greatest Philosophers from Plato to John Dewey*. Pocket Books, Inc.

33. Ekmekçi, A. K., Teraman, S. B. S. & Acar, P. (2014). Wisdom and management: a conceptual study on wisdom management, The 10th International Strategic Management. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 150, 1199–1204, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814051842>
34. Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life-cycle*. International Universities Press, Inc.
35. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum Books.
36. Gidley, J. M. (2012). Evolution of education: From weak signals to rich imaginaries of educational futures. *Futures*, 44, 46–54
37. Glück, J., Bischof, B. & Siebenhüner, L. (2012). 'Knows what is good and bad.' 'Can teach you things.' 'Does lots of crosswords': Children's knowledge about wisdom. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 582–598.
38. Goede, M. (2011). The wise society: beyond the knowledge economy. *Foresight*, 13(1), 36–45. <https://doi.org/10.1108/14636681111109688>
39. Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
40. Grossmann, I. & Kung, F. Y. H. (2019). Wisdom and Culture. In Cohen, D. & Kitayama, S. (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (2nd ed., pp. 343–364). The Guilford Press.
41. Hashim, R., Hussien, S. & Imran, A. M. (2014). Hikmah (wisdom) pedagogy and students' thinking and reasoning abilities. *Intellectual Discourse*, 22(2). https://www.researchgate.net/publication/289106151_Hikmah_wisdom_pedagogy_and_students'_thinking_and_reasoning_abilities
42. Henderson, J. G. & Kesson, K. R. (2001). *Curriculum Wisdom: Educational Decisions in Democratic Societies*. Pearson Education Inc.
43. Jakubik, M. (2011a). Becoming to know: Shifting the knowledge creation paradigm. *Journal of Knowledge Management*, 15(3), 374–402. <https://doi.org/10.1108/13673271111137394>
44. Jakubik, M. (2011b). *Becoming to know. Essays on extended epistemology of knowledge creation*. Doctoral dissertation. Hanken School of Economics. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34986.77769>
45. Jakubik, M. (2020a). Educating for the Future – Cultivating Practical Wisdom in Education, *The Journal on Systemics, Cybernetics and Informatics*, 18(7), 50–54. <http://www.iiisci.org/journal/sci/FullText.asp?var=&id=SA422DQ20>,
46. Jakubik, M. (2020b). Quo Vadis Educatio? Emergence of a New Educational Paradigm. *The Journal on Systemics, Cybernetics and Informatics*, 18(5), 7–15. <http://www.iiisci.org/journal/sci/FullText.asp?var=&id=CK208UT20>
47. Jakubik, M. (2021). Searching for Practical Wisdom in Higher Education with Logos, Pathos and Ethos. Case: Finnish Universities of Sciences. Invited paper to the Special Issue 'From the Acquisition of Knowledge to the Promotion of Wisdom', *Philosophies*, 6(3), 63. <http://dx.doi.org/10.3390/philosophies6030063>
48. Jakubik, M. (2022a). The Role of Higher Education in Solving Global Problems. *International Journal of Management, Knowledge and Learning*, 11, 285–295. <https://doi.org/10.53615/2232-5697.11.285-295>.

49. Jakubik, M. (2022b). Educating for Life in Higher Education. *3rd Ferenc Farkas International Scientific Conference Proceedings*, 3, 21–31,
https://www.academia.edu/82634016/3rd_Ferenc_Farkas_International_Scientific_Conference_Management_Revolutions_Conference_Proceedings
50. Jakubik, M. (2022c). The Future of Human Learning, Knowing and Understanding. *3rd Ferenc Farkas International Scientific Conference Proceedings*, 3, 78–89,
https://www.academia.edu/82634016/3rd_Ferenc_Farkas_International_Scientific_Conference_Management_Revolutions_Conference_Proceedings,
51. Jakubik, M. (2023). Cultivating the Future in Higher Education: Fostering Students' Life-World Becoming with Wisdom Pedagogy. *Trends in Higher Education*, 2(1), 45–61.
<https://doi.org/10.3390/higheredu2010004>
52. Jeste, D. V., Ardel, M., Blazer, D., Kraemer, H. C., Vaillant, G. & Meeks, T. W. (2010). Expert consensus on characteristics of wisdom: A Delphi method study. *The Gerontologist*, 50, 668–680.
53. Kahneman, D. (2011). *Thinking fast and slow*. Penguin Random House.
54. Karami, S., Ghahremani, M., Parra-Martinez, F. A. & Gentry, M. (2020). A Polyhedron Model of Wisdom: A Systematic Review of the Wisdom Studies in Psychology, Management and Leadership, and Education. *Roeper Review*, 42(4), 241–257. <https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1815263>
55. Karami, S. & Parra-Martinez, F. A. (2021). Foolishness of COVID-19: Applying the Polyhedron Model of Wisdom to Understand Behaviors in a Time of Crisis. *Roeper Review*, 43(1), 42–52.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1840467>
56. Lopez, S. J., Pedrotti, J. T. & Snyder, C. R. (2015). *Positive Psychology. The Science and Practical Explorations of Human Strengths* (3rd edition) (pp. 224–237). SAGE Publications, Inc.
57. Magnússon, G. & Rytzler, J. (2022). Shifting Views on Higher Education. In *Towards a Pedagogy of Higher Education. The Bologna Process, Didaktik and Teaching* (Chapter 1, pp. 15–31). Routledge.
58. Miyamoto, Y. (2022). Wilhelm von Humboldt's *Bildung* theory and educational reform: reconstructing *Bildung* as a pedagogical concept. *Journal of Curriculum Studies*, 54(1), 1–17.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1949750>
59. Maxwell, N. (2012). Creating a Better World. Toward the University of Wisdom. In Barnett, R. (Ed.), *The Future University. Ideas and Possibilities* (Chapter 10, pp. 123–138). Routledge.
60. Maxwell, N. (2014). *How Universities Can Help Create a Wiser World: The Urgent Need for an Academic Revolution*. Imprint Academic.
61. Maxwell, N. (2021a). *The World Crisis—and what to Do about it: A Revolution for Thought and Action* (1st ed.). World Scientific Publishing Company.
62. Maxwell, N. (2021b). Universities Have Betrayed Reason and Humanity – And What's to Be Done About It. *Frontiers in Sustainability*, 1–11, <https://doi.org/10.3389/frsus.2021.631631>
63. Mürsepp, P. (2013). From Knowledge to Wisdom Economy, Proceedings of The Ninth International Conference on Knowledge-Based Economy & Global Management, 7–8, Nov 3, 2013, Tainan City: Southern Taiwan University of Science and Technology, 41–49.

64. Mürsepp, P. (2021). Making Sense of Wisdom Management. *International Journal for Applied Information Management*, 1(2), 63–69. <https://doi.org/10.47738/ijaim.v1i2.8>
65. Nonaka, I., Chia, R., Holt, R. & Peltokorpi, V. (2014). Wisdom, Management and Organization. *Management Learning*, 45(4), 365–376.
66. Nouri, A. & Sajjadi, S. M. (2014). Emancipatory Pedagogy in Practice: Aims, Principles and Curriculum Orientation. *International Journal of Critical Pedagogy*, 5(2), 76–87.
67. Nylander, C. (2015). *Why and How to Upgrade Human Collective Wisdom*. Lunds Universitet. https://www.academia.edu/21541883/Why_and_How_to_Upgrade_Human_Collective_Wisdom_feb_2016
68. OECD (2025). *Trends Shaping Education 2025*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en>
69. Plato (2005). *The Protagoras* (pp. 15–30). Penguin Books. https://www.faculty.umb.edu/adam_beresford/courses/phil_100_11/reading_protagoras.pdf
70. Plato (1892). The Protagoras. In *The Dialogues of Plato* (volume 1, XVII, 309a–362a). Translated into English with Analyses and Introductions by B. Jowett, M. A. in Five Volumes (3rd edition revised and corrected). Oxford University Press. <https://oll.libertyfund.org/titles/jowett-the-dialogues-of-plato-vol-1>
71. Plutarch (1927). *Moralia* (volume I). Loeb Classical Library's Edition. https://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Plutarch/Moralia/De_auditu*.html#copyright
72. Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. University of Chicago Press.
73. Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Routledge and Kegan Paul.
74. Rayan, S. (2014). Teaching Good Virtues in Protagoras. *Journal of Education and Human Development*, 3(4), 345–351.
75. Robinson, D. N. (1990). Wisdom through the ages. In Sternberg, R. J. (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Cambridge University Press.
76. Russell, B. (1954). *History of Western Philosophy – and its Connection with Political and Social Circumstances from the Earliest Times to Present Day*. Readers Union with Allen & Unwin.
77. Russell, B. (1956). Knowledge and Wisdom. In *Portraits from Memory and Other Essays* (pp. 173–177). Simon and Schuster. <https://archive.org/details/portraitsfrommem005918mbp/page/n177/mode/2up?view=theater&q=wisdom>
78. Staudinger, U. & Baltes, P. B. (1994). Psychology of wisdom. In Sternberg, R. J. (Ed.), *Encyclopedia of human intelligence* (pp. 143–152). Macmillan.
79. Stebbins, G. (2017). Wisdom Economy. White Paper, <https://www.slideshare.net/GregoryStebbinsEdD/wp-wisdom-economy-160607>
80. Smith, J. & Baltes, P. B. (1990). Wisdom-related knowledge: Age/cohort differences in response to life-planning problems. *Developmental Psychology*, 26(3), 494–505. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.494>
81. Solé, J. B. (2017). Wisdom Management, ECKM 2007-20017 review. *Proceedings of the 18th European Conference on Knowledge Management (ECKM)*, 7-8 Sep, 2017, Barcelona, Spain, 1, 55–61.

82. Sternberg, R. J. (1985). Implicit Theories of Intelligence, Creativity, and Wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607–627.
83. Sternberg, R. J. (1990). Wisdom and its relations to intelligence and creativity. In Sternberg, R. J. (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 142–159). Cambridge University Press.
84. Sternberg, R. J. (1998) A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347–365.
85. Sternberg, R. J. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36(4), 227–245, https://doi.org/10.1207/S15326985EP3604_2
86. Sternberg, R. J. (2012). Intelligence in its cultural context. In Gelfand, M. J., Ciu, C. & Hong, Y. (Eds.), *Advances in culture and psychology* (pp. 205–248). Oxford University Press.
87. Sternberg, R. J. & Karami, S. (2021). What is Wisdom? A Unified 6P Framework. *Review of General Psychology*, 25(2), 1–18, <https://doi.org/10.1177/1089268020985509>
88. Säfström, C. A. (2011). Rethinking emancipation, rethinking education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 199–209.
89. W. E. F. (2025). *The Global Risks Report 2025*. 20th edition Insight Report. Geneva: World Economic Forum, https://reports.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_Report_2025.pdf
90. Yusoffi, W. M. W., Hashim, R., Khalid, M., Hussien, S. & Kamalludeen, R. (2018). The Impact of Hikmah (Wisdom) Pedagogy on 21st Century Skills of Selected Primary and Secondary School Students in Gombak District Selangor Malaysia. *Journal of Education and Learning*, 7(6), 100–110.

A bölcsesség fejlődése és taníthatósága a felsőoktatásban

A következő paradigmaváltás az emberiség történelmében a tudásalapú társadalomtól a bölcs társadalom felé való elmozdulás lesz, ahol az oktatás szerepe alapvető fontosságúvá válik a diákok bölcsességének ápolásában. Ez a koncepcionális tanulmány arra keresi a választ, hogy hogyan fejlődik és hogyan tanítható a bölcsesség. A kutatási módszer a kritikai realizmus kutatási filozófiáján, az abduktív elméletépítő megközelítésen alapul. Az adatokat kritikai integratív szakirodalmi áttekintéssel gyűjtöttük. A tanulmány kiemeli a bölcsességekutatás és a felsőoktatás trendjeit. Célja, hogy megteremtse a bölcsé válás kereteit, és bemutassa a bölcsességpedagógia lehetséges folyamatát. A tanulmány feltárta, hogy a bölcsességet hosszú ideje elhanyagolták a felsőoktatásban. A cikk kreatív és újszerű elméleti hozzájárulást tartalmaz az evolúciós pedagógiához, és indítványozza a javasolt tanítási folyamat valós tanítási helyzetekben történő tesztelését, valamint a bölcsességpedagógia körüli diskurzus folytatását a felsőoktatásban.

Kulcsszavak: bölcsé válni, bölcsességpedagógia, emancipációs pedagógia, felsőoktatás, antropocén, test-szellem-lélek, bölcsesség

Egyensúlyozni a lét peremén. Egzisztenciális pedagógiai megfontolások a biblioterápiás gyakorlatban

Rajnai László*

DOI: 10.21549/NTNY.49.2025.2.2

A tanulmány az egzisztenciális szemléletű pedagógia és a biblioterápia kapcsolódásait vizsgálja, kiemelve a pedagógia újrahumanizálásának szükségességét, ahol a cél nem csupán a tudásátadás, hanem az egész személy, a szubjektummá válás támogatása. Arra keresi a választ, miként segítheti a pedagógus a diákokat az egzisztenciális kérdésekkel való szembenézésben és a személyes fejlődésben. Bemutatja, hogy ha az irodalom „piruláit” megfelelő dózisban adagoljuk a biblioterápiás gyakorlatban, ezáltal csökkenthetjük a heideggeri otthontalanság (Unheimlichkeit) érzését, és segíthetjük a diákokat a világban való eligazodásra. Részletesen kifejti hogyan építhető be a fejlesztő biblioterápia gyakorlatába az egzisztenciális szemlélet, különös tekintettel Viktor Frankl értelemközpontú megközelítésére. A biblioterápiás foglalkozás folyamatát a szimbólumterápiás gyakorlatból kölcsönzött tudatosítástól a személyes jelentésszármazéson át a személyiségváltozásokig vezető út mentén tekinti át, és hangsúlyozza az irodalmi műveken keresztüli reflexió és az egyéni értelemkeresés fontosságát. A kreatív írás szerepét is kiemeli a feldolgozott élmények integrálásában. Célja megmutatni, hogy a kritikai gondolkodás fejlesztése, az önismeret mélyítése és a diákok támogatása segít abban, hogy felelősen alakítsák saját életútjukat egy komplex, számukra még idegennek tűnő világban.

Kulcsszavak: személyiségfejlesztés, segítő pedagógia, jelentés-keresés, Viktor Frankl, nevelésfilozófia

„Megtanultam így latinul, anélkül, hogy valaki büntetések nyűgös fenyegetéseivel sarkalt volna rá: hiszen tulajdon szívem sarkalt, hogy gondolataimat világra hozzam. S ez csak úgy volt lehetséges, ha tanultam egy-egy szót – nem azoktól, akik tanítottak, hanem beszélgetőktől, akiknek fülében életet kaptak az én vajdó gondolataim.”

Szent Ágoston: Vallomások (I. könyv, XIV. fejezet – részlet) Balogh József fordítása

Bevezetés: az egzisztenciális pedagógia célja

Tényleg többet tanulunk azoktól, akik csak beszélgetnek velünk, mint azoktól, akik tanítani akarnak bennünket? Gimnáziumi tanárként sokszor felmerül bennem, hogy vajon mivel gyakorolunk nagyobb hatást a diákokra. Szaktanárként és mentálhigiénés szakemberként filozófiám, hogy a figyelem figyelmet szül, így minden, a diákokra mint személyekre fordított idő sokszorosan megtérül a szakórai munkában. Ezt szeretném bővebben kifejteni a tanulmány keretein belül.

A jelen írás célja többértű: Egyrészt szót kíván emelni a pedagógia újrahumanizálása mellett, kiemeli az egész személy fontosságát a nevelésben, és azt, hogy a tanulás nemcsak a tudás és a készségek átadásáról szól, hanem az egyén szubjektummá válásáról is. Másrészt megvizsgálja, hogy az egész egyént, a személyiséget szem előtt tartó egzisztenciális pedagógia miként illeszthető biblioterápiás keretek közé, és bemutatja, hogyan

* Doktorandusz, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, rajnai.laszlo@gmail.com, ORCID: 0009-0004-5503-6374

lehet az irodalmat felhasználni az egyén egzisztenciális fejlődésének támogatására. Végül pedig sematikus modelt kíván adni arra, hogy ezek a tartalmak hogyan jelenhetnek meg a biblioterápiás alkalmak során, így konkrét példákkal és módszerekkel szolgál az egzisztenciális biblioterápiai gyakorlatból.

Sok esetben az oktatás és a nevelés kérdése *látszólag* különválnak egymástól. Mintha döntenünk kellene afelől, hogy éppen szaktanárként vagy – általános értelemben –pedagógusként jelenünk-e meg egy-egy pedagógiai helyzetben. Ez a kettősség azonban látszólagos, hiszen a közösségi oktatás-nevelés során mindig az egész személyiségünkkel dolgozunk, és nem választható le egymásról egy nevelt és egy tanított szelf rész. Mint Biesta (2020) kiemeli, az oktatás célja nem csupán a tudás és a készségek átadása (kvalifikáció), valamint a kulturális normák elsajátítása (szocializáció), hanem az egyén szubjektummá válásának (szubjektifikáció) elősegítése is. Biesta szerint a szubjektifikáció tehát nem azonos az identitással vagy a személyiséggel, mivel az identitás arra a kérdésre keresi a választ, hogy „ki vagyok én”, míg a szubjektifikáció arra, hogy „hogyan létezem”. Gloviczki Zoltán is kiemeli, hogy a közösségi nevelés-oktatás célja nemcsak az, hogy a diákok tudjanak, hanem az is, hogy képessé váljanak tudásukat használni, és nem utolsósorban a megfelelő attitűddel rendelkezzenek. Ennek a hármasnak a mentén lesznek felelős felnőttekké (Gloviczki, 2024, pp. 23–24). Ha személyiségfejlesztésről beszélünk, rendre felmerül, hogy ez mennyire pedagógusi kompetenciakör, de a fentieket végiggondolva belátható, hogy a személyiség, bár pszichológiai konstrukció, ezért ezzel – ismét csak látszólag – inkább a pszichológusnak van dolga; de a szubjektifikáció egzisztenciális, tehát az egész személyt érintő kérdés, így ezzel a pedagógusnak is dolga van.

Buber (2008) hangsúlyozza a valós emberi kapcsolatok fontosságát, amelyekbe mindannyiunk teljes személye belefoglalódik. Nem tárgyasítjuk egymást, hanem megsejtjük a személy mögött annak minden darabját: vallott értékeit, hiedelmeit, vágyait és félelmeit. A középiskolai munkában is célunk a serdülők valós lelki igényeit kiszolgálni és fejlődésüket segíteni – fejlődési krízisek az identitás és az intimitás kettőiséért (Erikson, 1968/1997). Ezt a kapcsolatorientált megközelítést a személyes tartalmak, a kölcsönösség és a viszonyosság jellemzik, amelyek elengedhetetlenek egy befogadó és támogató tanulási környezet kialakításához. Az ilyen jellegű viszonyrendszerek nemcsak a diákok és a szülők oktatási igényeit tartják szem előtt, hanem a tanulók érzelmi és egzisztenciális dimenzióját is elismerik (Oreshkina & Greenberg, 2010). Vizsgálatok szerint ez javíthatja akár még a távoktatás minőségét is (Asakavičiūtė, Sederevičiūtė-Pačiauskienė & Valantinaitė, 2022), mivel ilyen kapcsolatokban a diákok értékesnek érzik magukat, ez pedig hosszú távon növelheti motivációjukat és elkötelezettségüket a tanulási folyamatokban. Az egyéni interakciókon túlmenően az egzisztenciális pedagógiai keretek alkalmazása pozitívan befolyásolja a tágabb értelemben vett oktatási-nevelési környezetet is.

A kollaboratív pedagógiai megközelítések, bár sok kihívást jelentenek az oktatás-nevelés hagyományos felépítésű rendszerek számára, elősegíthetik egy elfogadóbb légkör kialakítását, amely tiszteletben tartja a különböző tanulói és pedagógusi perspektívákat (Donetto, 2010). Ezek a megközelítések jobb tanulmányi eredményekhez vezethetnek, mivel a buberi filozófiára alapozott valódi iskolai kapcsolatok enyhíthetik a diákok elszigeteltség és elidegenedés érzését, ezáltal javítják az általános tanulási élményt (Galovan & Schramm, 2018; Osawuru, 2024). Különösen fontos ez olyan oktatási kontextusokban, ahol a formális tekintélyen alapuló dinamika akadályozhatja a hatékony tanulást (Brown & Horsburgh, 2021).

A jelen írás többek között egy lehetséges nevelésfilozófiai elméleti keretet kíván adni. Az egzisztencialista gondolkodás elősegítheti a valakivé válást, és a klasszikus műveltség (Bildung) görbét követi (Vik, 2018). Ezekről korszakalkotó módon már a huszadik század elején Schneller István, később pedig az olyan humanista-egzisztencialista gondolkodók, mint Frankl és Rogers is értekeztek. Újra humanizálni kellene a pedagógiát, legfőképpen a gimnáziumi oktatást, a munkánk vezérfonala pedig az (ember)szeretet kell, hogy legyen. Pukánszky (2000) szerint

Schneller itt filozófiai síkra emelt érzésről beszél, amely nem pusztán affektus, mivel kogníció is kíséri. Schneller inkább újhumanista, keresztény alapokon nyugvó, átfogó empátiára gondolt, amikor alapelveit megfogalmazta. Magasrendű etika ez, amely mások megismerésén és elfogadásán, valamint mások élményeinek átélésén alapul.

Margaret Mead antropológus megállapítása szerint az a mód, ahogy a különböző társadalmak fiataljait nevelik, tükrözi leginkább kulturális értékeiket (Krek, 2020). Rávilágított arra, hogy a nyugati társadalmakban gyakran előforduló merev társadalmi korlátok megnehezítik, hogy a diákok személyisége rugalmasabbá és alkalmazkodóbbá fejlődjön. Azzal érvel, hogy az emberi civilizáció nem csupán a technológiai fejlődésben kerecsendő, hanem a társadalmi és a kulturális keretek mélyén gyökerezik (Krek, 2020). A fiatalokat identitásuk és kapcsolataik feltárására ösztönző, támogató környezet sokszor éles ellentétben áll az egyes kultúrákban megfigyelhető, előíró struktúrákkal (Caffrey, 2015). Mióta Mead ezeket az állításokat tette, sok évtized eltelt, de míg a technológia fejlődött, az alapvető emberi igényeink nem változtak.

Ebben a tanulmányban azzal foglalkozunk, hogy miként alkalmazhatjuk az egzisztenciális szemléletet a biblioterápiás munka során, tehát mindenképpen szövegekkel lesz majd dolgunk. Mint látni fogjuk, az egzisztenciális szemléletű pedagógiának az a célja, hogy a világot közelebb vigyük a fiatalokhoz, ezáltal csökkentve szorongásaikat. Célunk, hogy a *terra incognita* ezáltal *terra cognita*-vá szelídüljön, az egyén megbékéljen környezetével, és virtuálisan és aktuálisan is otthont teremtsünk neki benne a heideggeri *Unheimlichkeit*-tal, inherens otthontalansággal szemben (Heidegger, 1962). Heidegger, és általában az egzisztenciális filozófia megfogalmazása szerint ez nem más, mint az ember lényegi magára hagyatottsága, az az alapvető létállapot, amelyben a *Dasein* (az itt-létben létező ember) ráébred, hogy nincsenek biztos, előre meghatározott alapjai, más szóval „otthona” az őt körülvevő világban. Mindez a mindent átható létszorongásban, az *Angst*-ban válik nyilvánvalóvá, amelynek számos megnyilvánulását tapasztalhatjuk a pedagógiai munka során. Ez a szorongás az egzisztenciális értelmezés szerint a *világba-vetettség*ből fakad, mely annak a tudata, hogy ki vagyunk szolgáltatva a létezés tényének, és egyedül mi vagyunk felelősek a saját létünk értelmezéséért és a döntéseinkért egy végső soron biztos ontológiai alapokat nélkülöző valóságban. Ez az *idegenség* érzése, de nem egyszerűen csak egy másik kultúrában, hanem a létezésben magában. A biblioterápia mint személyiségfejlesztő eszköz az irodalom eszközével lassíthatja le a gyorsuló időt, teremthet lehetőséget introspekcióra és reflexióra, ezáltal otthonosabban mozoghatnak diákjaink ebben az idegenségben (Rajnai, 2024).

A tudományt és a művészetet arra alkalmazzuk, amire való: a világ leírására és illusztrálására (Gloviczki, 2024, p. 35). Így alkalmazott filozófiát kínálunk, nem magát a tudományt, és a kritikai gondolkodást kívánjuk fejleszteni, a perspektívát tágítani a voltaire-i gondolatot követve: „bizony jó, ha utazgat az ember” (Voltaire: *Candide*, o. n.). Igaz ez átvitt értelemben is.

Az Arendt által sokszor kifejtett modern kori veszély, hogy a *vita contemplativa*, a merengő élet visszaszorul a folyamatosan tevékenykedtető *vita activa* ellenében, elszemélytelenít, számokká és adatokká szürkül minden létező (Arendt, 1958). Pedig a pedagógia célja, hogy a világot először darabokra bontsa, hogy ezáltal megérthetővé és befogadhatóvá tegye azt, aztán – habermasi értelemben (Habermas, 2011) – újraépítse személyes életvilágként. Egyfajta modern *Bildung*, személyiségépítés történik itt, a klasszikus *paideia* modern formája. Klasszikus értelemben a *paideia* nem csupán oktatást, hanem kulturális beilleszkedést is jelentett. Tanulási folyamat ez, amelynek során elsajátítjuk a kultúrát a performansz, azaz a kultúra aktív gyakorlása során (Curcio, Ralkowski & Reid, 2023).

Tehát az ilyen személyiséget, szubjektumot építő gyakorlatokat valamilyen formában be kellene építenünk a pedagógiai munkába. De kell-e a személyiségfejlesztéssel külön foglalkoznunk? El kell-e válnia ennek a fejlesztői keretnek az iskolai oktatási kontextustól, vagy azzal szerves egységet alkothat? A tapasztalatok azt mu-

tatják, hogy csak kevés példa van a magyarországi gyakorlatban arra, amikor köznevelési intézmények különálló programban foglalkoznak a segíttessel és a személyiségfejlesztéssel (Rajnai, 2024). Véleményünk szerint legjobb, ha az szervesen beépül az órai munkába, hiszen így válik mindenki számára elérhetővé, ennek lesz a legnagyobb hatása a diákok szemléletére és tanulási élményére. Ugyancsak fontos szempont, hogy nem csupán technikák halmazáról beszélünk, hanem egzisztenciális fordulatról és szemléletváltásról. Úgy vélem, Mead és Rogers is egyetértene velünk abban, hogy a technológián túlmutató változásra van szükség, Rogers maga is sokszor tiltakozott, amikor személyközpontú szemléletét technikaként közelítették meg (Rogers, 2019, p. 372).

Ha beépül, hová épüljön: a magyar vagy az osztályfőnöki órákba, esetleg a nyelvi vagy a természettudományos órák keretébe? Előrevetítjük: a hely mindegy, ha erre keressük a választ, ismét csak a technika szintjén rekedünk meg. A lényeg, hogy egész szemléletünk változzon meg, és gondolkodásunkban a diákok mint felelősen cselekvő, magukról döntést hozni képes személyek jelenjenek meg. Frankli értelemben az egzisztenciális megközelítésben azzal az énrésszel dolgozunk, amellyé a diák potenciálisan válhat (Sárkány, 2023). Előlegezett bizalom ez. Ilyen értelemben az egzisztenciális megközelítés lényege, hogy a diákot a maga korának megfelelő felelősséggel ruházza fel saját fejlődésével kapcsolatban.

Példaként lássuk, hogy ez a szemlélet miként jelenhet meg konkrétan a fejlesztő biblioterápia gyakorlatában.

Az irodalom mint személyiségfejlesztő keret

Az emberi szavak varázslatosak, mert ellentmondanak a fizika törvényeinek: miután kimondtuk őket, nem tűnnek el. Velünk maradnak, tovább dolgoznak bennünkben, vissza-visszatérünk hozzájuk, vizsgáljuk, forgatjuk őket a tudatban. Lehorgonyozhatnak bennünket egy pillanatban, vagy éppen továbblendíthetnek egy nehéz helyzetből, erőt meríthetünk belőlük, vagy régi sérelmeket idézhetnek fel, de egy biztos: ritkán maradunk közömbösek irányukban.

Amióta emberi kultúráról beszélünk, folyamatos küzdelemben állunk az idővel, így a személyes elmúlás érzésével is. Lejegyzett szavakkal próbálunk kapcsolatot teremteni téren és időn keresztül más létezőkkel. Mindannyian a magunk és közösségünk narratíváját szőjük, ennek szövege pedig kérelhetetlenül mozog előre az emberi kultúra szövőszékén, míg a párkák adagolják a lét fonalát. Megpróbáljuk valahogy megragadni és megfékezni a rohanó időt, egyszerre fogódzót és mélységet találni benne. Az egyes ember sorsa véges és egyirányú, az univerzalitásban megjelenő Ember története a végtelenbe vész, és kusza.

Emberi létünk inherens módon konfliktusokkal, szorongásokkal terhelt. Az irodalmat az univerzális emberi létélmény, a *Conditio Humana* leképeződésének tekintjük, mert minden olyan elemet megjelenít, amely valamilyen fontossággal bír az emberi létezés szempontjából, horatiusi elv, hogy valójában cukormázba burkolt keserű igazságokat közöl velünk. A regék, a mesék, a mondák, összességében a szövegek a kultúra hordozói: tanítanak, szocializálnak, és archaikus énrészeket szólítanak meg bennünk. Gyermekeként estéről estére történetekkel lépünk át az álmok világába, felnőttként pedig történeteket használunk, ha életünkben értelmet keresünk. Ezek a narratívák abroncsként fogják össze élményeinket, értékeket jelölnek ki, és viszonyítási pontokat adnak, ok-okozati hátteret rajzolnak az egyéni lét díszleteihez. A humboldti nyelvi relativista gondolatot követő Sapir-Whorf szerzőpáros óta tudjuk: szavaink nemcsak leírnak, hanem meg is határozzák azt a kognitív keretrendszert, amelyen keresztül a világnak értelmet adunk, ahogy felfogjuk azt (Whorf, 1941/1956).

Az olaszországi jó példában, a Paideia mimesis-projektben (Massullo & Proietti, 2024) is szépen megfogalmazásra kerül, hogy az élő irodalom milyen hatással lehet mindennapi életünkre. Mint ahogy egy tóba dobott kavics koncentrikus hullámokat, köröket kelt, úgy az élő olvasás is hatással van az olvasóra és a hallgatóra egyaránt, jelenlétre készítetve őket.

Az egzisztenciális biblioterápia gyakorlata az irodalomnak ezt a komplex minőségét, az Unitas Complexre (Sárkány, 2023) adott reflexióját próbálja hasznunkra fordítani, az egyedi emberi létet kívánja összekapcsolni az univerzalitással azért, hogy az egyént valamiképpen megbékítse az őt körülvevő világgal. Az egyik lehetséges helyszíne ennek a virtuális békekötésnek az iskolai nevelés közege lehet, ahol a diákok történetekkel és értékekkel találkoznak, és azokra reflektálnak.

Szakirodalmi forrásokból úgy tűnik, hogy az egzisztenciális pedagógia biblioterápiás kerete alkalmas megközelítés, amikor iskolán belüli személyiségfejlesztésről gondolkodunk (Flanagan, Hoek, Shelton, Kelly, Morrison, & Young, 2013; Rohde, Stice, Shaw, & Brière, 2014; Heath, Smith, & Young, 2017; Suvilehto, 2019; Apriliana & Setiawati, 2020). Ennek gyakorlata olyan önismereti út, amely irodalmi műveken keresztül segít az egyénnek szembenézni az élet alapvető kérdéseivel, megtalálni a saját jelentését és célját, valamint tudatosabban megélni szabadságát és felelősségét. Ezt kívánjuk kifejteni a tanulmányban, reményeink szerint a végponthoz érve az olvasó is egyetért majd azzal, hogy a személyiségfejlesztő munka során ez a szemléletmód természetesen adja magát mint értelmezési keret, vagy ha úgy tetszik: mint fenomenológiai lencse.

Egzisztenciális irodalom

A definíció problémája

Az egzisztencialista irodalom, mint maga az egzisztencialista filozófia, nem könnyen megfogható jelenség. A pszichoterápia egyik jeles alakja, Yalom (2019) rövid megfogalmazása szerint az egzisztencializmust meghatározni nehéz. Az egzisztencializmus filozófiája és művészeti lenyomatai már Kierkegaard óta próbálják megfogalmazni az emberi lét helyét, jelentését és célját egy idegen világban. Mint minden nagy iskola – kuhni értelemben (Kuhn, 2002) – Kierkegaard filozófiája, és így az egzisztencializmus egésze is, ellenkultúraként alakult ki. Kritikával illeti a romantikát, mivel az a szubjektív élményt és az egyéni érzéseket emeli piedesztálra. Nietzsche megelőzve figyelmeztet, hogy ez a fajta túlzott szubjektivizmus elvezethet az abszolút igazságok tagadásához és a nihilizmushoz, ugyancsak kritizálja azt a módot, ahogyan a romantika idealizálja az esztétikai élményt. Kierkegaard ezt üresnek és öncélúnak tartja, mivel csak pillanatnyi élvezetek hajszolása után vágyódik, emiatt pedig nem képes rámutatni az (egyéni) élet értelmére. A romantika gyakran elhanyagolja a történelmi aspektust és a hagyományokat, Kierkegaard azonban úgy véli, hogy az egyénnek szüksége van a múltra, hogy megérthesse önmagát és a helyét a világban (Kierkegaard, 1994).

Bár Kierkegaard csak egy az egzisztencialista gondolkodók közül, az őt követők táborában bizonyos vonások közösnek tűnnek, mégpedig abban, hogy leginkább négy *általános* egzisztenciális minőség, vagy *kválé* köré rendezik gondolkodásukat, amelyek összessége az emberi lét teljességét igyekezik átfogni. Ezek pedig: 1) az emberi élet értelmessége és az önazonosság; 2) a szabadság és a felelősség kérdése; 3) az egyén és a társadalom viszonya, valamint 4) a halál jelentősége (Yalom, 2014).

Az egzisztencializmus módszerében vitatkozik minden addig fennálló értelmezési móddal, és a később kialakuló husserli fenomenológiai megközelítés is éppen ezeket az előzetes tapasztalatokból származó szennyeződéseket kívánja eltávolítani az értelmezés lencséről; ebből az *egyet-nem-értésből* kiindulva keresi válaszait. A *disszenzus* mint koncepció, és az azon alapuló pedagógia összhangban áll Helga Eng norvég művészetpedagógus több mint százéves gondolataival (Skregelid, 2024). Skregelid munkájában Eng 1918-as *Kunstpædagogik*: *Nutidspædagogik* című könyvéből idézve azt hangsúlyozza, hogy a művészet mint átfogó oktatási alapelv kell, hogy megjelenjen a nevelésben – ebben magyar pedagógusként észre kell vennünk a kodályi szándékot is. A tanárt művészként, a tanítást pedig műalkotásként szemléli, előtérbe helyezi az improvizációs és folyamat-

orientált megközelítéseket az analitikus és racionális módszerekkel szemben. Eng nézetei ellentétben állnak a mai, mérhetőségre, tesztelésre és kézzelfogható eredményekre koncentráló iskolarendszerrel; nála a tanár intuíciója és érzései kulcsfontosságúak a tanítás során, ez pedig végeredményben egybecseng Gert Biesta világközpontú oktatás-konceptiójával, amely a nevelés során a diákok világhoz való viszonyát helyezi előtérbe (Biesta, 2017). Eszerint a tanárnak mindig valami újat kell hoznia a pedagógiai helyzetbe, ami korábban nem volt ott. Eng és Biesta is a gyors tudásszerzéssel szemben foglal állást, kiemelve, hogy időre van szükség ahhoz, hogy a tananyag ismeretből tudássá, tudásból pedig műveltséggé (Bildung) váljon. A művészet – ennek folyamataként a jól végzett pedagógiai munka is – folyamatorientált, nem lineáris és kiszámíthatatlan, ezek a bias-tai értelemben mind-mind az *alannyá tételt*, a szubjektifikációt segítik elő.

Az irodalom a 19. század végétől fogva jelentős kölcsönhatásban van az egzisztenciális filozófiával, a pszichológiával, általában véve pedig a művészetekkel és a társadalomtudományokkal. Így definícióinkhoz segítségért is Kőváry Zoltán munkájához (2022) fordulunk, aki pszichológusként az irodalommal csak annak egzisztenciális vetülete miatt foglalkozik, mégis jól működő iránytűt ad a kezünkbe: az egzisztenciális irodalmat először is három fő kategóriára osztja. Elsőként azokkal a szerzőkkel foglalkozik, akik íróként jelentős hatást gyakoroltak az egzisztencializmusra, mint például Dosztojevszkij, Tolsztoj, Rilke, Kafka, Ibsen és Csehov. Az irodalom másik vetülete az, amikor egy egyébként egzisztencialista filozófus írásba fog, mint Sartre, Camus vagy Simone de Beauvoir példája mutatja. A harmadik kategóriába pedig azokat a szerzőket sorolja, akiknek írói munkásságára hat az egzisztencializmus, érthető módon tehát írói tevékenységük későbbre datálható, mint az egzisztencializmus kezdete. Itt már nem is kísérünk meg semmilyen listát felállítani, hiszen ide sorolhatunk minden modern, posztmodern szerzőt, aki a Yalom által megfogalmazott bármely egzisztenciáléval, vagy azok tetszőleges kombinációjával foglalkozott.

Ezek alapján felmerülhet a kérdés, hogy meghatározhatunk-e olyan ismérveket, melyek mentén találunk olyan műveket, amelyek megfeleltethetők egy egzisztenciális irodalomfogalomnak. Gondolatkísérletként próbáljuk meg fellelni azokat az elemeket, amelyek az egzisztenciális filozófiai gondolkodás és az irodalom metszéspontján találhatók.

Introspekció

Az egzisztencialista irodalom legelőször is introspektív, azaz a belső monológok, a gondolatok és az érzések ábrázolása áll a művek középpontjában. A szerzők gyakran immerzív módon elmerülnek a karakterek lelkivilágában annak érdekében, hogy feltárják az emberi lélek mélységeit. Ennek egyik első példája az amerikai író, Henry James (1843–1916) munkássága. A műveiben megjelenő tartalmak középpontjában a pszichológiai realizmus és az emberi (belső, narratív) tudat közötti fontos viszony áll. Az egzisztenciális-humanisztikus irodalom, csakúgy, mint a hasonló irányultságú pszichológiai és fenomenológiai gondolkodás, az emberi tapasztalatok belső megértésére és az identitáskeresésre helyezi a hangsúlyt. James tudatfolyam jellegű írása, karaktereinek belső monologizálása, introspektív önfelfedezése, valamint a kapcsolatokról mint terápiás közegről való gondolkodása (Gavin, 2012) mind-mind a későbbi humanisztikus pszichológiai gondolkodás alapját képezik. A művek a karakterek belső folyamataira összpontosítanak szélsőséges helyzetekben, nem pedig a hagyományos cselekményvezérelt narratívákra (Nordmeyer, 1949, p. 589).

Filozofikusság

Az ilyesfajta irodalom szükségképpen filozofikus: ontológiai (és ontikus), episztemológiai és teleologikus kérdéseket vet fel, arra keresi a választ, hogy mi az ember, mit tudhatunk a világról objektív módon, és végül: mi az

élet (személyes) értelme. Ezek persze nyitott kérdések, üres helyeket hagynak az olvasó számára, ami egyben az iseri hermeneutika alapvetése is.

Úgy hatnak ránk ezek a művek, mint Szinópei Diogenész, az ajtónyitogató, aki hívatlanul nyitott be bárki házába, hogy kérdéseiről faggassa (Diogenes Laertius, p. 89); vagy Szókratész, aki férfiak (értsd: igazi athéni polgárok) születésénél bábáskodott (*maieutika*), egyébként pedig a disszenzus jegyében „légy volt Athén farán”. Szókratészi értelemben vett kapcsolati pedagógiát alakít ki ezzel, amely – eltérően attól a módtól, ahogy maga Szókratész alkalmazta, ti. csak azokkal dolgozott, akiket arra intellektuálisan méltónak tartott (Mintz, 2007, p. 94) – minden olvasót (itt: diákot) magába tud foglalni.

Az egzisztencializmus mindig kérdez. Egyfajta modern bábáskodó filozófia ez, amely a lét átgondolására, reflexiójára koncentrál, amely a platóni Védőbeszédben mint „át nem gondolt életet nem érdemes élni” jelenik meg, ez pedig végül is fellépés a Heidegger által megfogalmazott *világra-hanyatlott-léttel* szemben (Heidegger, 1962).

Az egzisztenciális megközelítés olyan, nem természetes működésmódot sugall, amely inkább filozófiai, fenomenológiai gondolkodást igényel (Rocha, 2023), argumentatív jellegű, jelen van benne egy kétrétű vita (Fischer, 2011, p. 50). Ez a disszenzus intraperszonális annyiban, hogy mások narratíváinak értelmezésekor saját magunkkal is vívódunk (szerepkonfliktusok és értékkonfliktusok), interperszonális pedig annyiban, hogy életünk társszereplőivel ismétlődően érdekkonfliktusokba kerülhetünk.

Előtérbe kerül ezekben a művekben a paradox gondolkodás (van Deurzen & Adams, 2016): látszólag egyértelmű helyzetek feloldhatatlansága miatt nem marad a befogadónak más választása, mint hogy felfüggeszse hétköznapi gondolkodását annak érdekében, hogy a problémát (és a beavatkozásra szoruló énrészt) megértesse (Setaioli, 2014). Ez olyan folyamatorientált, nyitott munkamódszert igényel, amely a megszokott gondolkodási módok felborulása miatt ellenállást válthat ki a befogadóból. Egyben azonban lehetőséget is ad arra, hogy kilépjen a komfortzónájából, és új módon gondolkodjon a művészetről, a művekről és azok személyes üzenetéről. Ennek pedagógiai alkalmazása, tehát egyfajta disszenzuspedagógia fontos szerepet játszhat a valós „én” megtalálásában és a kritikai gondolkodás fejlesztésében (Skregelid, 2024).

Redukció és epokhé

Az irodalmi művek, mivel az emberi kultúra hordozói, ún. sűrű leírások (Geertz, 1973). Ahhoz, hogy jelentésrétegeiket felfejtessük, fel kell lazítanunk őket. Lassan, a hagyma rétegeihez hasonlóan húzzuk le róluk az általános értelmezéseket, hogy végül saját interpretációnkhoz jussunk. Ilyen értelemben a redukción keresztül saját értelmezésünkhöz, így saját művünkhöz kerülünk közelebb.

Ennek a folyamatnak reflektív lépéseiben a gadameri fenomenológiai-hermeneutikai kör aktiválódik, ez az (ön)reflektivitás kulcsmozzanat, hiszen ebben rejlik pszichoedukatív jellege is (Iser, 2001 idézi Huba, 2003). E folyamatban az olvasó, a husserli direktívát követve visszatér magához a jelenséghez, a fenomenológiai redukció útján tudatosan és módszeresen tartózkodik minden ítélettől. A világot ilyenformán epokhéba, zárójelbe teszi, ugyanakkor nem dekonstruálja teljesen. Ezt követően a szövegről alkotott tudati kép megmarad, és megkezdődhet az „üres helyek” (Iser, 1996) egyéni kitöltése. Ez olyan interaktív folyamatot jelent, melynek során a szöveg és az értelmező tudati horizontjai dialógust kezdenek egymással: megnyílnak a szövegnek, és cserébe az is megnyílik nekik (Rajnai, 2024).

Valós problémák

Az egzisztenciális művekben a személyes tapasztalatok, a saját életből vett motívumok és a szerző saját világnézete gyakran meghatározó szerepet játszanak. Ezek olyan problémák, amelyeket Kilpatrick *valós problémák-*

nak nevez (Rogers, 2019, p. 377), amelyek nem írhatóak le egyértelműen. Amint Rogers is fogalmaz a nevelési folyamattal kapcsolatban, elmondható ez az irodalom (nem célirányos!) nevelő jellegéről is: az önállóság és az autonóm gondolkodás fejlesztését célozza, valós helyzetekben felmerülő, valós problémákkal kíván foglalkozni, amelyek valós érdeklődést váltanak ki a diákból (Rogers, 2019, p. 377), tehát esetünkben az olvasóból – ez is egyfajta fenomenológiai hatást tükröz.

Az irodalom szimbólumokban él. Az egzisztenciális irodalomban gyakran találkozhatunk olyan szimbolikus elemekkel, amelyek az emberi létezés különböző aspektusait jelképezik. Kultúrafüggetlen módon olyan tartalmakat értünk ide, amelyek a jungi archetipikus gondolkodást, és az általános, ha úgy tetszik a közös tudattalانبól eredő egzisztenciálékat firtatják (Yalom, 2014, p. 26).

Az ilyen szemléletű művek sokszor nyitott végűek, tehát az iseri üres helyek nemcsak a műben, de a mű végén is manifesztálódnak, gyakran nem adnak (egyértelmű) válaszokat a felvetett kérdésekre – hiszen erre az irodalom, vagy bármely más emberi tevékenység nem is alkalmas (értsd: mások életkérdéseire választ adni). Inkább arra ösztönzik az olvasót, hogy saját maga keresse meg a maga válaszait, így egyfajta filozófiai aporiahelyzet alakul itt ki. Kérdéseket vetnek fel a befogadó számára, és mivel – a frankli egzisztenciaanalízis értelmében is – az ember nem a kérdések felvetésében, hanem inkább az életében neki feltett kérdésekre való válaszadásban kell, hogy jeleskedjék, céljuk leginkább az, hogy a válaszok keresése közben valahol önmagunkra találjunk.

Etikából morál

Az egzisztenciális művek, amint a fentiekben már tárgyaltuk, egyszerre próbálják megragadni az univerzalitást és annak a partikulárisban, az egyénben való leképeződését. Homlokterükben tartják az emberi cselekvő mint autor szerepét, aki sorsáért vállalt felelőssége teljes tudatában hoz döntéseket.

A fejlődés során a mű szereplői ellépnek az általános etikától, a művekben foglalt konfliktust *morális dilemmává* alakítják, ezáltal túllépnek a generikus jó és rossz kategóriáin, ami az emberi tapasztalatot illeti (így ítélkezéstől mentesek), és inkább a valós emberi megélésre, a küzdelemre (Waters 1950, p. 89), a *Conditio Humanara* koncentrálnak (Kőváry, 2022). Nem az objektív realitás szolgál talajul, hanem az abból transzponálható egyéni jelentés. Nem ideológiai vagy utópisztikus alapokból indulnak ki, az idealizmustól elválasztják magukat (e kettőt Waters a valódi egzisztencializmus antitézisének látja – 1950, p. 89). Ebben a tekintetben a fenomenológiai működés irodalmi leképeződése kell, hogy legyen, mivel mentesnek kell lennie mindennemű előítéllettől és értékelvárástól. A hegeli felfogás szerinti a művészet az univerzálisat, Waters felfogásában viszont a partikulárisat ragadja meg. Nordmeyer hangsúlyozza, hogy az egzisztencializmus mint az élet és az irodalom értelmezési megközelítése működik, tehát nem dogmatikus, hanem különböző értelmezési kereteket ölel és kínál fel (Nordmeyer, 1949, p. 586).

A személyiség morális fejlődésének leírására visszanyúlunk Schneller István elméletéhez. Schneller a maga korában úttörő módon scheleri hatásra dolgozta ki az ember alapvető személyiségfejlődésének modelljét három lépcsőben. Koncentrikus módon az egoisztikus működéstől indul el (érzéki Énség) – ez a korlátlan önérvényesítés időszaka. A következő lépcső a történeti Énség szakasza, amelyben a személy kontextusba kerül, a külső szabályokat, törvényeket kritika nélkül fogadja el (etikai szint, az önmegtagadás szintje). Végül pedig a személyiség eléri a tiszta Énség fejlettségi szintjére, ez már a belsővé vált moralitás fázisa (Pukánszky, 2023, p. 87).

Hogy egy kicsit konkrétabb példákkal éljünk, 2024-ben megjelent munkájában Lisbet Skregelid kifejti, hogy kétségek ébredtek benne egyetemi művészeti kurzusainak létjogosultságával kapcsolatban. Megkérdőjelezi a művészet szerepét az olyan krízishelyzetekben, amelyek a lét peremére navigálják az embert. Példaként említi, amikor a görögországi menekülttáborok mellett végzett nyári kurzusai során a résztvevőknek fel kellett tenniük

maguknak a kérdést: vajon a művészet valóban jelentőséggel bír-e egy olyan világban, ahol egyre többen szorulnak segítségre, vagy csak a saját lelkiismeretünket nyugtatjuk meg vele. Skregelid szóhasználatával élve ez a fajta disszenzus vagy egyet-nem-értés nemcsak intellektuális, hanem érzelmi és etikai-morális szinten is megnyilvánulhat. Az általa említett „középső út” mint harmadik tér, a művészet és az oktatás találkozási pontját jelenti, a kétség és a zavar révén megjelenhet az „én”, és új fejlődési lehetőségek nyílhatnak meg. Saját tapasztalatából merítve állítja, hogy ez a tér nem feltétlenül kényelmes, de elengedhetetlen az igazi tanuláshoz, mivel itt szembesülünk a saját előfeltevéseinkkel, azokra reflektálni tudunk, és végül rákényszerülünk, hogy új perspektívákat keressünk és fogadjunk be. A középső út (ebben akár arisztotelészi áthallást is sejthetünk) mint harmadik tér olyan dinamikus és produktív tanulási környezetet teremt, ahol a kérdések és a kétségek éppen olyan fontosak, ha nem fontosabbak, mint a válaszok. Javaslatunk szerint ez a középső út a biblioterápia színtere is egyben.

Bildung – személyes fejlődéstörténet

A feldolgozásra kiválasztott mű cselekményével két esetben tudunk egzisztenciális biblioterápiás megközelítésből dolgozni. Az egyik, ha az adott mű elég hosszú időt ölel fel ahhoz, hogy a személyiség fejlődése végbe mehessen (lásd Bildungsroman). Ekkor egy dilemma mentén egy belső, mentális utat kell a hősnek végigjárnia. A másik lehetőség, hogy a mű a klasszikus görög drámákat idézve csak rövid időintervallumban dolgozik, mégis megjelenik benne egy olyan határhelyzet (Jaspers, 1971) vagy egzisztenciális fordulat, amelyben a hős hétköznapi, mundáns, a világra-hanyatlott-lét tapasztalataiból egy reflektált, meglassult valóság alakul, amely teljes tömegével a szereplőre nehezedik. Ekkor döntést kell hoznia: vagy átadja helyét a *patientia* (passzív elszenvetés) az *autoritás*nak (aktív, kezdeményező szerepnek), vagy elbukik.

A létezés peremén – a lét abszurditása és értelemkeresés

A múlt századbéli ateista egzisztencializmus egyfajta teocídiumot követ el, a létet a humanisztikus-liberális vonulat mentén nem az Istennel való viszonyrendszerben, hanem egy Isten és hit (remény?) nélküli világban, amely megfosztott az alapvető télosztól, élet-októl. Ontológiájában csak magára hagyatkozhat, a lét dimenziói befoghatatlanná tágulnak, az egyenesek még a végtelenben sem találkoznak. Ahogy Waters mondja (1950, p. 91): „az egzisztencializmus teológia Isten nélkül, büntudat bűn nélkül, és szorongás terápia nélkül.”

Az irodalomnak, kimondottan pedig az egzisztenciális irodalomnak a *létezés peremén kell élnie*, ahol nem vizsgálást kell nyújtania, legfeljebb némi megértést tanúsítania (Waters, 1950, p. 87). Témái között megjelenik a magány, a fájdalom, az elkeseredettség, az abszurd, a szorongás és az elidegenedés (Waters, 1950, p. 88).

A fentiekből kiindulva meg kell, hogy jelenjen benne a heideggeri *Unheimlichkeit*, a virtuális (esetleg valós) otthontalanság és magárahagyatottság; az egyedüllét, amelyből a transzcendens fejlődésélmény kialakulhat. Jelentést önmaga temporalitásán túl, az adott helyet és időt meghaladva, valahol az univerzális emberi világ örök textúráján, transzcendens módon talál.

Az egzisztencializmust sokszor éri az a kritika, miszerint túlságosan pesszimista. Ez alapvető félreértés. A pesszimizmus csak mint a jelentés-keresés egy fajtája jelenik meg az egzisztencialista irodalomban, az abszurditás és a látszólag közömbös univerzumban való létezés kereteként. Az egzisztencialista szerzők gyakran küzdenek az emberi létezés inherens nehézségeivel, szorongásaival, a pesszimizmus itt gyakran összefonódik a szabadság és a választás fogalmával. Többek között Sartre és Camus művei mutatják be, hogyan vezethet az élet abszurditásának felismerése elidegenedéshez és kétségbeeséshez. Sartre kijelentése, miszerint a létezés megelőzi a jelentést (Sartre, 2020), hangsúlyozza a szabadság terhét, ahol az egyéneknek saját jelentést kell létre-

hozniuk egy olyan világban, amely mentes mindennemű külső céltól és értelemről. Miközben az egyén küzd választásai súlyával és az azok miatt fellépő szorongással, az egzisztenciális szabadság végső soron pesszimista hozzáállást és értelmezést válthat ki a befogadóból.

Camus (2024) abszurd hőse, amelyet A Szišzüphosz mítosza című esszéjében példáz, összefoglalja az egzisztenciális küzdelmet a jelentés általános hiányával. Camus azt sugallja, hogy Szišzüphosz boldog. Eszerint az ember még az abszurdításban is találhat célt. Itt meg kell említenünk, hogy ebben Viktor Frankl, a huszadik század kiemelkedő humanista-egzisztencialista gondolkodójának alapelvei érvényesülnek – ha a hős a helyzetet nem is tudja megváltoztatni, a problémához való hozzáállását igen, ezt hívja Frankl attitudinális modulációnak, a célkeresés végső menedékének (Sárkány, 2023). Ez a perspektíva így a pesszimizmust nem végállomásként, hanem a személyes jelentés és ellenállás katalizátoraként keretezi újra.

A sötétebb gondolati tartalmak befogadásán keresztül vizsgálható csak meg az emberi tapasztalat, így az olyan biblioterápiás kontextusba kerülhet, ahol ezek az érzések átdolgozhatók, és más érzelmekkel összefüggésbe hozhatók (Domsa, 2022). Ez a megközelítés is alátámasztja a vélekedést, miszerint az irodalom képes segíteni az olvasóknak saját érzelmi állapotuk megértésében és kezelésében. Ezáltal az abszurdításban egyidejűleg a jelentés és az autentikusság keresését kezdjük meg, és ez a dualitás az emberi létezés egy még árnyaltabb felfogását tükrözi, ahol a pesszimizmus egyszerre kihívás és indíttatás is a személyes fejlődésre és önfelfedezésre. Úgy is értelmezhetjük tehát, mint egyszerű filozófiai megközelítést, hiszen elutasítja a dogmatizmust, és különböző értelmezési kereteket foglal magába (Nordmeyer, 1949, p. 586). Talán Kierkegaard hatásként ezt a megközelítést inkább a mélyreható pszichológiai-filozófiai elemzések és a pusztán esztétikai megoldások elutasítása jellemzik (Nordmeyer, 1949, p. 583). Reflektál a modern társadalom neurotikus állapotára, amelyet a frusztráció és a kétségbeesés jellemez, ez pedig összhangban áll az egzisztencialista nézőponttal az emberi tapasztalatról (lásd Goethe, Ibsen, stb.) (Nordmeyer, 1949, pp. 585–588).

Végül pedig a (poszt)modern társadalom kritikai analízisét kell, hogy adja. Akár derridai módon, egészen az abszurdum pontjáig dekonstruálva azt, hogy azután konstrukcióba fogjon. Ennek során a hegeli tézis-antitézis-szintézis hármas jegyében, a már meglévő objektív struktúrák alapjáról építkezve jut el a hős újabb kognitív (értelmezési) keretekhez, egy saját, új, rezisztens és adaptív életfilozófiához (*Lebensphilosophie*). A didaktikától, szájbarágós tartalmaktól távol kell, hogy tartsa magát, a valós elköteleződés leginkább akkor történik meg, ha az saját indíttatású.

A közvélekedéssel ellentétben nem célja a fenti nehéz, néha pesszimista színezetű témák ünneplése, és nem is az egzisztencializmus az, ami ezeknek árnyát a mindenkori társadalom szövetére veti, de valóban felhívja rá a figyelmet, szókratészi módon, ha úgy tetszik a bencés szerzetesek *Memento Mori*jával köszön be az egyébként létfeledett állapotban tobzódó életetekbe. Akkor működik jól, ha beleszédül a létbe, először elveszíti, majd visszanyeri az egyensúlyát.

Ettől gyökeresen eltérő perspektívából tekint Viktor Frankl az értelemkeresésre. Sartre-ral és a többi ateista egzisztencialistával ellentétben nála az értelem, az esszenciális logosz megelőzi a létet, csak emiatt tud túllépni saját magán és bio-pszicho-szociális keretein (Sárkány, 2023, p. 78). Ebből kiindulva az egzisztenciális pedagógia mindig valamilyen személyes értelem feltalálására helyezi a hangsúlyt. Összefoglalva tehát: az egzisztenciális irodalom introspektív és filozófikus, ezért epochális módon gondolkodik valós problémákról, nem ijed meg a sötétebb tartalmaktól sem. Az etikai kérdéseket morális dilemmává teszi, egyfajta személyiségfejlődési ívet vagy *Bildung*ot követ, és értelmet keres. Szükségképpen pedig a lét peremén, határhelyzetekben egyensúlyoz, dekonstrukciót követve építi fel a személyiséget, a szubjektumot.

A biblioterápiás foglalkozás

Miután áttekintettük azt, hogy mit értünk egzisztenciális irodalom alatt, lássuk, miként jelenhet ez meg a biblioterápia gyakorlatában.

A biblioterápia személyiségfejlesztő, pontosabban személyiségképző és -építő módszer, amely az irodalmat mint hordozó közeget használja érzelmi nehézségek kezelésére. Olyan strukturált folyamat, amely magában foglalja az érzelmi problémák felismerését az irodalom vizsgálatán keresztül, a már meglévő ismereteink összevetését mások személyes tapasztalásával, végül ezeknek a felismeréseknek az alkalmazását a saját életünkben. Ez a megközelítés nemcsak a személyes fejlődésünkben segíthet, hanem növelheti az egyének érzelmi intelligenciáját és ellenálló képességét is (Suvilehto, 2019; Peach, 2023).

Talán említenünk sem kell, hogy a rogersi elveket (empátia, kongruens működés és feltétel nélküli elfogadás) ebben a közegben is javasolt alkalmaznunk (Rogers, 2014). A biblioterápiás foglalkozások során így az egyén elfogadó, ítélkezéstől mentes közegben (személyes és csoport epokhé: Bene, 2023) találkozhat én-távoli tudattartalmakkal, amelyeket először csak a) mások történeteiként lel fel az adott szövegekben, majd b) mások arra adott reflexióiként.

Amikor egzisztenciális szemléletű biblioterápiával foglalkozunk, akkor a Doll és Doll szerzőpáros klasszikus biblioterápiás tevékenységmodelljének (2011) fő lépéseit természetesen megtartjuk, mivel jól bevált, mindeközben alkalmazott modellről van szó. Így nem változik az első, felkészülési szakasz, amelynek során kapcsolatot teremtünk a résztvevőkkel, felmérjük igényeiket, problémáikat és kijelölünk lehetséges intervenciók pontokat. A második szakasz során, amely a művek kiválasztásáról szól, már inkább a fenti értelemben vett egzisztenciális megfontolásokat érdemes szem előtt tartanunk, és olyan műveket választani, amelyekben a fontos egzisztenciális *kválék* megjelennek. A harmadik, prezentációs szakasz sem tér el a klasszikus formától. Viszont a negyedik, legfontosabb szakasz, amelyben a mű feldolgozása történik, már mindenképpen az egzisztenciális megfontolások mentén kell, hogy haladjon. Az utolsó, értékelő, ellenőrző és dokumentáló fázis már ismét a bevált modell szerint alakul majd.

A feldolgozás során azt javasoljuk, hogy a relaxációs és szimbólumterápiás munkában alkalmazott négyes felosztást alkalmazzuk (Németh & Szőnyi, 2015), mivel a biblioterápia ugyanúgy szimbolikus alapokra épül. Ennek az első eleme a *tudatosítás*. Ez a lépés alapvető fontosságú, mivel megalapozza az egész terápiás folyamatot, arra hívja a résztvevőket, hogy felismerjék és elismerjék érzéseiket és nehézségeiket (Malyn, Thomas & Ramsey-Wade, 2020). Ennek során az *epokhális redukció* segítségével a tudatba emelünk egy addig a tudat perifériáján időző tartalmat (Prater, Dyches & Johnstun, 2006). Ez lehet externális, a külső környezetből érkező, vagy internális, az olvasó belső világából származó (reflektív) tartalom. Ez sokszor csak egy érzet, érzés, amely homályosan elő-előbukkan. Ez a redukció fenomenológiai megközelítést feltételez, amelyben az általában alkalmazott husserli fenomenológiai redukció és a heideggeri ontológiai redukció helyett a scheleri megfontolású értékközpontú redukciót javasoljuk használni.

A folyamat második lépése a *konkretizálás*. Ekkor a résztvevő megpróbálja saját fogalmaival megragadni azt a tartalmat, amely addig csak derengett előtte. Ne feledjük, hogy maga a *cognitio* szó is megragadást, megfogást, felfogást jelent, így ez a mozzanat a kognitív mezőbe emeli a tudatelőttében lévő tartalmat. Ha a Gendlin által kidolgozott fókuszolás módszeréből elcsenhetünk egy tételt, akkor itt a résztvevő megpróbál fogódzót, gendlini szóhasználatnál *fogantyút* találni (Gendlin, 1986). Ennek segítségével magához tudja húzni a tartalmat, tehát énközeli helyzetbe transzponálni azt. Ezt a mozzanatot nem szabad siettetni, hiszen emlékezzünk rá: az irodalom, és általában a művészet, inkluzív és generikus, az egész emberi élményt, a *Conditio Humanat* karolja át, és véletlenül sem tudattartalmat közöl. Inkább csak a valóság egy interpretációjához, egy elaborált él-

ményhez enged közelebb kerülni, emiatt a konkrét tudatosított tartalmak csak lassan, saját tempóban kerülhetnek elő.

A tanulmány keretei nem teszik lehetővé, hogy egy konkrét művön keresztül mutassuk be ezt a megközelítést, de a fenti általános egzisztenciális szempontok alapján fenomenológiai megalapozású, nyitott kérdéseket tehetünk fel a résztvevőknek. Lássunk erre néhány példát:

Introspekcio és filozófiai reflexió:

- Milyen érzéseket, gondolatokat vált ki belőled ez a mű?
- Milyen filozófiai kérdéseket vet fel számodra a mű (például az élet értelme, a szabadság, a halál, a szeretet)?
- Milyen viszonyban áll a mű a világképpel?
- Milyen új perspektívákat nyit meg számodra?

Epoché és valós problémák:

- Ha most, ebben a pillanatban ebben a történetben lennél, mit éreznél?
- Milyen kihívásokkal néznek szembe a szereplők? Hogyan tudnád ezeket a kihívásokat összekapcsolni a saját életedben tapasztaltakkal?
- Milyen sötét tartalmak vannak jelen a műben, és hogyan hatnak rád ezek?

Etikai és morális dilemmák:

- Milyen morális dilemmákkal szembesülnek a szereplők?
- Ha egy másfajta társadalmi berendezkedésben élne, vagy más viszonyok között, ugyanilyen dilemmát okozna-e számára a helyzet?
- Milyen értékrendek kerülnek összeütközésbe a műben?
- Egyet tudsz-e érteni a szereplők cselekedeteivel?
- Milyen etikai kérdéseket vet fel a mű a társadalom számára?

Személyiségfejlődés és Bildung:

- Hogyan változik a főszereplő a történet során?
- Milyen leckéket tanul? Milyen személyiségfejlődési szakaszon megy keresztül?
- Hol jelenik meg a műben az egzisztenciális fordulat?
- Milyen hatással van ez a fejlődés a környezetére?

Lét peremén és határhelyzetek:

- Milyen határhelyzetekkel szembesülnek a szereplők?
- Hogyan reagálnak ezekre a helyzetekre?
- Milyen kérdéseket vet fel a mű a lét véges voltáról?
- Milyen jelentősége van a halálnak, az elmúlásnak és a végességnek a műben?

A dekonstrukció és a szubjektum:

- Milyen előítéleteket, sztereotípiákat kérdőjelez meg a mű?
- Milyen társadalmi normákat bont le?
- Hogyan alakítják a társadalmi elvárások a szereplőket?

A fenti kérdések természetesen csak példák, és csak a műben megjelenő általános (ontológiai) egzisztenciaelemzésre fókuszálnak. Javasoljuk, hogy amikor ezen a ponton a személyes jelentésadás lépcsőfokára érünk, elemzésünket bővítsük majd ki a frankli személyes (ontikus) analízis fókuszpontjaival is, amelyekre az alábbiakban térünk ki részletesebben.

A harmadik lépés tehát, amely az összes lépés közül talán a legtöbb időt veszi igénybe, a *személyes jelentésadás*. Ennek során a fenti igazsághoz léphetünk tehát közelebb, és helyezhetjük azt valamilyen saját személyes igazságunkhoz viszonyított relációba. A művekből nyert ismereteinket a kritikai gondolkodás mentén összehasonlítjuk saját élettapasztalatainkkal (Briggs & Pehrsson, 2008). Ez pedig arra ösztönöz, hogy elgondolkodjunk azon, hogy ezek a külső narratívák miként rezonálnak személyes tapasztalatainkra, elősegítve ezáltal a témához való kapcsolódást és az empátia erősödését (Malyn et al., 2020; Palashevskaja, 2021). Ez a lépés túlmutat a foglalkozás keretein, és mint jó gyógyszer, azt követően is hat, sőt, talán akkor hat majd igazán. Technikailag először megjelennek a) az egyéni tartalmak, amelyeket aztán b) megosztunk a közösségben, majd c) vitatkozunk róluk. Végül d) miután egyedül maradunk az élménnyel, akkor tudunk majd valóban reflektálni rá, egyéni tanulássá alakítva azt.

Az iskolás, gondos pedantériával kidolgozott, lépésről-lépésre haladó deduktív, irodalmi tartalomoktatás hajlamos arra, hogy ezt egyszerűen megfogalmazható, hazavihető tanulságokra silányítsa, ezzel éppen a gazdagítást mulasztja el. Félreértés ne essék, tisztában vagyunk mindazokkal a köznevelést terhelő tényezőkkel, amelyek a valódi tartalmi fejlesztést, kimondottan a művészeti alapú nevelést nehezítik. Jelen tanulmány terjedelme és fókusza nem teszi lehetővé, hogy ezekre most részletesebben kitérjünk, ezért az iménti kijelentést semmiképpen sem kritikának, inkább csak vitaindítónak szánjuk.

A feldolgozás során nagyon fontos a nyitottság és az elfogadó légkör, itt a résztvevők bátran megoszthatják érzéseiket és gondolataikat a többiekkel. Szem előtt kell tartanunk, hogy mindenki másképp értelmezi a műveket, ezért lényeges, hogy ne legyen egyetlen „helyes” válasz. Ne féljünk a mély, akár kényelmetlen kérdésektől sem, ezek segíthetnek a valódi személyiségalakulásban. A feldolgozás során mindenképpen ki kell térni a művek történelmi és társadalmi kontextusára is, mert ezek megismerése segíthet a mélyebb megértésben, valamint a reflektív munkában.

Itt azt javasoljuk, hogy továbbra is maradjunk a klasszikus, kérdéseket felvető módszernél. Azt javasoljuk, hogy – bár elsősorban csak technikának tűnik, mégis lényegi, fenomenológiai kérdést érint – a kérdéseket mindig csoportban végzett kérdés-válasz, egyfajta csoportos *szókratészi párbeszéd* mentén dolgozzuk fel. Ennek részletesebb kifejtésére a hely kevés lenne, és mivel a tanulmány célja inkább csak egy elméleti keret felállítása, az olvasót a vonatkozó, szerteágazó szakirodalomhoz, legelsősorban Sárkány Péter *A filozófia mint praxis* című munkájához, annak is vonatkozó fejezetéhez irányítunk. A következő részben is javarészt Sárkány Péter 2023-ban megjelent munkájára fogunk támaszkodni, és az általa ott leírt frankli (ontikus) egzisztenciaanalízis módszerét próbáljuk meg alkalmazni a művekkel való fejlesztői biblioterápiás munka során.

Mielőtt ebbe belefognánk, első lépésként a műben ki kell jelölnünk azokat a pontokat, amelyek a jaspersi határhelyzeteket vagy egzisztenciális fordulatokat jelölik, majd ezt követheti az élethelyzetek elemzése. Ennek lépései: 1) az élethelyzet elemzése, 2) az egzisztenciálék feltárása és 3) az értelem keresése. Az élethelyzet elemzéséhez először is a fent említett fenomenológiai redukciót kell alkalmazni. Ezt követi a szereplők egyéni szemantikájának feltérképezése: meg kívánjuk érteni, hogy mi hordoz jelentést az egyén életében. Így próbálunk közelebb kerülni ahhoz, ahogy a szereplő felfogja az élethelyzetet. Ezután következik a frankli egzisztenciálék (szellemiség, szabadság és felelősség) feltárása. Ennek során arról beszélgetünk, hogy az adott helyzetben milyen kapcsolati mezőben működött a szereplő, milyen hatásokat gyakorolt az őt körülvevő környezetre. Amikor a szabadságát elemezzük, kimondottan az egzisztenciális értelemben vett döntési szabadságra utalunk. Frankl saját értelmezésében a Berlin (1990) által leírt kettős szabadságelméletet veszi alapul. Ennek lényege, hogy egyrészt pozitív értelemben szabad vagyok arra, hogy valamit megtegyek, valamint negatív értelemben arra is, hogy valamitől tartózkodjak, korlátoktól mentes életet élhessek.

Itt jelenik meg a frankli koncepció egy nagyon lényeges eleme, ez pedig az önmeghaladás, az öntranszcendencia (Sárkány, 2023). A szellemiség és szabadság szoros összefüggésében tud az egyén végül olyan döntéseket hozni, amelyek kiszakíthatják alapvető bio-pszicho-szociális helyzetéből, ezáltal jelentős karakterfejlődésen mehet keresztül. Frankl sokszor beszél a *szellem dacoló erejéről* (Kőváry, 2022), ez a kulcsa ennek a fejlődésnek. És itt lép be a harmadik egzisztencia, a felelősség, amelyet itt is egyfajta egzisztenciális, a saját sorsunkért vállalt felelősségnek kell tekinteni. Frankl értelmezésében itt az egyén az életből és adott élethelyzetéből fakadó létkérdésekre és feladatokra felel (Sárkány, 2023), amint már említettük, cselekvő szerepet választ.

Végül, harmadik lépésként elérünk az értelemkeresés kérdéséhez. Frankl meglátása szerint az élethelyzetekben talált jelentés értelmet ad a további küzdelemnek (Frankl, 2014). Ennél a pontnál azt vizsgáljuk, hogy az értékek és általában véve az értelemkeresés és az értelemmegvalósítás miként jelenik meg a műben. Sárákány Péter (2023) értelmezésében az élethelyzet itt mint feladat jelenik meg, az egyén és személyes viszonyulása a feladathoz pedig mint válasz. A mindenkori *itt-és-most* fókuszával dolgozunk ebben a szakaszban, de vizsgáljuk azt is, hogy az adott cselekvés mennyire irányul a jövőre, és milyen mértékben határozza azt meg a bizalom és a remény.

Az értelemmegvalósítás pedig lehet alkotói, élmény- vagy beállítódásalapú. Az *alkotói értelemmegvalósítás* kifejezés csálóka lehet, mivel alapvetően nemcsak művészi alkotásokra vonatkozik, hanem minden olyan tevékenységre, amely lehetővé teszi az egyén számára, hogy kifejezze önmagát, és pozitív módon járuljon hozzá a világhoz.

Az *élményalapú értelemmegvalósítás* Frankl szerint azt jelenti, hogy az emberek saját életük eseményein keresztül, személyes tapasztalataik révén találják meg a jelentést. Ez a megközelítés azt emeli ki, hogy a szenvedés, a fájdalom és a nehézségek nem csupán akadályok, hanem egyben lehetőségek is a fejlődésre és az önismeret alakulására. Frankl úgy vélte, hogy az élmények feldolgozása és azok jelentésének megértése elengedhetetlen ahhoz, hogy az egyén képes legyen a saját életét értelmesen élni (Da Silva, Grisi, De Araújo, Rodrigues, De Menezes & Ribeiro, 2024).

A három közül a legérdekesebb talán a *beállítódásalapú értelemmegvalósítás*. Frankl nézete szerint az élet értelme nem csupán a külső körülményektől, hanem elsősorban az egyén belső beállítódásától függ. Ez a típusú értelemmegvalósítás azt jelenti, hogy az ember képes megtalálni az élet személyes értelmét, függetlenül a nehézségektől és a szenvedésektől, hiszen ha mást nem is, a helyzetéhez való viszonyulását, attitűdjét képes megváltoztatni.

Talán magyarázatra szorul ez a fenti kijelentés, és hogy képszerűbbek legyünk, érdemes felidézni az epiktétoszi elvet, amelyet a sztoikus gondolkodás és sok terápiás iskola alapvetőnek tekint: „Bizonyos dolgok hatalmunkban vannak, más dolgok nincsenek.” (Epiktétosz: Kézikönyvecske). Ez kézenfekvő igazságnak tűnik, de ha kibontjuk a mögöttes tartalmát, akkor egészen új perspektívák nyílnak meg előttünk, tehát: ahol van lehetőségünk aktívan változtatni az élet folyásán, ott cselekednünk kell, ahol viszont nincs ráhatásunk a folyamatokra, a hozzáállásunkon lehet és kell változtatnunk. Frankl kiemeli, hogy itt nem egyszerűen újabb kognitív keret adásáról van szó, amely az adott szituációra vonatkozik, hanem inkább arról, hogy az egyén egész gondolkodása, egzisztenciális működése változik meg. Sokkal mélyrehatóbb változás ez (Sárákány, 2023). Tehát röviden: az értelemkeresés, az értelemtalálás és az értelemmegvalósítás hármását kell kutatnunk ebben a szakaszban.

Lássunk most néhány példát arra, hogy milyen kérdésekkel dolgozhatunk a frankli (ontikus, egyéni) egzisztenciaanalízis egyes szakaszaiban:

1. Az élethelyzet elemzése (és a szereplő karakterének mélyebb feltárása):

Az első szakaszban a figyelmünk a karakter élethelyzetének és karakterének mélyebb feltárására irányul. A cél, hogy a résztvevők a lehető legtöbb szemszögből megvizsgálják a karaktert, gondolkodjanak a háttérrel, a műben megjelenő értékekről és a karakter(ek)e) irányító célrendszerekről.

- Motivációk és célok:
 - Milyen erők hajtják előre a szereplőt? Milyen belső konfliktusokkal küzd? Milyen célokat tűz ki maga elé, milyen álmokat dédelget?
- Értékek és hitrendszer:
 - Miben hisz a szereplő, milyen értékek vezérik? Hogyan hatnak ezek az értékek a döntéseire? Mikor kerül a külső értékrenddel összetűzésbe? Mi ennek az oka?
- Személyiségjegyek:
 - Ha egy szóval kellene jellemezni a szereplőt, mi lenne az a szó? Milyen erősségei és gyengeségei vannak? Hogyan változik a személyisége a történet során? Mik azok az erők, amelyek változtatnak rajta?
- Kapcsolatok a többi szereplővel:
 - Milyen dinamikát alakít ki a többi szereplővel? Hogyan hatnak rá ezek a kapcsolatok?
- Szerep a történetben:
 - Milyen szerepet tölt be a történet cselekményében, és hogyan hat a történet alakulására?
- Szimbólumok és motívumok:
 - Milyen szimbólumok kapcsolódnak a szereplőhöz, és mit jelentenek ezek a szimbólumok a történet kontextusában?
- Kulcsszavak:
 - Milyen kulcsszavakkal jellemeznéd a szereplőt?

2. Az egzisztenciálék vizsgálata (szellemiség, szabadság, felelősség):

A második szakaszban a biblioterápiás folyamat során a fókusz a szereplő egzisztenciális helyzetének feltárására irányul. A cél, hogy a résztvevők megértsék, hogyan gyakorolja a szereplő a szabadságát, hogyan használja (szellemi) erőforrásait, és milyen felelősséget vállal a saját élete során.

Szellemiség

- Értelmesség:
 - Hol talál értelmet a szereplő az életében? Hol vannak azok a pontok, ahol látszólag értelmetlenül cselekszik? Miért történhet ez meg?
- Transzcendencia:
 - Milyen módon lép túl a szereplő önmaga árnyékán? Ki tud-e szakadni a környezetéből? Miként haladja meg önmagát? Hogyan kapcsolódik valami nagyobb egészhez?
- Szenvedés:
 - Mi okoz számára szenvedést? Hogyan birkózik meg ezzel? Milyen erőforrásokat használ fel ehhez? Hogyan változik a világnézete a szenvedés hatására?

Szabadság

- **Döntések:**
 - Milyen döntéseket hoz? Milyen tényezők befolyásolják ezeket, és végül milyen következményekkel járnak?
- **Korlátok:**
 - Milyen belső és külső korlátokkal szembesül? Hogyan küzdi le ezeket, és milyen stratégiákat alkalmaz, hogy nagyobb szabadságot élvezzen?
- **Fejlődés:**
 - Változik-e a szabadságérzete? Milyen értelemben?

Felelősség

- **Sors:**
 - Hogyan viszonyul a saját sorsához? Milyen mértékben érzi felelősnek magát az életéért? Milyen lehetőségeket lát a sorsa alakítására? Milyen lehetőségeket látunk mi mint olvasók?
- **Kapcsolatok:**
 - Milyen felelősséget vállal a kapcsolataiért? Hogyan hat a környezetére, és milyen hatással van rá a környezete?
- **Cselekvés:**
 - Milyen konkrét lépéseket tesz annak érdekében, hogy az élete irányítását a kezébe vegye? Milyen következményekkel járnak ezek a lépések?

Összetett kérdések

- **Szellemiség, szabadság és felelősség kapcsolata:**
 - Hogyan függ össze a szereplő szellemisége a szabadságával és a felelősségével?
- **Karakterfejlődés:**
 - Milyen karakterfejlődésen megy keresztül a szereplő? Milyen tényezők járulnak hozzá ehhez a fejlődéshez?
- **Önmeghaladás:**
 - Milyen módon lép túl önmagán a szereplő, és milyen hatással van ez az önmeghaladás az életére?

3. Az értelemkeresés és az értelemmegvalósítás vizsgálata:

A harmadik szakaszban a biblioterápiás folyamat során a fókusz az értelemkeresésre és az értelemmegvalósításra irányul. A cél, hogy a résztvevők megértsék, hogyan találja meg a szereplő az élet értelmét, milyen stratégiákat alkalmaz ehhez, és hogyan alakítja ez az értelemkeresés a cselekedeteit.

- **Értelmes élet:**
 - Milyen értelmet talál a szereplő az életében? Hogyan ad értelmet a szenvedésnek, a nehézségeknek?
- **Feladat és válasz:**
 - Milyen feladatok elé állítja az élet a szereplőt? Hogyan válaszol ezekre a feladatokra? Milyen értékek vezérlik a döntéseit?
- **Időperspektíva:**
 - Hogyan határozza meg a jövőorientáltság a szereplő cselekedeteit? Milyen szerepet játszik a bizalom és a remény az életében?

- Alkotás:
 - Milyen módon fejezi ki önmagát a szereplő? Hogyan járul hozzá a világhoz?
- Élmények:
 - Milyen élmények formálják a szereplő világnézetét? Hogyan talál értelmet a személyes tapasztalataiban?
- Beállítódás:
 - Milyen belső attitűddel áll az élet kihívásaihoz? Hogyan alakítja a körülményekhez való viszonyulását? Milyen hatással van ez a beállítódás az életére?

Az epiktétoszi elv alkalmazása

- A hatalmunkban álló és nem álló dolgok:
 - Milyen dolgokra van befolyással a szereplő? Milyen dolgokat kell elfogadnia? Hogyan választja el a változtatható és a változtathatatlan dolgokat?
- Hozzáállás:
 - Hogyan alakítja a szereplő a hozzáállását az elkerülhetetlen helyzetekhez? Milyen stratégiákat alkalmaz a belső béke megőrzésére?
- Változás:
 - Milyen mértékben képes a szereplő megváltoztatni a gondolkodását és a viselkedését? Milyen hatással van ez a változás az életére?

Összetett kérdések

- Értelmes szenvedés:
 - Hogyan ad értelmet a szereplő a szenvedésnek? Hogyan növekszik a szenvedésen keresztül?
- Az értelem keresésének folyamatos volta:
 - Állandó vagy változó az az értelem, amit a szereplő a történetben talál? Hogyan alkalmazkodik értelemkeresésében az élet folyamatos változásaihoz?
- Az értelem megosztása:
 - Hogyan osztja meg a szereplő a talált értelmet másokkal? Ütközteti-e a véleményét másokkal? Milyen hatással van ez a környezetére?

Ezek természetesen csak példák, mindig az adott műre kell szabni őket, tovább bővíthetők, és természetesen mindenképpen követniük kell őket olyan kérdéseknek, amelyek az önreflexiót növelik, tehát valamilyen módon ezeket az egzisztenciálékát feltalálják a résztvevők életében is (például: Miként jelenik meg ez a te életedben? Voltál-e már hasonló helyzetben?). Mivel ezeket mindig az adott mű, helyzet és csoport határozza meg, erre konkrét példákat nem adunk. Csak azt szeretnénk volna bemutatni, hogy ezen egzisztenciálék vizsgálatával hogyan tudunk koncentrikus módon eljutni (akár egy foglalkozáson belül) a schnelleri háromlépcsős úton a személyiségépítés magasabb fokára (Pukánszky, 2023).

Végül, a negyedik lépés, az alkalmazás, arra összpontosít, hogy a résztvevő saját életébe integrálja a biblioterápiás folyamatból nyert élményt. Ez elősegíti a viselkedésváltozást és az érzelmi ellenálló képesség, a reziliencia megerősödését (Watts & Piña, 2023; Bowman, 2021). Ebben a szakaszban a résztvevők kidolgozhatnak saját megküzdési stratégiákat és új kognitív kereteket, ez pedig jelentősen javíthatja érzelmi jólétüket (Vries, Brennan, Lankin, Morse, Rix & Beck, 2017). Szerepróbat folytatathatunk a csoportban és a csoporton kívül, először in sensu, majd in vivo (Vörös, 2022).

Mivel a tanulmány célja inkább a keretrendszer felvázolása, mint a konkrét lépések kifejtése, megint csak érintőlegesen megemlíti, hogy a személyes beépülés elősegítésére kreatív írásfeladatok elvégzését, naplózás

és kreatív önéletírás gyakorlatokat javasolunk végezni. Ezeknek jótékony és hosszútávú hatásai Pennebaker kísérletei óta ismertek, a kognitív-viselkedésterápiás gyakorlatban is bevett technikák (Pennebaker, 1993; Pennebaker & Chung, 2007). A biblioterápiás definíció szerint ez a gyakorlat olyan pedagógiai és terápiás megközelítést jelent, amely támogatja a mentális egészséget (Béres, 2023; Rodríguez, 2020; Wernigg, 2020). A kreatív írás és a naplózás lehetőséget ad arra, hogy a résztvevők kifejezzék érzéseiket és tapasztalataikat, ami hozzájárulhat személyes fejlődésükhöz (Winkler & Zsolnai, 2022).

Az önkifejező írás, mint például a naplózás, jelentős jótékony hatással van a mentális egészségre (Pennebaker, 1993). Kísérletek azt mutatták, hogy az érzelmek kifejezése és a traumatikus élmények írásos formában történő feldolgozása csökkentheti a stresszt, és javíthatja a pszichológiai állapotot (Róbert, 2020; Zábó, Oláh & Vargha, 2022). Ezen kívül segít a gondolatok és az érzések strukturálásában, ezáltal elősegíti a problémamegoldást és a személyes megértést, valamint hozzájárul a szociális és az érzelmi fejlődéshez is. A jól megvalósított szociális és érzelmi tanulási programok – így a biblioterápiás foglalkozások is – hosszú távú pozitív hatással vannak a tanulók testi-lelki egészségére és viselkedésére (Winkler & Zsolnai, 2022). A biblioterápia ezáltal nem csupán a szövegek olvasására és értelmezésére korlátozódik, hanem komplex, interaktív folyamattá válik, amely a kreatív írás révén mélyebb megértést és személyes beépülést eredményez (Rodríguez, 2020; Winkler & Zsolnai, 2022).

Összefoglalva a fentieket, tekintsük át az egzisztenciális megalapozású biblioterápiás foglalkozás sematikus vázlatát még egyszer (Doll & Doll, 2011; Németh & Szőnyi, 2015 és Sárkány, 2023 nyomán):

- A) Felkészülés
- B) A mű kiválasztása
- C) Prezentáció
- D) Feldolgozás
 - a) Tudatosítás
 - b) Konkretizálás
 - i. Általános ontológiai elemzés
 - c) Személyes jelentésadás
 - i. Személyes (ontikus) elemzés
 - 1. Az élethelyzet elemzése
 - 2. Az egzisztenciálék vizsgálata
 - a. Szellemiség
 - b. Szabadság
 - c. Felelősség
 - 3. Értelemkeresés, értelemmegvalósítás vizsgálata
 - a. Alkotói
 - b. Élmény
 - c. Beállítódási érték
 - d) Változás, személyes alkalmazás: kreatív írás, önéletírás gyakorlatok
- E) Értékelés, dokumentálás

Befejezés

A tanulmányban az egzisztenciális pedagógia és a biblioterápia összefonódását vizsgáltuk, kiemeltük az irodalmat mint a kultúra hordozóját, és azt vizsgáltuk, miként segítheti az egyént a lét alapvető kérdéseinek megválaszolásában. A hangsúly nem a konkrét válaszokon, sokkal inkább a válaszok keresésének folyamatán van, amelynek során a személyiségfejlődés, a szubjektifikáció útját járjuk be.

A személyiségépítés a schnelleri elképzelésbe is beleillik, az egoizmuson és a külső szabályok elfogadásán keresztül vezet el a belsővé vált moralitás szintjéig, egyfajta Bildungot céloz építeni. Ezen az úton az irodalom mint fenomenológiai lencse, segít a valós problémák epochális redukcióján keresztül történő feltárásában, a személyes jelentésadásban és a megértésben.

Az egzisztenciális irodalom nem ad kész válaszokat, hanem kérdéseket tesz fel, disszenzust generál, provokál és gondolkodásra késztet. A határhelyzeteken keresztül a lét abszurditásával szembesít, de a frankli logoterápia szellemében, a szellem dacoló erejére és az attitűdváltás lehetőségére mutat rá.

A tanulmány rámutat arra, hogy a biblioterápia nem csupán módszer az érzelmi nehézségek kezelésére, hanem lehetőség az önismereti fejlődésre, a személyiség kibontakoztatására és a világban való értelmes létezés megtalálására. A kreatív írás gyakorlatai pedig segíthetik ennek személyes élményben való feldolgozását és integrálását.

A tanulmány célja az volt, hogy rámutasson az egzisztenciális pedagógia és a biblioterápia értékeire és a kettő közötti szoros kapcsolatra, és arra inspirálja az olvasót, hogy maga is felfedezze az irodalomban rejlő személyiségfejlesztő erőt. További kutatások szükségesek ahhoz, hogy a gyakorlatban is igazoljuk a bemutatott modell hatékonyságát, és feltárjuk az egzisztenciális biblioterápia további lehetőségeit.

Zárásként idézzük fel újra Szent Ágoston szavait, aki a beszélgetőpartner fontosságát emeli ki a tanulás folyamatában. A biblioterápia mint a szövegekkel való párbeszéd, hasonlóképpen hozzájárulhat gondolataink világra hozatalához, és ezáltal értelmesebbé, gazdagabbá teheti létünket.

Irodalom

1. Apriliana, A. C. & Setiawati, T. (2020). The effectiveness of bibliotherapy in improving honest character on the elementary students. *Widyagogik: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Sekolah Dasar*, 8(1), 16–25. <https://doi.org/10.21107/widyagogik.v8i1.8677>
2. Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago University Press.
3. Asakavičiūtė, V., Sederevičiūtė-Pačiauskienė, Ž. & Valantinaitė, I. (2022). I–Thou communication in distant education from the perspective of Martin Buber's philosophy. *Filosofija Sociologija*, 33(1). <https://doi.org/10.6001/fil-soc.v33i1.4666>
4. Bene, A. (2023). Epokhé és idegenészlelés a fenomenológiában. Az empátia/beleézés és a megézés problémája. *Elpis Filozófiatudományi Folyóirat*, 16(1), 167–181. <https://doi.org/10.54310/Elpis.2023.1.11>
5. Béres, J. (2023). 10 éves a pécsi biblioterápia szak. *Tudásmenedzsment*, 24(1. különszám), 143–152. <https://doi.org/10.15170/tm.2023.24.k1.11>
6. Berlin, I. (1990). A szabadság két fogalma. In *Négy esszé a szabadságról* (pp. 334–343). Európa Könyvkiadó.
7. Biesta, G. J. J. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge.
8. Biesta, G. J. J. (2020): Risking ourselves in education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.
9. Biesta, G. J. J. (2024). How to be a self, today. In Biesta, G. J. J., Skregelid, L. & Bøe, T. D. (Eds.), *Being Human Today – Art, Education and Mental Health in Conversation* (pp. 9–21). Intellect.
10. Bowman, T. (2021). Lessons from the field. Family grief care and bibliotherapy: a call for models and studies. *Family Relations*, 70(2), 402–407. <https://doi.org/10.1111/fare.12539>
11. Brown, M. & Horsburgh, J. (2021). I and Thou: challenging the barriers to adopting a relational approach to medical education. *Medical Education*, 56(1), 14–16. <https://doi.org/10.1111/medu.14691>
12. Buber, M. (2008). *I and Thou*. Howard Books.
13. Caffrey, M. M. (2015). Mead, Margaret (1901–78). In Smelser, N. & Baltes, P. (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 837–840). <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.61091-7>
14. Camus, A. (2024). *Sziszüphosz mítosza*. Jelenkor Kiadó.
15. Curcio, H. C., Ralkowski, M. & Reid, H. L. (2023). Introduction. In Curcio, H. C., Ralkowski, M. & Reid, H. L. (Eds.), *Paideia and Performance: Selected Essays from the 7th Interdisciplinary Symposium on the Hellenic Heritage of Sicily and Southern Italy* (pp. IX–XII). Parnassos Press – Fonte Aretusa. <https://doi.org/10.2307/jj.5475447.5>
16. Da Silva, F. L. H., Grisi, D. M., De Araújo, L. D. R., Rodrigues, S. X. V. d. F., De Menezes, T. d. S. B. & Ribeiro, M. G. C. (2024). Logoterapia e terapia cognitivo-comportamental: existencialismo e cognitivismo que se encontram em técnicas terapêuticas. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, 17(1), 5403–5411. <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.1-322>

17. Deurzen, E. von & Adams, M. (2016): *Basic Skills in Existential Counselling and Psychotherapy*. SAGE.
18. Diogenes Laertius (1925). *Lives of Eminent Philosophers*. Heinemann/G. P. Putnam's Sons.
19. Doll, B. & Doll, C. (2011). *Fiatalok biblioterápiája*. TÁMOP-3.2.4-08/2-2009-0002. Könyvtári Intézet.
https://ki.oszk.hu/sites/default/files/dokumentumtar/biblioterapia_gyermekeknek_es_serduloknak.pdf
20. Domsa, Zs. (2022). Saga literacy: Kognitív megközelítés az irodalomtanításban. *NCOGNITO – Kognitív Kultúraelméleti Közlemények*, 1(1), 82–102. <https://doi.org/10.14232/ncognito/2022.1.82-102>
21. Donetto, S. (2010). Medical students' views of power in doctor-patient interactions: the value of teacher-learner relationships. *Medical Education*, 44(2), 187–196.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03579.x>
22. Durant, W. (1962). *The Story of Philosophy – The Lives and Opinions of the Greater Philosophers*. Time Inc.
23. *Epiktétos kézikönyvecskéje, vagyis a stoikus bölcs breviáriuma*. <https://mek.oszk.hu/00100/00197/>
24. Erikson, E. H. (1968/1997). Az emberi életciklus. In Bernáth, L. & Solymosi, K. (Eds.), *Fejlődéslélektani olvasókönyv* (pp. 27–43). Tertia Kiadó.
25. Flanagan, K. S., Hoek, K. K. V., Shelton, A. J., Kelly, S. L., Morrison, C. M. & Young, A. (2013). Coping with bullying: what answers does children's literature provide? *School Psychology International*, 34(6), 691–706. <https://doi.org/10.1177/0143034313479691>
26. Foucault, M. (2019). *Az igazság bátorsága*. Atlantisz Kiadó.
27. Frankl, V. E. (2014). *...mégis mondj igent az életre – egy pszichológus megéli a koncentrációs tábor*. Jel Kiadó.
28. Galovan, A. & Schramm, D. (2018). Strong relationality and ethical responsiveness: a framework and conceptual model for family science. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 199–218.
<https://doi.org/10.1111/jftr.12238>
29. Gavin, A. (2012). Thinking room and thought streams in Henry and William James. *Textual Practice*, 26(5), 871–893. <https://doi.org/10.1080/0950236X.2012.669401>
30. Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures – selected essays*. Basic Books.
31. Gendlin, T. E. (1986). *Fókuszolás – személyi problémák megközelítése önerőből*. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Pszichológia Tanszék.
32. Gloviczki, Z. (2024). *A holnapután iskolája – felkészülés az emberi jövőre*. Open Books.
33. Habermas, J. (2011). *A kommunikatív cselekvés elmélete*. Gondolat Kiadó.
34. Heath, M. A., Smith, K. & Young, E. L. (2017). Using children's literature to strengthen social and emotional learning. *School Psychology International*, 38(5), 541–561.
<https://doi.org/10.1177/0143034317710070>
35. Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. Harper.
36. Huba, M. (2003). Szövegközpontúság helyett. In *Szövegek között VII. (Irodalomelméleti tanulmányok)* (pp. 49–64). SZTE BTK Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszék.
37. Iser, W. (1996). Az olvasás aktusa. Az esztétikai hatás elmélete. In Kiss, A., Kovács, S. & Odorics, F. (Eds.), *Testes könyv I.* (pp. 241–264). Ictus és JATE, Irodalomelméleti Csoport.
38. Jaspers, K. (1971). *Philosophy of existence*. University of Pennsylvania Press.

39. Kierkegaard, S. (1994). *Vagy-vagy*. Osiris Kiadó.
40. Kőváry, Z. (2022). *Bevezetés az egzisztenciális pszichológiába*. ELTE Eötvös Kiadó.
41. Krek, J. (2020). Understanding the discourse of early childhood education in coming of age in Samoa. *Sage Open*, 10(1). <https://doi.org/10.1177/2158244020902083>
42. Kuhn, T. S. (2020). *A tudományos forradalmak szerkezete*. Osiris Kiadó.
43. Malyn, B., Thomas, Z. & Ramsey-Wade, C. (2020). Reading and writing for well-being: a qualitative exploration of the therapeutic experience of older adult participants in a bibliotherapy and creative writing group. *Counselling and Psychotherapy Research*, 20(4), 715–724. <https://doi.org/10.1002/capr.12304>
44. Massullo, C. & Proietti, E. (2024). Essere accesi per cambiare il mondo – L'educazione poetica come via per intensificare la presenza nel tempo della grande distrazione. *Scenario*, 18(1), 70–84.
45. Mintz, A. (2007). The midwife as matchmaker: Socrates and relational pedagogy. *Philosophy of Education Archive*, 16, 91–99.
46. Mora, K., Araya, G. & Seravalli, T. (2017). La biblioterapia como herramienta de ayuda aplicada en la biblioteca escolar: estudios de caso. *E-Ciencias De La Información*, 7(2), 1. <https://doi.org/10.15517/eci.v7i2.29259>
47. Németh, M. & Szőnyi, M. (2015). Relaxációs és szimbólumterápiák. In Szőnyi, G. (Ed.), *A pszichoterápia tankönyve* (pp. 298–308). Medicina Könyvkiadó Zrt.
48. Nordmeyer, H. W. (1949). An Existentialist Approach to Literature. *The Modern Language Journal*, 33(8), 583–593. <https://doi.org/10.2307/319549>
49. Oreshkina, M. & Greenberg, K. (2010). Teacher-student relationships: the meaning of teachers' experience working with underachieving students. *Journal of Pedagogy/Pedagogický Casopis*, 1(2), 52–66. <https://doi.org/10.2478/v10159-010-0009-2>
50. Osawuru, A. (2024). Buber's pedagogy of inclusion in fostering genuine classroom relationship. *NIU JSS*, 10(1), 157–165. <https://doi.org/10.58709/niujs.v10i1.1856>
51. Palashevskaya, M. (2021). Bibliotherapy or books on prescription. *Библиотекар*, 63(2), 23–34. <https://doi.org/10.18485/bibliotekar.2021.63.2.2>
52. Peach, E. (2023). Creative mental health literacy practices: a qualitative study exploring how students use literacy to promote wellbeing and manage mental health conditions while at university. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(15), 6475. <https://doi.org/10.3390/ijerph20156475>
53. Pennebaker, J. (1993). Putting stress into words: health, linguistic, and therapeutic implications. *Behaviour Research and Therapy*, 31(6), 539–548.
54. Pennebaker, J. W. & Chung, C. K. (2007). Expressive writing, emotional upheavals, and health. In Friedman, H. S. & Silver, R. C. (Eds.), *Foundations of health psychology* (pp. 263–284). Oxford University Press.
55. Platón (é. n.). *Szókratész védőbeszéde*. <https://mek.oszk.hu/00400/00460/>

56. Prater, M., Dyches, T. & Johnstun, M. (2006). Using children's books as bibliotherapy for at-risk students: a guide for teachers. *Preventing School Failure Alternative Education for Children and Youth*, 50(4), 5–10. <https://doi.org/10.3200/psfl.50.4.5-10>
57. Pukánszky, B. (2000). Pedagógiai és pszichológiai tudományos iskolák a szegedi egyetemen. In Németh, A. & Tenorth, H.-E. (Eds.), *Neveléstudomány-történeti tanulmányok* (pp. 203–228). Osiris.
58. Pukánszky, B. (2023). Schneller István (1847-1939) szeretetelvű pedagógiája. In Pukánszky, B. & Sárkány, P. (Eds.), *Pedagógia és kereszténység. Teológiai, neveléstörténeti és nevelésfilozófiai metszetek* (pp. 82–96). Szent István Társulat.
59. Rajnai, L. (2024). A biblioterápia mint mentálhigiénés személyiségfejlesztő eszköz. *Anyanyelvi Kultúrák Özvetítés*, 7(1), 4–17. <https://doi.org/10.33569/akk.5424>
60. Rajnai, L. (2024). Kavicsok a tóban – egy gimnáziumi mentálhigiénés program bemutatása. *Szociálpedagógia*, 24, 121–130.
61. Rodríguez, P. (2020). La técnica de la biblioterapia. *Ciencia Cultura Y Sociedad*, 5(2), 56–69. <https://doi.org/10.5377/ccs.v5i2.10214>
62. Rogers, C. R. (2019). *Valakivé válni*. Edge 2000 Kiadó.
63. Rohde, P., Stice, E., Shaw, H. & Brière, F. N. (2014). Indicated cognitive behavioral group depression prevention compared to bibliotherapy and brochure control: acute effects of an effectiveness trial with adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(1), 65–74. <https://doi.org/10.1037/a0034640>
64. Sárkány, P. (2014). *A filozófia mint praxis – Tanulmányok a filozófia, a pszichoterápia és a szociálpedagógia határterületeiről*. L'Harmattan Kiadó, Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola.
65. Sárkány, P. (2023). *Értelemközpontú humanizmus. Bevezetés Viktor E. Frankl munkásságába*. Ursus Libris.
66. Sartre, J.-P. (2020). *A lét és a semmi – Egy fenomenológiai ontológia vázlata*. L'Harmattan.
67. Setaioli, A. (2014). Ethics I: Philosophy as Therapy, Self-Transformation, and "Lebensform". In Damschen, G. & Heil, A. (Eds.), *Brill's Companion to Seneca – Philosopher and Dramatist* (pp. 239–257). Brill.
68. Skregelid, L. (2024). *Dissens and Sensibility – WHY ART MATTERS*. Intellect.
69. Suvilehto, P. (2019). We need stories and bibliotherapy offers one solution to developmental issues. *Online Journal of Complementary & Alternative Medicine*, 1(5). <https://doi.org/10.33552/ojcam.2019.01.000523>
70. Szent Ágoston: *Vallomások*. https://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Okor-kelet/Okori.es.keleti.irodalmak/index.asp_id=676.html
71. Vik, J. (2018). *Benne vagyok, ha értelme van! – Egy műveltségelméleti vízió a frankli logoterápia és egzisztenciaanalízis kontextusában*. Logoterápia és egzisztenciaanalízis. Logoterápia és Egzisztenciaanalízis Nemzetközi Tudományos Egyesület (LENTE), Logoterápia Alapítvány.
72. Voltaire (1924). *Candide* (o. n.). (Ford. Kemény Gábor). Tevan Kiadó. <https://mek.oszk.hu/09700/09767/09767.htm>

73. Vörös, K. I. (2022). Amikor Anna voltam: Módszertani töprengések az Anna Karenina című regény biblioterápiás feldolgozásához. In G. Szabó, S. & Gombos, P. (Eds.), *Módszertan és megújulás: Válogatás a MATE Neveléstudományi Intézete szakmódszertani tanulmányaiból* (pp. 99–111). MATE Press.
74. Vries, D., Brennan, Z., Lankin, M., Morse, R., Rix, B. & Beck, T. (2017). Healing with books: a literature review of bibliotherapy used with children and youth who have experienced trauma. *Therapeutic Recreation Journal*, 51(1), 48–74. <https://doi.org/10.18666/trj-2017-v51-i1-7652>
75. Waters, B. (1950). Existentialism in Contemporary Literature. *Prairie Schooner*, 24(1), 87–94. <http://www.jstor.org/stable/40624203>
76. Watts, S. & Piña, K. (2023). Bibliotherapy and social and emotional learning in the elementary music setting. *Journal of General Music Education*, 36(3), 5–12. <https://doi.org/10.1177/27527646231154541>
77. Wernigg, R. (2020). A mentális egészség a XXI. század egyik nagy népegészségügyi kihívása. *Egészségfejlesztés*, 61(2), 3–6. <https://doi.org/10.24365/ef.v61i2.586>
78. Whorf, B. L. (1941/1956). The Relation of Habitual Thought and Behavior to Language. In Carroll, J. B. (Ed.), *Language, Thought and Reality* (pp. 134–159). M.I.T. Orig. pub. in Language.
79. Winkler, Z. & Zsolnai, A. (2022). Szociális és érzelmi jóllét biztosítása az iskolában. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 10(3), 5–23. <https://doi.org/10.21549/ntny.38.2022.3.1>
80. Zábó, V., Oláh, A. & Vargha, A. (2022). *Áttekintés a lelki jóllét és a mentális egészség modelljeiről és mérőeszközeiről*. OSFPreprints, 1–35. <https://doi.org/10.31219/osf.io/6k2uj>

Balancing on the Edge of Existence. Existential Pedagogical Considerations in Bibliotherapy Practice

This paper examines the connections between existential pedagogy and bibliotherapy, highlighting the need for a re-humanization of pedagogy where the goal is not solely knowledge transfer but supporting the student as a whole person and their development into a subject. It explores how educators can help students confront existential questions and foster personal growth. It shows that when applied in appropriate doses during bibliotherapy practice, literature's sugar coated pills can reduce the feeling of Heideggerian unheimlichkeit (Unheimlichkeit) and help students navigate their world. It details how an existential perspective can be integrated into the practice of developmental bibliotherapy, with particular attention to Viktor Frankl's meaning-centered approach. The process of a bibliotherapy session is reviewed along the path from consciousness-raising (borrowed from symbol therapy practices) through personal meaning-making to personal transformation. It emphasizes the importance of reflection through literary works and the search for individual meaning. The role of creative writing in integrating processed personal experiences is also highlighted. The study aims to demonstrate how developing critical thinking and deepened self-awareness can support students in responsibly shaping their own life paths in a complex world that still seems alien to them.

Keywords: *personality development, supportive pedagogy, search for meaning, Viktor Frankl, philosophy of education*

A beválást befolyásoló tényezők kézilabdázásban: fókuszban az utánpótláskorú játékosok nézetei

Juhász István,* Balogh Judit** és Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella***

DOI: 10.21549/NTNY.49.2025.2.3

Hazánkban a kézilabda a legnépszerűbb sportágak közé tartozik. Az elmúlt években a kézilabdázók és a sportágban dolgozó szakemberek száma is jelentősen megnövekedett. A kiválasztás és a tehetséggondozás iránti növekvő érdeklődés ellenére a beválás előrejelzése még mindig korlátozott hatékonyságú. A tehetség és beválás problémakörének vizsgálata természet- és társadalomtudományi megközelítést egyaránt igényel. A résztvevők nézeteinek feltárása szükséges a kiválasztás és a tehetséggondozás eredményességének növeléséhez, az érdekelt felek közötti együttműködés javításához. Kutatásunkban kérdőíves módszerrel utánpótláskorú játékosok (N=82) beválással kapcsolatos nézeteit tártuk fel pedagógiai megközelítésből. Kíváncsiak voltunk, hogy milyen tényezőket tartanak fontosnak a sikeres felnőttkori sportpályafutáshoz, valamint mutatkozik-e különbség a válogatott (N=41) és a nem válogatott (N=41) utánpótláskorú játékosok nézeteiben a sikerességet befolyásoló tényezők tekintetében. Az általunk megkérdezett kézilabdázók nézetei egyértelműen alátámasztják a belső tényezők befolyásoló szerepét a teljesítményben, ezáltal a beválásban, ugyanakkor kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a külső tényezők meglétének. Bizonyítást nyert, hogy a sportkörnyezetnek nem csupán a lemorzsolódás csökkentésében van jelentősége, de a felkészülés során és a versenyteljesítményben is. A válogatott és a nem válogatott játékosok nézetei a külső tényezők tekintetében több eltérést mutattak, mint a belső tényezők tekintetében. Mindemellett azonban a nemek között is fellelhető volt véleménykülönbség, ami többek között az edzőképzésben is további kérdést vet fel. Az eredmények alapján elmondható, hogy a kézilabda utánpótlás-nevelésben és tehetséggondozásban szükséges a sportkörnyezet sportolók igényeihez történő alakítása, az edzők pedagógiai továbbképzése és az edző-sportoló-szülő kapcsolat erősítése.

Kulcsszavak: kézilabdázás, beválás, utánpótlás-nevelés, sportkörnyezet

Bevezetés

Hazánkban a kézilabda kétségkívül a legnépszerűbb sportágak közé tartozik. Az elmúlt több mint egy évtizedben a látványcsapatsportok kiemelt támogatásának (társaságiadó-kedvezmény – tao) köszönhetően a kézilabdázók létszáma jelentősen megemelkedett, ami kedvező helyzetet teremtett a minőségi játékosok számának növeléséhez. A sportág utánpótlásban és felnőtt korosztályban elért nemzetközi eredményeit összehasonlítva azonban azt látjuk, hogy az utánpótlásban elért sikerek nem garantálják, hogy a sportolók a felnőtt mezőnyben is hasonlóan eredményesek lesznek. A beválási arányok javításához ezért elengedhetetlen az utánpótlás és a

* Doktorandusz, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, juhasz.istvan@mksz.hu, ORCID: 0009-0003-4460-4658

** Egyetemi adjunktus, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet, Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport, bbaloghjudit@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8123-0937

*** Tudományos főmunkatárs, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet, Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport, bicsérdy.gabriella@uni-eszterhazy.hu, ORCID: 0000-0002-4502-049X

felnőttkor közti átmenetet gátló, illetve segítő képesség- és készségfaktorkok azonosítása, hogy a tehetséges fiatal kézilabdázók a minőségi élsport hátszágává válhassanak. Ennek érdekében komplex, a természet- és a társadalomtudomány területeit egyaránt felölelő szemlélettel szükséges megközelíteni a tehetség és a beválás problémakörét (Csáki et al., 2013; Matthys et al., 2011; Révész et al., 2008).

A beválást alapvetően meghatározza a kiválasztás (Pearson et al., 2006) és a tehetséggondozás sikeressége. A kiválasztás során olyan mérési protokollokat alkalmaznak, melyek tudományos alapon próbálják meghatározni a tehetségek attribútumait. Jóllehet sok sportágban a testi adottságok behatárolják a sportkarrier lehetőségét, a sportági kiválasztás mégsem alapulhat kizárólag a genetikai tulajdonságok felmérésén, mivel a tehetség kibontakozását számos belső és külső tényező együttesen befolyásolja (Gyarmathy, 2013).

A kiválasztási folyamatban meghatározó a testfelépítés és a sportágra jellemző motoros képességek szintje, emellett sok esetben a taktikai felkészültség is górcső alá kerül (Bognár et al., 2009; Juhász et al., 2018). Az örökölt adottságokon (testalkat, fiziológiai tulajdonságok, kondicionális, koordinációs, pszichés és mentális képességek stb.) túl azonban számos környezeti faktor (szociokulturális háttér, család, edző stb.) is szerepet játszik a kiemelkedésben. Mivel az utánpótlás-válogatottság előrevetíti a felnőtt sikereket (Bjørndal et al., 2018; Zilinyi et al., 2020), a kiválasztásnak óriási jelentősége van a beválásban. Az aktuális teljesítmény helyett ezért a lehető legtöbb paramétert és a biológiai érettséget (Vaeyens et al., 2008) figyelembe véve, a fejlődési lehetőséget „előre jósolva” kell a szakembereknek döntést hozniuk (Gyarmathy, 2017). Tovább nehezíti a kiválasztás előrejelzését, hogy az utánpótlás és a felnőtt kézilabdázás kívánalmai között kimutatható különbségek vannak (Hoppe et al., 2017).

A beváláshoz nélkülözhetetlen az elköteleződés, a motiváció, talán ez a legfontosabb összetevő a siker elérésében. Berki és Pikó (2018) 38 sportág utánpótláskorú versenyzőjét vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy minél magasabb szintre jut a sportoló, annál nagyobb a motivációja. Eredményeiket megerősítette egy kézilabdázókat vizsgáló kutatás, mely az eredményesség mellett a sportolás élvezetét, valamint a család és a környezet támogatását találta a legnagyobb hatásúnak a magas szintű motiváció kialakulásában és fenntartásában (Karacsony & Krupanszki, 2023). Női labdarúgók vizsgálata ugyanakkor azt is kimutatta, hogy az idősebb játékosok kevésbé elkötelezettek, mint fiatalabb társaik (Domínguez-Escribano et al., 2015).

A megfelelő sportkörnyezet sokat tehet azért, hogy a sportolók elköteleződjenek (Back et al., 2022), az edző személyiségjegyei, viselkedése és kommunikációs képességei a sportolók képzése során mind a motiválás, mind a szakmai fejlődés sikerességében kulcsfontosságú (Sargent Megicks et al., 2022). Habár a klub filozófiája némiképp behatárolja a lehetőségeket, a mikrokörnyezet formálása, a megfelelő légkör megteremtése és a pozitív kapcsolatok kialakítása a sportolókkal az edző kizárólagos felelőssége. Juhász és Kónya (2024) válogatott és a nem válogatott utánpótláskorú kézilabdázók kapcsolatát vizsgálta edzőjükkel. Az eredmények szerint a válogatottak szorosabb kapcsolatot alakítanak ki edzőjükkel, mint a nem válogatottak, ami nemcsak a közös munka hatékonyságát segíti, de hatással van a motivációra is. Az adatok alapján a lányok a fiúknál érzelmileg jobban kötődnek edzőjükhöz, erősebb bennük a bizalom és a tisztelet az edzőjük iránt.

A csapatsportágakban – így a kézilabdában is – erőteljes a posztra való specializáció, ami posztonként eltérő fizikumot, képességeket és habitust kíván (Font et al., 2021; König-Görögh & Ökrös, 2018; Massuça et al., 2011). Korábbi kutatások kézilabda és labdarúgás sportágakban is eltéréseket találtak az eltérő poszton szereplő játékosok pszichés jellemzői között, melyek a különböző utánpótlás-korosztályok játékosai között is kimutathatóak voltak (Csáki et al., 2016; König-Görögh et al., 2017; Muntianu et al., 2022; Ökrös et al., 2020). A kézilabdázók vizsgálata emellett különbségeket mutatott a nemek között is, a lányok lelkiismer-

retesebbnek és nyitottabbnak értékelték magukat fiú társaiknál, akik viszont érzelmileg stabilabbnak bizonyultak (König-Görögh et al., 2017).

Orosz (2015) kutatása arra az eredményre jutott, hogy a tehetséges utánpótláskorú labdarúgók pszichés tulajdonságai felülmúlják kevésbé tehetséges társaikét, emellett nagyobb mértékben élvezik családjuk támogatását is. Szintén labdarúgóakadémiák játékosait vizsgálva azt találták, hogy a sikert az akadémisták elsősorban a mentalitásuknak és a család támogatásának tulajdonítják, a tárgyi feltételek, az egyesület anyagi helyzete, valamint a szerencse azonban nem játszik számottevő szerepet a beválásban (Bognár & Csáki, 2020).

A kiválasztás és a tehetséggondozás iránti növekvő érdeklődés ellenére a beválás előrejelzése még mindig korlátozott hatékonyságú (Leite et al., 2021; Shahidi et al., 2023; Till & Baker, 2020), mivel a sportsikerek elérése hosszú távú folyamat, mely számos, előre nem látható buktatót rejt. Kutatásunkban utánpótláskorú játékosok beválással kapcsolatos nézeteit tártuk fel pedagógiai megközelítésből. Kíváncsiak voltunk, hogy milyen belső és külső tényezőket tartanak fontosnak a sikeres felnőttkori sportpályafutáshoz, valamint mutatkozik-e különbség a válogatott és a nem válogatott utánpótláskorú játékosok nézeteiben a sikerességet befolyásoló tényezők tekintetében. A sportolók véleményének megismerése fontos adalékokkal szolgálhat a kiválasztás és a tehetséggondozás eredményességének növeléséhez, egyben hozzájárulhat az érdekelt felek közötti együttműködés javításához.

Módszerek

Minta

A kutatásban ifjúsági korú (U18) férfi (N = 42) és női (N = 40) kézilabda-játékosok (N = 82) vettek részt (1. táblázat). A játékosok átlagéletkora 17,06 év ($17,06 \pm 0,69$). A megkérdezett kézilabdázók fele a korosztályi válogatott keret tagja (N = 41). A nem válogatott játékosok (N = 41) mintáját a nők esetében egy államilag támogatott sportakadémiai képzési formában működő klub játékosai (N = 20), míg a férfiak esetében egy sportszervezeti képzési formában működő klub játékosai (N = 21) adták.

A játékosok szülei írásban járultak hozzá a vizsgálatban való részvételhez (a kutatásetikai engedély száma: RK/1222/2024).

		N	Életkor (M $\pm$ SD)
Férfi	Válogatott	21	17,35 $\pm$ 0,47
	Nem válogatott	21	16,75 $\pm$ 0,79
	Összesen	42	17,05 $\pm$ 0,71
Nő	Válogatott	20	17,01 $\pm$ 0,62
	Nem válogatott	20	17,13 $\pm$ 0,74
	Összesen	40	17,07 $\pm$ 0,68
Összesen	Válogatott	41	17,18 $\pm$ 0,57
	Nem válogatott	41	16,94 $\pm$ 0,78
	Összesen	82	17,06 $\pm$ 0,69

1. táblázat: A minta jellemzése

Adatfelvétel

A vizsgálathoz Kiss (2023) által alkalmazott és megbízhatónak talált (Cronbach-alfa: 0,75–0,87) kérdőív adaptált változatát használtuk annak érdekében, hogy a témában már korábban validált mérőeszköz segítségével tárjuk fel a háttértényezőket. A 38 zárt kérdés (Likert 1–4) a kézilabda-tehetség kibontakozását, a beválást befolyásoló belső és külső tényezőkre irányult, ahol a skála 1-es értéke a teljes egyet nem értést, míg 4-es értéke a teljes egyetértést jelentette.

A belső tényezők között humánbiológiai jellemzők, motoros képességek, kognitív és pszichés jellemzők egyaránt szerepeltek, a külső tényezők a személyi és tárgyi a feltételekre vonatkoztak.

Az adatfelvételre a válogatott játékosok esetében válogatott csapatedzést követően került sor, míg a nem válogatottak a klubedzést követően töltötték ki a kérdőívet.

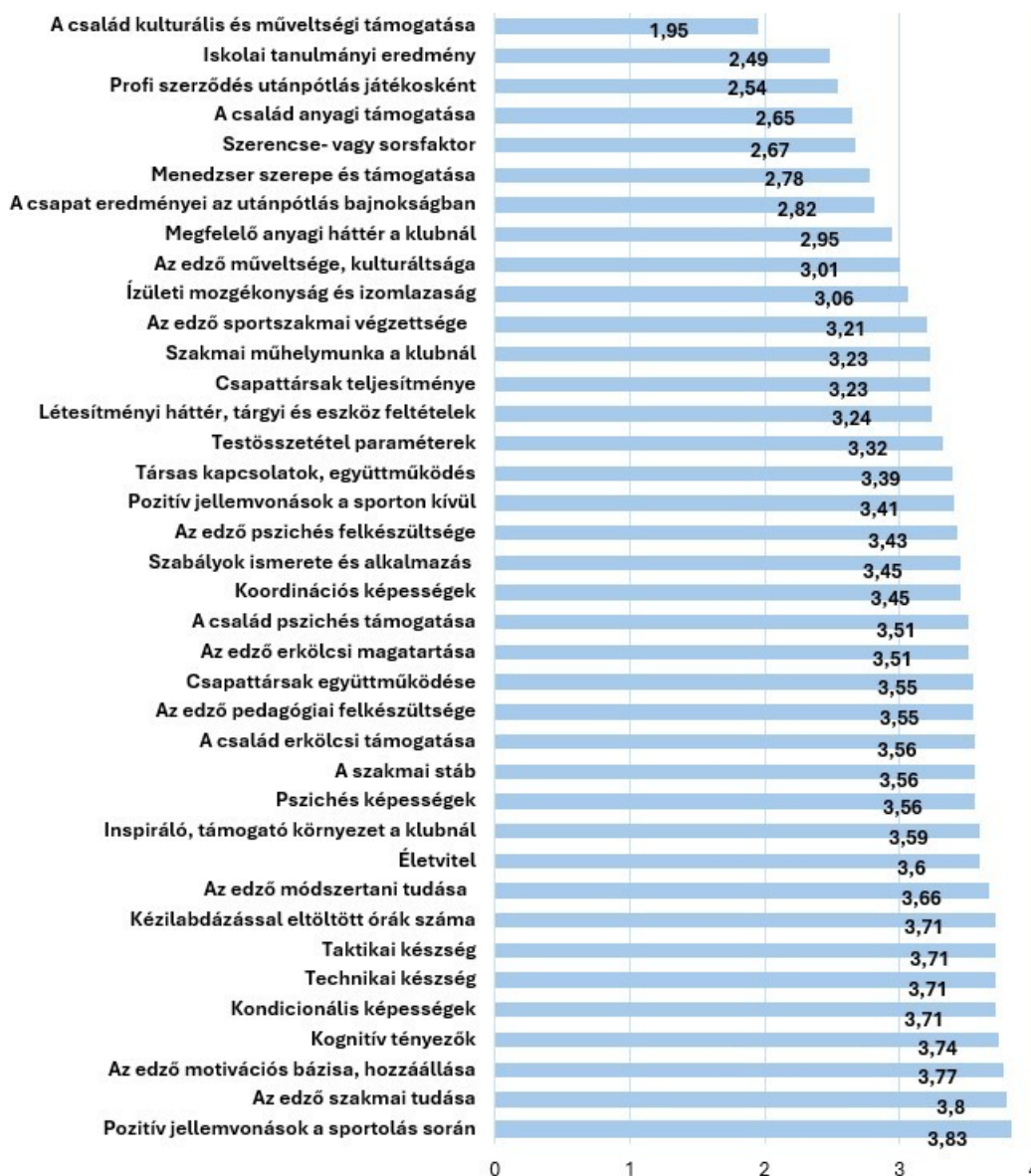
Adatfeldolgozás

Az adatfeldolgozáshoz a leíró statisztikai mutatókon túl a válogatott és a nem válogatott játékosok nézeteiben mutatkozó különbségek feltárására kétmintás t-próbát alkalmaztunk. Diszkriminancia-analízis segítségével mutattuk ki, hogy mely változók alapján különböznek leginkább egymástól a két csoport nézetei. A statisztikai elemzésekhez SPSS 28.0 programot használtunk. Szignifikanciaszintnek a társadalomtudományi kutatásokban alkalmazott hibahatárt ($p = 5\%$) vettük alapul.

Eredmények

A megkérdezett kézilabdázók szerint a sikeres felnőtt játékosvá válás legfontosabb tényezői a *pozitív jellemvonások a sportolás során* ($3,83 \pm 0,439$), az *edző szakmai tudása* ($3,8 \pm 0,399$), az *edző motivációs bázisa, hozzáállása* ($3,77 \pm 0,479$), valamint a *kognitív tényezők* ($3,74 \pm 0,439$). Fontos tényezőként jelennek meg továbbá a *kondicionális képességek* ($3,71 \pm 0,533$), a *technikai készség* ($3,71 \pm 0,484$), a *taktikai készség* ($3,71 \pm 0,484$), valamint a *kézilabdázással eltöltött órák száma* ($3,71 \pm 0,533$).

Legkevesbé befolyásoló tényezőként a *család kulturális és műveltségi támogatását* ($1,95 \pm 0,928$), az *iskolai tanulmányi eredményt* ($2,49 \pm 0,82$), a *profi szerződést utánpótlás játékosként* ($2,54 \pm 0,905$), a *család anyagi támogatását* ($2,65 \pm 0,743$), a *szerencse- vagy sorsfaktort* ($2,67 \pm 0,817$), a *menedzser szerepét és támogatását* ($2,78 \pm 0,832$), a *csapat eredményeit az utánpótlás bajnokságban* ($2,82 \pm 0,772$) és a *megfelelő anyagi háttérrel a klubnál* ($2,95 \pm 0,646$) jelölték meg (1. ábra).



1. ábra: A belső és külső tényezők átlag- és szórásértékei a teljes mintára vonatkoztatva

A válogatott és a nem válogatott játékosok nézeteiben hét tényező esetében találunk szignifikáns különbséget (2. táblázat). A különbséget mutató tényezők közül öt külső [*a család pszichés támogatása* ($t = 2,817$; $p = 0,006$); *az edző pszichés felkészültsége* ($t = 2,286$; $p = 0,025$); *társas kapcsolatok, együttműködés* ($t = 2,759$; $p = 0,007$); *az edző sportszakmai végzettsége* ($t = -3,082$; $p = 0,003$); *szakmai műhelymunka a klubnál* ($t = -2,290$; $p = 0,025$)] és két belső tényező [*pozitív jellemvonások a sporton kívüli életfeladatok végrehajtásában* ($t = 2,028$; $p = 0,046$); *testösszetétel paraméterek* ($t = -3,372$; $p = 0,001$)].

	Válogatott (N=41) M±SD	Nem válogatott (N=41) M±SD	t	p
Belső tényezők				
Pozitív jellemvonások a sporton kívüli életfeladatok végrehajtásában	3,56 ± 0,634	3,27 ± 0,672	2,028	0,046
Testösszetétel paraméterek	3,1 ± 0,583	3,54 ± 0,596	-3,372	0,001
Külső tényezők				
A család pszichés támogatása	3,68 ± 0,521	3,34 ± 0,575	2,817	0,006
Edző pszichés felkészültsége	3,56 ± 0,55	3,29 ± 0,512	2,286	0,025
Társas kapcsolatok, együttműködés	3,56 ± 0,55	3,22 ± 0,571	2,759	0,007
Edző sportszakmai végzettsége	2,98 ± 0,689	3,44 ± 0,673	-3,082	0,003
Szakmai műhelymunka a klubnál	3,05 ± 0,773	3,41 ± 0,67	-2,290	0,025

2. táblázat: A válogatott és a nem válogatott játékosok nézeteiben mutatkozó szignifikáns különbségek. *Jelmagyarázat (kiemelés): az adott változó magasabb átlagértéke a két csoport vonatkozásában*

A válogatott játékosok tartják fontosabbnak a család pszichés támogatását ($3,68 \pm 0,521$), az edző pszichés felkészültségét ($3,56 \pm 0,55$), a társas kapcsolatokat, együttműködést ($3,56 \pm 0,55$), valamint a pozitív jellemvonásokat a sporton kívüli életfeladatok végrehajtásában ($3,56 \pm 0,634$), míg a nem válogatott játékosok a testösszetétel paraméterek ($3,54 \pm 0,596$), az edző sportszakmai végzettsége ($3,44 \pm 0,673$) és a szakmai műhelymunka a klubnál ($3,41 \pm 0,67$) tényezőket gondolják fontosabbnak a beválás szempontjából.

A diszkriminancia-analízis eredményeként elmondható, hogy a két csoport nézetei a testösszetétel paraméterek mentén különböznek leginkább ($F(1,2) = 11,368$; $p = 0,001$) és a pozitív jellemvonások a sporton kívüli életfeladatok végrehajtásában tényezőben a legkevésbé [$F(1,2) = 4,114$; $p = 0,046$] (3. táblázat).

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
1. Testösszetétel paraméterek	0,876	11,368	1	80	0,001
2. Az edző sportszakmai végzettsége	0,894	9,5	1	80	0,003
3. A család pszichés támogatása	0,91	7,935	1	80	0,006
4. Társas kapcsolatok, együttműködés	0,913	7,612	1	80	0,007
5. Az edző pszichés felkészültsége	0,939	5,227	1	80	0,025
6. Szakmai műhelymunka a klubnál	0,938	5,245	1	80	0,025
7. Pozitív jellemvonások a sporton kívüli életfeladatok végrehajtásában	0,951	4,114	1	80	0,046

3. táblázat: A vizsgált tényezők diszkriminancia-analízise a válogatott és a nem válogatott játékosok vonatkozásában

A férfi kézilabdázók esetében a válogatott és a nem válogatott játékosok nézeteiben öt tényező esetén mutatkozik szignifikáns különbség [taktikai készség ($t = 2,701$; $p = 0,01$); életvitel ($t = 2,308$; $p = 0,026$); szakmai stáb ($t = 2,059$; $p = 0,046$); az edző erkölcsi magatartása ($t = 2,370$; $p = 0,023$); az edző pedagógiai felkészültsége

($t = 2,087$; $p = 0,043$), melyek mindegyikét a válogatott szintű játékosok vélik fontosabbnak, és melyek között egyetlen belső tényező található (4. táblázat).

	Válogatott (N=21) M±SD	Nem válogatott (N=21) M±SD	t	p
Belső tényezők				
Taktikai készség	3,71 ± 0,463	3,29 ± 0,561	2,701	0,01
Külső tényezők				
Életvitel	3,67 ± 0,577	3,24 ± 0,625	2,308	0,026
Szakmai stáb	3,62 ± 0,59	3,19 ± 0,75	2,059	0,046
Edző erkölcsi magatartása	3,57 ± 0,598	3,1 ± 0,7	2,370	0,023
Edző pedagógiai felkészültsége	3,57 ± 0,676	3,14 ± 0,655	2,087	0,043

4. táblázat: A férfiválogatott és a nem válogatott játékosok nézeteiben mutatkozó szignifikáns különbségek. *Jelmagyarázat (kiemelés): az adott változó magasabb átlagértéke a két csoport vonatkozásában*

A férfiválogatott és a nem válogatott játékosok nézetei a taktikai készség [$F(1,2) = 7,297$; $p = 0,01$] tényezőben különböznek a leghangsúlyosabban és a szakmai stáb [$F(1,2) = 4,241$; $p = 0,046$] beválást befolyásoló szerepében a legkevésbé (5. táblázat).

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
1. Taktikai készség	0,846	7,297	1	40	0,01
2. Az edző erkölcsi magatartása	0,877	5,618	1	40	0,023
3. Életvitel	0,882	5,329	1	40	0,026
4. Az edző pedagógiai felkészültsége	0,902	4,355	1	40	0,043

5. táblázat: A vizsgált tényezők diszkriminancia-analízise a férfiválogatott és a nem válogatott játékosok vonatkozásában

A női kézilabdázók esetében a válogatott szintű és a nem válogatott játékosok nézeteiben tizennégy tényezőt tekintve mutatkozik szignifikáns különbség, melyek közül mindösszesen négy belső tényező [kondicionális képességek ($t = -2,517$; $p = 0,021$); kognitív tényezők ($t = -3,559$; $p = 0,002$); pszichés képességek ($t = -2,845$; $p = 0,008$); testösszetétel paraméterek ($t = -4,096$; $p = 0,000$)] és tíz külső tényező [inspiráló, támogató környezet a klubnál ($t = -3,199$; $p = 0,005$); csapattársak együttműködése ($t = -2,135$; $p = 0,043$); az edző pedagógiai felkészültsége ($t = -2,276$; $p = 0,030$); szakmai stáb ($t = -2,307$; $p = 0,029$); szakmai műhelymunka a klubnál ($t = -3,961$; $p = 0,000$); a család pszichés támogatása ($t = 2,757$; $p = 0,009$); csapattársak teljesítménye ($t = -3,321$; $p = 0,002$); létesítményi háttér, tárgyi és eszköz feltételek ($t = -3,417$; $p = 0,002$); az edző sportszakmai végzettsége ($t = -2,979$; $p = 0,005$); társas kapcsolatok, együttműködés ($t = 2,142$; $p = 0,039$)] (6. táblázat).

Két tényezőt [a család pszichés támogatása ($3,8 \pm 0,41$); társas kapcsolatok, együttműködés ($3,55 \pm 0,51$)] jelölték meg fontosabbnak a válogatott játékosok, a többi szignifikáns különbséget mutató tényezőt a nem válogatott szintű női kézilabdázók tartják fontosabbnak a felnőttkori sikerességhez.

Válogatott	Nem válogatott	t	p
------------	----------------	---	---

	(N=20) M±SD	(N=20) ± M±SD		
Belső tényezők				
Kondicionális képességek	3,75 ± 0,444	4 ± 0	-2,517	0,021
Kognitív tényezők	3,6 ± 0,503	4 ± 0	-3,559	0,002
Pszichés képességek	3,6 ± 0,503	3,95 ± 0,224	-2,845	0,008
Testösszetétel paraméterek	3,15 ± 0,671	3,85 ± 0,366	-4,096	0,000
Külső tényezők				
Inspiráló, támogató környezet a klubnál	3,65 ± 0,489	4 ± 0	-3,199	0,005
Csapattársak együttműködése	3,65 ± 0,587	3,95 ± 0,224	-2,135	0,043
Az edző pedagógiai felkészültsége	3,6 ± 0,503	3,9 ± 0,308	-2,276	0,030
Szakmai stáb	3,55 ± 0,605	3,9 ± 0,308	-2,307	0,029
Szakmai műhelymunka a klubnál	3,05 ± 0,759	3,85 ± 0,489	-3,961	0,000
A család pszichés támogatása	3,8 ± 0,41	3,4 ± 0,503	2,757	0,009
Csapattársak teljesítménye	3,2 ± 0,616	3,8 ± 0,523	-3,321	0,002
Létesítményi háttér, tárgyi és eszköz feltételek	3,15 ± 0,671	3,8 ± 0,523	-3,417	0,002
Az edző sportszakmai végzettsége	3,2 ± 0,616	3,75 ± 0,55	-2,979	0,005
Társas kapcsolatok, együttműködés	3,55 ± 0,51	3,2 ± 0,523	2,142	0,039

6. táblázat: A női válogatott és a nem válogatott játékosok nézeteiben mutatkozó szignifikáns különbségek.
Jelmagyarázat (kiemelés): az adott változó magasabb átlagértéke a két csoport vonatkozásában

A női válogatott és a nem válogatott játékosok nézetei a *testösszetétel paraméterek* [$F(1,2) = 16,775$; $p < 0,001$], a *szakmai műhelymunka a klubnál* [$F(1,2) = 15,69$; $p < 0,001$] és a *kognitív tényezők* [$F(1,2) = 12,667$; $p = 0,001$] esetében különbözik a leghangsúlyosabban és a *csapattársak együttműködése* [$F(1,2) = 4,56$; $p = 0,039$], valamint a *társas kapcsolatok, együttműködés* [$F(1,2) = 4,586$; $p = 0,039$] tényező befolyásoló szerepében a legkevésbé (7. táblázat).

	Válogatott	Nem válogatott	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
	M±SD	M±SD					
1. Testösszetétel paraméterek	3,15 ± 0,671	3,85 ± 0,366	0,694	16,775	1	38	<0,001
2. Szakmai műhelymunka a klubnál	3,05 ± 0,759	3,85 ± 0,489	0,708	15,69	1	38	<0,001
3. Kognitív tényezők	3,6 ± 0,503	4±0	0,75	12,667	1	38	0,001
4. Létesítményi háttér, tárgyi és eszköz feltételek	3,15 ± 0,671	3,8 ± 0,523	0,765	11,676	1	38	0,002
5. Csapattársak teljesítménye	3,2 ± 0,616	3,8 ± 0,523	0,775	11,032	1	38	0,002
6. Inspiráló, támogató környezet a klubnál	3,65 ± 0,489	4±0	0,788	10,231	1	38	0,003
7. Az edző sportszakmai végzettsége	3,2 ± 0,616	3,75 ± 0,55	0,811	8,876	1	38	0,005
8. Pszichés képességek	3,6 ± 0,503	3,95 ± 0,224	0,824	8,096	1	38	0,007
9. A család pszichés támogatása	3,8 ± 0,41	3,4 ± 0,503	0,833	7,6	1	38	0,009
10. Kondicionális képességek	3,75 ± 0,444	4 ± 0	0,857	6,333	1	38	0,016
11. A szakmai stáb	3,55 ± 0,605	3,9 ± 0,308	0,877	5,32	1	38	0,027
12. Az edző pedagógiai felkészültsége	3,6 ± 0,503	3,9 ± 0,308	0,88	5,182	1	38	0,029
13. Csapattársak együttműködése	3,65 ± 0,587	3,95 ± 0,224	0,893	4,56	1	38	0,039
14. Társas kapcsolatok, együttműködés	3,55 ± 0,51	3,2 ± 0,523	0,892	4,586	1	38	0,039

7. táblázat: A vizsgált tényezők diszkriminancia-analízise a női válogatott és a nem válogatott játékosok vonatkozásában

Diszkusszió

Kutatásunkban utánpótláskorú kézilabda-játékosok beválással kapcsolatos nézeteit tártuk fel, hozzájárulva a hazai utánpótlás-nevelés és tehetséggondozás eredményességének növeléséhez, a folyamatban részt vevők együttműködésének erősítéséhez, továbbá a fejlődést elősegítő sportkörnyezeti feltételek meghatározásához.

A belső tényezők (humánbiológiai jellemzők, motoros képességek, kognitív és pszichés jellemzők) jelentőségével a sportteljesítményben a kézilabdázás vonatkozásában számos szakirodalom foglalkozott (Jakšić et al., 2022; Krüger et al., 2014; Przednowek et al., 2019; Wilczyński et al., 2022). Az általunk megkérdezett utánpótláskorú kézilabda-játékosok nézetei egyértelműen alátámasztják ezen tényezők befolyásoló szerepét a teljesítményben, ezáltal a beválásban. A teljes minta válaszai alapján, jelentőségüket tekintve a következő sorrend alakult ki: pozitív jellemvonások a sportolás során, kognitív tényezők, kondicionális képességek, technikai készség, taktikai készség, pszichés képességek, koordinációs képességek, szabályok ismerete és alkalmazása, pozitív jellemvonások a sporton kívül, testösszetétel paraméterek és ízületi mozgékonyaság, izomlazaság.

Az eredmények alapján ugyanakkor elmondható, hogy az utánpótláskorú játékosok a belső tényezők befolyásoló szerepén túl kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a külső tényezők meglétének. Bebizonyosodott, hogy a sportkörnyezetnek nem csupán a lemorzsolódás csökkentésében van jelentősége, de a felkészülés során és a versenyteljesítményben is. Ez a megállapítás különösen érvényes a csapatsportágakra, ahol a versenyteljesítményt az egyéni és a csapatteljesítmény egyaránt befolyásolja.

Bár a sportkörnyezet mint külső tényező szerepének feltárását a nemzetközi kutatások sorban a fókuszba helyezik (Henriksen & Stambulova, 2023; Li et al., 2019; Mitchell et al., 2021), a hazai utánpótlás-kutatások to-

vábbra is a belső tényezők vizsgálatát helyezik előtérbe. Eredményeink egyértelműen igazolják, hogy az utánpótlás-nevelés során különös jelentősége van a külső tényezőknek, és nem hagyható figyelmen kívül a sportolók igényeinek figyelembevétele a sportkörnyezet alakítása során. Ebben kiemelkedő szerepe van az edzőnek. A szakmai és módszertani tudás mellett a kutatásban részt vevő utánpótláskorú játékosok nagy jelentőséget tulajdonítanak az edző pedagógiai és pszichés felkészültségének, motivációs bázisának és hozzáállásának, továbbá a klubnál érezhető inspiráló, támogató környezetnek és a szakmai stáb felkészültségének.

Mindez az edzőképzés számára is támpontul szolgál, és iránymutatást ad az inter- és intraperszonális készségek fejlesztésének előtérbe helyezésére, hiszen a kézilabdázók felkészítése a képességek, készségek rendszerében széles spektrumot átfogó tudásbázissal bíró sportszakembereket kíván meg, ami nemcsak a sportszakmával, de a pszichológiával és a pedagógiával összefüggő tudástartalmak, képességek és készségek meglétét is igényli.

A válogatott és a nem válogatott játékosok nézetei közötti szignifikáns különbségeket nemek szerint vizsgálva megállapítható, hogy a férfi válogatott játékosok valamennyi külső tényezőt fontosabbnak ítélték meg. Ezzel szemben a nőknél ez a tendencia a nem válogatott sportolók esetében volt megfigyelhető. Ez további kérdést vet fel az edzőképzésben, mely szerint az adott nemmel foglalkozó szakemberek felkészítése során a nemek közti különbségekből fakadóan eltérő szakmai, pedagógiai és pszichológiai tartalmakat is célszerű bevezetni.

A sportkörnyezet mellett a család erkölcsi és pszichés támogatására is igényt tartanak az utánpótláskorú játékosok. A szülői támogatásra való igény különböző élethelyzetekben mutatkozhat meg. Az érzelmi támogatásra szükség lehet egy negatív élmény, esemény bekövetkezésekor (például sérülés, rosszul sikerült versenyteljesítmény stb.). Pozitív élmények esetén is igénylik a sportolók a szülői visszajelzést (például elismerés). Az utánpótláskorú sportolók esetében a szülők támogató funkciója közé tartozik az önértékelés erősítése, vagy annak segítése, hogy a sportoló megértse önmagát, kezelje a kialakult helyzeteket (Kovács, 2023).

A sportszülők szerepét több megközelítésben is vizsgálták. A szülők nézeteit, viselkedését nagyban befolyásolja a gyermekhez való kötődés mértéke, valamint az autonómia támogatásának szintje (Holt & Knight, 2014; Lisinskiene, 2016). A szülői részvétel minősége, a bevonódás mértéke – amely ennek hiányától a túlzott bevonódásig terjedhet – hatással van a sportoló sportban megélt élményeire (Kovács, 2023). Kutatások bizonyították, hogy esetenként a sportoló és az edző részéről észlelt szülői bevonódás és a szülők által megélt, megítélt bevonódás mértéke nem azonos (Goodman & James, 2017; Marsh et al., 2015).

A szülők szerepe mellett egyre több kutatás foglalkozik az edző–sportoló–szülő egység sportteljesítményt befolyásoló szerepével. Az interperszonális kapcsolatok mélységének, minőségének feltárása során a kutatások egy része a hármast egységesen vizsgálja (Holden et al., 2015; Lisinskiene & Lochbaum, 2022), míg mások az edző–sportoló (Jowett, 2017; Şenel et al., 2024), az edző–szülő (Horne et al., 2020; Santos et al., 2024), vagy a sportoló–szülő kapcsolatot (DeFreese et al., 2018; Rouquette et al., 2020) helyezik fókuszba.

A kutatásunkban részt vevő utánpótláskorú kézilabda-játékosok fontosnak vélik az edző pedagógiai felkészültségét, és igényt tartanak a szülői támogatásra. A kapott eredmények mentén javasoljuk az interperszonális kommunikáció hatékonyságának felülvizsgálatát és szükség esetén javítását a sportolók fejlődésének elősegítése érdekében. A nemzetközi szakirodalom alapján más sportágakban is elsősorban az edző és a szülők kommunikációjában mutatkoznak hiányosságok a szerepekkel, a célkitűzéssel, a felkészülés folyamatával, feladataival, de esetenként a bizalmi viszony fenntartásával kapcsolatban (Horne et al., 2020). Ezt támasztja alá Kovács és munkatársai (2024) kézilabda-játékosok körében végzett legújabb kutatása is, mely szerint a szülői bevonódás optimalizálásához, a szülők által nyújtott támogatás kiaknázásához az edzők és a stáb részéről különös figyelmet kell szentelni annak, hogy a megfelelő információk eljussanak a szülőkhöz.

Kutatási eredményeink alátámasztják a pozitív utánpótlás-fejlesztés (Positive Youth Development) szemléletmódját, mely a fejlődés feltételeit az edzők, a szülők és a társak hatásában, valamint a sportlétéhez és a sporton kívüli élethez szükséges készségek fejlesztésén alapuló programok kidolgozásában határozza meg. Mindezek elengedhetetlenek a sikeres és töretlen átmenethez az utánpótlás-korosztályból a felnőtt korosztályba (Holt et al., 2016; Kovács, 2023; Kőrössi, 2016).

Kutatásunk alapján azt a következtetést vonjuk le, hogy a kézilabda utánpótlás-nevelésben és tehetséggondozásban szükséges a sportkörnyezet sportolók igényeihez történő alakítása, az edzők pedagógiai továbbképzése és az edző–sportoló–szülő kapcsolat erősítése.

Kutatási limitációk, további javaslatok

Kutatási eredményeink értelmezésekor figyelembe kell venni, hogy a nem válogatottak mintája a teljes populációt nem fedi le. A nem válogatottak mintáját egy-egy klubcsapat játékosai adták, ebből kifolyólag véleményük nagymértékben tükrözi az adott sportkörnyezetet.

Az optimális sportkörnyezet sportolók igényeihez alakításához további kutatásokra van szükség. Ez részben nagyobb mintán történő adatfelvételt, részben – a mélyebb megértés érdekében – kvalitatív módszerek alkalmazását igényli.

Megállapítottuk, hogy a nemek közti eltérésekből fakadóan a szakembereknek további, a pszichológiával és pedagógiával összefüggő tudástartalommal, képességgel és készséggel kell rendelkezniük, ehhez az edzőképzést célirányos modulokkal javasolt kiegészíteni. Célszerűnek mutatkozik tehát a jelenlegi edzői kompetenciák feltárása a férfi és a női sportolókkal való bánásmód tekintetében.

Az interperszonális kommunikáció hatékonyságának felülvizsgálatához szükség volna a résztvevők megkérdezésére ennek megvalósulásának mértékéről, majd a kapott eredmények összehasonlítása után változtatásokat szorgalmazni szövetségi és klub szinten egyaránt.

További érdekes pedagógiai vonatkozású háttérinformációval gazdagodhatunk, ha vizsgálatainkat a teljes populációt megcélózva kiterjesztjük az utánpótlás-nevelési rendszer legfelső szintjére, a sportakadémiákra, melyek sajátos nevelési színteret biztosítanak a tehetséggondozás során.

Irodalom

1. Back, J., Johnson, U., Svedberg, P., McCall, A., & Ivarsson, A. (2022). Drop-out from team sport among adolescents: A systematic review and meta-analysis of prospective studies. *Psychology of Sport and Exercise*, 61, 102205. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102205>
2. Berki, T., & Pikó, B. (2018). A sport iránti elköteleződés összehasonlítása a sportolás egyes jellemzőinek tükrében serdülő sportolók körében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 19(4), 3–11.
3. Bjørndal, C. T., Luteberget, L. S., & Holm, S. (2018). The relationship between early and senior level participation in international women's and men's handball. *Journal of Human Kinetics*, 63(1), 73–84. <https://doi.org/10.2478/hukin-2018-0008>
4. Bognár, J., & Csáki, I. (2020). Kiemelt akadémiai rendszer labdarúgójának véleménye a sportágválasztásról, sikerességről és az edzői szerepekről. *Magyar Pedagógia*, 120(3), 229–246. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.3.229>
5. Bognár, J., Géczi, G., Révész, L., Trzaskoma-Bicsérdy, G., Koltai, M., & Vincze, G. (2009). Magyarországi csapatsportok tehetség-kiválasztásának összehasonlítása. In J. Bognár (Ed.), *Tanulmányok a kiválasztás és a tehetséggondozás köréből* (pp. 237–248). Magyar Sporttudományi Társaság.
6. Csáki, I., Bognár, J., Révész, L., & Géczi, G. (2013). Elméletek és gyakorlatok a tehetséges labdarúgó kiválasztásához és bevételezéséhez. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 14(53), 12–18. https://mstt.hu/MSSZ/MSSZ_201301.pdf
7. Csáki, I., Fózer-Selmeci, B., Bognár, J., Szájer, P., Zalai, D., Géczi, G., Révész, L., & Tóth L. (2016). Új mérési módszer: Pszichés tényezők vizsgálata a Vienna Test System segítségével labdarúgók körében. *Testnevelés, Sport, Tudomány*, 1(1), 8–20. <https://doi.org/10.21846/TST.2016.1.1>
8. DeFreese, J., Dorsch, T. E., & Flitton, T. A. (2018). The parent-child relationship and sport parents' experiences of burnout and engagement. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 12(2), 218–233. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2017-0006>
9. Domínguez-Escribano, M., Ariza-Vargas, L., & Tabernero, C. (2015). Motivational variables involved in commitment of female soccer players at different competitive levels. *Soccer & Society*, 18(7), 801–816. <https://doi.org/10.1080/14660970.2015.1067789>
10. Font, R., Karcher, C., Reche, X., Carmona, G., Tremps, V., & Iruetia, A. (2021). Monitoring external load in elite male handball players depending on playing positions. *Biology of Sport*, 38(3), 475–481. <https://doi.org/10.5114/biolsport.2021.101123>
11. Goodman, M., & James, I. A. (2017). Parental involvement in young footballers' development: A comparison of the opinions of children and their parents. *Sport and Exercise Psychology Review*, 13(1), 2–9. <https://doi.org/10.53841/bpssepr.2017.13.1.2>
12. Gyarmathy, É. (2013). Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1(2), 90–106.
13. Gyarmathy, É. (2017). A tehetség érdem és lehetőség oldala. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 5(1), 1–19.

14. Henriksen, K., & Stambulova, N. (2023). The social environment of talent development in youth sport. *Frontiers in Sports and Active Living*, 5, 1127151. <https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1127151>
15. Holden, S. L., Forester, B. E., Keshock, C. M., & Pugh, S. F. (2015). How to effectively manage coach, parent, and player relationships. *The Sport Journal*. <https://doi.org/10.17682/sportjournal/2015.025>
16. Holt, N. L., & Knight, C. J. (2014). *Parenting in youth sport: From research to practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203798553>
17. Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L., & Tamminen, K. A. (2016). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1–49. <https://doi.org/10.1080/1750984x.2016.1180704>
18. Hoppe, M. W., Brochhagen, J., Baumgart, C., Bauer, J., & Freiwald, J. (2017). Differences in anthropometric characteristics and physical capacities between junior and adult top-level handball players. *Asian Journal of Sports Medicine*, 8(4), e60663. <https://doi.org/10.5812/asjasm.60663>
19. Horne, E., Woolf, J., & Green, C. (2020). Relationship dynamics between parents and coaches: Are they failing young athletes? *Managing Sport and Leisure*, 27(3), 224–240. <https://doi.org/10.1080/23750472.2020.1779114>
20. Jakšić, D., Trbojević Jocić, J., Maričić, S., Miçoogullari B. O., Sekulić, D., Foretić, N., Bianco, A., & Drid, P. (2022). Mental skills in Serbian handball players: In relation to the position and gender of players. *Frontiers in Psychology*, 13, 960201. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.960201>
21. Jowett, S. (2017). Coaching effectiveness: The coach-athlete relationship at its heart. *Current Opinion in Psychology*, 16, 154–158. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.05.006>
22. Juhász, I., & Kónya, R. (2024). Edző-sportoló kapcsolat jellemzői ifjúsági kézilabdázók körében: Fókuszban a beválás. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Sport*, 55, 57–74. <https://doi.org/10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2025.55.57>
23. Juhász, István, Horváth, László, Rácz, László (2018) Serdülő korú fiú kézilabdázók kiválasztási folyamatának tapasztalatai Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (45. köt.). *Tanulmányok a sporttudomány köréből = Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Sport*. pp. 25–36. <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4642/>
24. Karacsony, P., & Krupanszki, K. (2023). Analysis of factors influencing the motivation of hungarian juniorhandball players. *Physical Education Theory and Methodology*, 23(3), 438–446. <https://doi.org/10.17309/tmfv.2023.3.17>
25. Kiss, Z. (2023). *Hazai és határon túli utánpótláskorú labdarúgók tehetséggondozásának pedagógiai jellemzői*. Doktori disszertáció. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger. <https://doi.org/10.15773/EKKE.2023.016>
26. Kovács, K. (2023). *Sportszülők. Utánpótlás életkorú, csapatsportoló fiatalok szüleinek jellegzetességei a sportpszichológia szemszögéből, gyermekük életkora tükrében*. Doktori értekezés. Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem, Budapest. <https://doi.org/10.17624/TF.2023.7>

27. Kovács, K., Takács, J., Juhász I., & Kovács, K. (2024). Perceptions of parental involvement in youth handball players, the effects of sport participation stage and sports injury. *Frontiers in Psychology*, 15, 1412116. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1412116>
28. König-Görögh, D., Gyömbér, N., Szerdahelyi, Z., Laoues, N., Balogh, Zs., Tóth-Hosnyánszki, A., & Ökrös, Cs. (2017). Personality profiles of junior handball players: Differences as a function of age, gender, and playing positions. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 21(4), 237–247. <https://doi.org/10.24193/cbb.2017.21.15>
29. König-Görögh, D., & Ökrös, Cs. (2018). Kézilabda játékosok posztionkénti jellemzése a nemzetközi szakirodalom alapján. In V. Bocsi, & Gy. Szabó (Eds.), *Oktatás – nevelés – társadalom* (pp. 179–192). Didakt Kiadó.
30. Kőrössi, J. (2016). A pozitív fiatalkori fejlődés elmélete és modelljei. *Alkalmazott Pszichológia*, 16(2), 9–18. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2016.2.9>
31. Krüger, K., Pilat, C., Ückert, K., Frech, T., & Mooren, F.C. (2014). Physical performance profile of handball players is related to playing position and playing class. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 28(1), 117–125. <https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e318291b713>
32. Leite, N., Calvo, A. L., Cumming, S. Gonçalves, B., & Calleja-Gonzalez, J., (2021). Talent identification and development in sports performance. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, Art. 729167.
33. Li, C., Martindale, R., & Sun, Y. (2019). Relationships between talent development environments and mental toughness: The role of basic psychological need satisfaction. *Journal of Sports Sciences*, 37(18), 2057–2065. <https://doi.org/10.1080/02640414.2019.1620979>
34. Lisinskiene, A. (2016). *Educational interaction between adolescents and parents in sporting activities*. PhD Dissertation. Lithuanian Sports University, Kaunas.
35. Lisinskiene, A., & Lochbaum, M. (2022). The coach-athlete-parent relationship: The importance of the sex, sport type, and family composition. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(8), 4821. <https://doi.org/10.3390/ijerph19084821>
36. Marsh, A., Zavilla, S., Acuna, K., & Poczwadowski, A. (2015). Perception of purpose and parental involvement in competitive youth sport. *Health Psychology Report*, 3(1), 13–23. <https://doi.org/10.5114/hpr.2015.48897>
37. Massuça, L. & Fragoso, I., & Teles, J. (2011). Multidisciplinary approach to expertise in handball. *Conference: 3º Congresso Internacional de Jogos Desportivos*. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.
38. Matthys, S. P., Vaeyens, R., Vandendriessche, J., Vandorpe, B., Pion, J., Coutts, A. J., Lenoir, M., & Philippaerts, R. M. (2011). A multidisciplinary identification model for youth handball. *European Journal of Sport Science*, 11(5), 355–363. <https://doi.org/10.1080/17461391.2010.523850>
39. Mitchell, T. O., Gledhill, A., Shand, R., Littlewood, M. A., Charnock, L., & Till, K. (2021). Players' perceptions of the talent development environment within the English Premier League and football league. *International Sport Coaching Journal*, 8(3), 362–370. <https://doi.org/10.1123/iscj.2020-0085>

40. Muntianu, V. A., Abalășei, B. A., Nichifor, F., & Dumitru, I. M. (2022). The correlation between psychological characteristics and psychomotor abilities of junior handball players. *Children*, 9(6), 767. <https://doi.org/10.3390/children9060767>
41. Orosz, R. (2015). Psychological factors in the development of football-talent from the perspective of an integrative sport-talent model. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(1) 58–76. <https://doi.org/10.17478/JEGYS.2015112018>
42. Ökrös, Cs., König-Görögh, D., & Gyömbér, N. (2020). Coping strategies of elite Hungarian junior handball players. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 11, 5–15. <https://doi.org/10.19055/ams.2020.11/30/1>
43. Pearson, D. T., Naughton, G. A., & Torode, M. (2006). Predictability of physiological testing and the role of maturation in talent identification for adolescent team sports. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 9(4), 277–287. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2006.05.020>
44. Przednowek, K., Śliż, M., Lenik, J., Dziadek, B., Cieszkowski, S., Lenik, P., Kopeć, D., Wardak, K., & Przednowek, K. H. (2019). Psychomotor abilities of professional handball players. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(11), 1909. <https://doi.org/10.3390/ijerph16111909>
45. Révész, L., Géczi, G., Bognár, J., & Trzaskoma-Bicsérdy, G. (2008). Sporttehetség: elméletek és jellemző jegyek a szakirodalomban. In J. Bognár (Ed.), *Tanulmányok a kiválasztás és a tehetséggondozás köréből* (pp. 76–97). Magyar Sporttudományi Társaság.
46. Rouquette, O. Y., Knight, C. J., Lovett, V. E., & Heuzé, J. (2020). Parent-athlete relationships: A central but underexamined consideration within sport psychology. *Sport & Exercise Psychology Review*, 16(2), 5–23. <https://doi.org/10.53841/bpssepr.2020.16.2.5>
47. Santos, F., Ferreira, M., Dias, L., Elliott, S. K., Milan, F. J., Milistetd, M., & Knight, C. J. (2024). A scoping review of coach-parent interactions and relationships across youth sport settings. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/1750984x.2024.2332986>
48. Sargent Megicks, B., Till, K., Rongen, F., Cowburn, I., Gledhill, A., Mitchell, T., Emmonds, S., & Lara-Bercial, S. (2022). Examining European talent development environments: Athlete, parent and coach perceptions. *Journal of Sports Sciences*, 40(22), 2533–2543. <https://doi.org/10.1080/02640414.2023.2172800>
49. Şenel, E., Jowett, S., Adiloğulları, İ., & Kerr-Cumbo, R. (2024). Investigating the impact of coach behaviours and coach-athlete relationships on psychological safety. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/1612197x.2024.2369717>
50. Shahidi, S. H., Carlberg, B., & Kingsley, J. D. (2023). Talent identification and development in youth sports: A systematic review. *International Journal of Kinanthropometry*, 3(1), 73–84. <https://doi.org/10.34256/ijk2318>
51. Till, K., & Baker, J. (2020). Challenges and (possible) solutions to optimizing talent identification and development in sport. *Frontiers in Psychology*, 11, 664. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00664>
52. Vaeyens, R., Lenoir, M., Williams, A. M., & Philippaerts, R. M. (2008). Talent identification and development programmes in sport: Current models and future directions. *Sports medicine*, 38(9), 703–714. <https://doi.org/10.2165/00007256-200838090-00001>

53. Wilczyński, J., Cieślík, M., Maszczyk, A., & Zwierzchowska, A. (2022). The importance of posture and body composition for the stability and selected motor abilities of professional handball players. *Journal of Human Kinetics*, 82, 264–273. <https://doi.org/10.2478/hukin-2022-0025>
54. Zilinyi, Z., Nagy, Á., & Sterbenz, T. (2020). Analysis of the efficiency of the Hungarian Heracles- programs through Hungarian men's basketball. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Educatio Artis Gymnasticae*, 65(2), 19–28. [https://doi.org/10.24193/subbeag.65\(2\).11](https://doi.org/10.24193/subbeag.65(2).11)

Factors influencing success in handball: the views of youth players in focus

Handball is one of the most popular sports in Hungary. In recent years, the number of handball players and professionals working in the sport has significantly increased. Despite the growing interest in selection and talent management, the effectiveness of forecasting success is still limited. Investigating the problem of talent and success requires both a natural and a social science approach. Exploring the views of the participants is necessary to increase the effectiveness of selection and talent management, and to improve cooperation between the interested parties. In our research, we used a questionnaire method to reveal the views of youth players (N = 82) regarding success from a pedagogical approach. We were interested in what factors are considered important for a successful adult sports career, as well as whether there is a difference in the views of national-team players (N = 41) and non-national-team players (N = 41) regarding the factors influencing success. The views of the players clearly support the influencing role of internal factors in performance, and thus in success, but they attribute special importance to external factors. It has been proven that the sports environment is not only important in reducing dropout, but also in preparation and competition performance. The views of national-team players and non-national-team players showed more differences regarding external factors than internal factors. In addition, however, there was also a difference of opinion between genders, which raises further questions especially in coach-education. Based on the results, it can be concluded that there is a need for adapting sports environment to the needs of the athletes, achieving pedagogical education of the coaches and strengthening the coach-athlete-parent relationship.

Keywords: handball, success, youth education, sports environment

Babinszky Mihály és az orosházi Takarmánygazdálkodási Szak¹

Albert Gábor*

DOI: 10.21549/NTNY.49.2025.2.4

Orosházán a hódmezővásárhelyi Felsőfokú Mezőgazdasági Technikum kihelyezett tagozataként 1963-ban Takarmánygazdálkodási Szak indult, amely az 1968-ban történt megszűnéséig képzett az akkori erőtakarmánygyárak, TSZ-ek, állami gazdaságok, állattenyésztő nagyüzemek számára vezető közép-kádereket, ún. szaktechnikusokat. Az 1960-as évek oktatáspolitikai és agrárkörnyezete meglehetősen nagy mozgásteret biztosított az iskolaalapításoknak és iskolaszervezéseknek. Írásunk – főként levéltári iratcsomókra és egykori diákok és oktatók visszaemlékezésére alapozva – rekonstruálja az intézmény 5 éves történetét, valamint bemutatja az iskolaalapításban és az intézmény működtetésében szerepet vállaló Babinszky Mihályt, a jelentős iskolaszervezők sorába emelve őt. Munkánk egy eddig kevésbé vizsgált téma áttekintésével az agrárszakoktatás-történeti kutatások ismeretradiusát szélesíti.

Kulcsszavak: szaktechnikus képzés, felsőfokú technikum, Takarmánygazdálkodási Szak

Források² és módszerek

Orosháza mezőgazdasági szakoktatásának történetéről az 1960-as évek végétől az 1990-es évek derekáig számos értékes szakmunka látott napvilágot (Babinszky, 1969; Pintér, 1975; Fekete, 1995), 2014-ben pedig Lipcsei Imre Békés vármegye három középfokú mezőgazdasági intézményét – a szarvasi középfokú gazdasági tanintézetet, a békéscsabai és az orosházi felső mezőgazdasági iskolákat – összehasonlítva további értékes információt közöl a Trianon utáni orosházi középfokú agrárintézményről is.

Babinszky Mihály egykori igazgatóhelyettese, majd utódja Nagy Sámuel 1982-es visszaemlékezését szubjektív hangvétele ellenére faktológiai értelemben megbízható forrásként értékelhetjük. A Kossuth Lajos Mezőgazdasági Szakközépiskola korabeli évkönyvei – elsősorban Fekete Sándornak, az állattenyésztéstan egykori tanárának, 1977-től a szakközépiskola igazgatójának köszönhetően – szintén gazdag történeti adatokat közölnek a középfokú technikum egykori működéséről. Értékes iskolatörténeti áttekintést ad Kurdiné Bárdos Piroska 1985-ös szakdolgozata is.

Írásunk a könyvészeti szakmunkák mellett egykori diákok visszaemlékezésére³ és Babinszky Mihály fia, Babinszky László⁴ szóbeli közlésére alapozva, továbbá a korabeli helyi lapok sajtóvisszhangját felidézve, egykori

1. 2024. szeptember 27-én az SZTE Mezőgazdasági Kar Kutatók éjszakája rendezvényén elhangzott előadás kibővített, szerkesztett változata.

* Történész, tudományos főmunkatárs, a Fekete Gyula Intézménytörténeti Kutatási Program és Intézménytörténeti Kutatócsoport vezetője. Szegedi Tudományegyetem Mezőgazdasági Kar, albert.gabor@szte.hu, ORCID: 0009-0006-4121-0276

2. Köszönettel tartozom az orosházi Justh Zsigmond Városi Könyvtárnak és a Nagy Gyula Területi Múzeumnak, hogy számos korabeli iskolatörténeti forrást bocsátottak rendelkezésemre.

3. Köszönettel tartozom Szűcsné Dr. Péter Juditnak, Kimleiné Debreczeni Máriának és Demeter Sándornak az értékes információért. A tanulmányban következetesen „1966-ban végzett hallgatók visszaemlékezése” hivatkozást használok.

4. Köszönöm Babinszky Lászlónak a kutatáshoz nyújtott segítségét.

hallgatói leckekönyv⁵ adatait felhasználva rekonstruálja a hódmezővásárhelyi Felsőfokú Mezőgazdasági Technikum kihelyezett tagozataként működő orosházi Takarmánygazdálkodási Szak 1963 és 1968 közötti működését.



1. kép: Babinszky Mihály. (Babinszky László családi fotógyűjteménye)

A Csongrád-Csanád Vármegyei Levéltár Hódmezővásárhelyi Levéltára őrzi a korabeli oktatói kimutatást, az oktatókról készült minősítéseket, Szűcs Kálmánnak, a Mezőgazdasági és Élelemlétségi Minisztérium főosztályvezetőjének az orosházi oktatók felmentéséről és áthelyezéséről szóló leveleit.⁶ A levéltári források és a Szegedi Tudományegyetem Mezőgazdasági Kar Dékáni hivatali irataiban őrzött egykori munkaterv⁷ kellő információt nyújtanak az adatok cizellált elemzéséhez.

Az agrárszakoktatás történetének tárgykörébe tartozó kutatásunkat igyekszünk tágabb oktatáspolitikai-történeti kontextusba is helyezni. Így az egyes iskolatípusok (felsőbb népiskola, polgári iskola, felső mezőgazdasági iskola) elemzésénél oktatástörténeti (Mészáros, Németh & Pukánszky, 1999) és iskolatipológiai (Mészáros, 1995), az 1961-es oktatási törvény elemzésénél oktatáspolitikai-történeti (Kelemen, 2003), oktatástörténeti (Mészáros, Németh & Pukánszky, 1999; Somogyvári, 2015) és iskola- és pedagógusképzés-történeti (Pukánszky, 2014) szakmunkákat hívunk segítségül. Elemzésünkhöz általános agrárszakoktatás-történeti összefoglalásokat is felhasználunk (Surányi, 2018; Walleshausen, 1996). Mivel az 1960-as évek agrárszakoktatás-története – így az orosházi felsőfokú Takarmánygazdálkodási Szak története – sem választható el a mezőgazdaság átalakításától, az 1958 és 1961 között végbemenő újabb kollektivizálási hullámtól, az agrárszektorban végbemenő általános változásokat Romsics Ignác szakkönyvének vonatkozó fejezete segítségével tekintjük át (Romsics, 2005).

Vizsgálatunk hagyományos történeti kutatásra épül. A felsőfokú technikumok iskolatípusának bemutatásánál élünk a komparatiztika módszerével is.

5. Az 1966-ban végzett Péter Judit hallgatói leckekönyve.

6. Csongrád-Csanád Vármegyei Levéltár Hódmezővásárhelyi Levéltár (továbbiakban CsCsML HL) XXVI. 59. 1. d.

7. Felsőfokú Mezőgazdasági Technikum Állattenyésztési Szak és Takarmánygazdálkodási Szak. Hódmezővásárhely-Orosháza. Munkaterv 1965/66. tanévre. Szegedi Tudományegyetem Mezőgazdasági Kar, Dékáni hivatali iratok (továbbiakban Munkaterv, 1965–66)

Az orosházi agrárszakoktatás hagyományai 1878-tól 1960-ig

A korai tanulmányok többsége igazolja, hogy a Viharsarok e jellegzetes települése nagy mezőgazdasági oktatási múlttal rendelkezett, melynek gyökere az 1878-ban alapított felső népiskolához, majd az 1890-es évek elején alapított polgári iskolához nyúlik vissza (1890-ben fiúpolgári, 1892-ben leánypolgári iskola kezdte meg a működését az akkori faluban). Utóbbiban a hazai polgári iskolákhoz képest is erősen dominált a mezőgazdasági jelleg, mely az iskola névváltozásában is megmutatkozott: az 1896–1897-es tanévtől kezdődően Orosházi Magyar Királyi Állami Kertgazdasági Szakoktatással összefüggő Polgári Fiú és Leányiskola néven jelent meg az intézmény értesítője (Fekete, 1995, p. 262). A mezőgazdasági jelleg nem csupán a névváltozásban mutatkozott meg, de abban is, hogy az iskola a helyi gazdálkodóknak közismereti és mezőgazdasági jellegű téli előadásokat szervezett. Nagy Lajos polgári iskolai igazgató jogi, mezőgazdasági, állampolgári és munkaügyi kérdésekről írt ismeretterjesztő füzeteket, Némethy Samunak pedig „Gyümölcsészet” és „Gyümölcsfáink ellenségei” címmel jelentek meg írásai a gyümölcsstermesztés tárgykörében (Fekete, 1995, p. 262).

A korszak oktatási rendszerének rövid bemutatása

1850 (majd az 1867-es kiegyezés) után a közoktatáshoz hasonlóan az agrárokztatás irányítását is az állam vette kézbe. Mivel néhány korszerű keretek között működő nagybirtokot és középbirtokot leszámítva a kis- és törpebirtokokon a gazdálkodás sokszor 100-200 évvel azelőtti állapotokat tükrözte, a gazdálkodói réteg korszerű mezőgazdasági oktatása államérdek volt (Walleshausen, 1996, p. 43). „A legcélszerűbb megoldásnak látszott – a külföldi tapasztalatok alapján – a mezőgazdasági ismeretek elemeit a közoktatásba beépíteni” (Walleshausen, 1996, 43) Ezt kiválóan oldotta meg Eötvös népoktatási törvénye (1868: XXXVIII), mely többek között minden 5000 főnél nagyobb lélekszámú településen hatosztályos elemre épülő felsőbb népiskolák megszervezését is előírta. Ezek a települések anyagi erejük függvényében polgári iskolát is megszervezhettek (Mészáros, Németh & Pukánszky, 1999, 355.; Pintér, 1975, 307.). A felső népiskolákban a fiúk a mezőgazdaságtan alapvonalai és a természettan és természetrajz tantárgyak keretében is tanultak mezőgazdasági ismereteket, a leányok pedig kertészettel és női foglalkozásokkal ismerkedtek meg. Az Eötvös-féle népoktatási törvény által létesített felsőbb népiskolák helyét fokozatosan a városi kispolgárság igényét jobban kielégítő polgári iskolák vették át (Mészáros, Németh & Pukánszky, 1999, 358). Mivel az 1878-ban alapított felsőbb népiskola a század vége felé már kevésnek bizonyult, egyre sürgetőbbben jelentkezett a polgári iskola létrehozásának gondolata Orosházán is, mely rövid községi fenntartást követően 1894-ben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium felügyelete alatt állami irányítás alá került (Pintér, 1975, 307.). Polgári iskolába a népiskola első négy évfolyamát végzett 10 éves gyermekek jelentkezhettek, ahol a „*mezei gazdaság vagy ipartan, különös tekintettel a község és vidéke szükségére*” tárgy keretében szintén mezőgazdasági ismereteket sajátítottak el.

A mezőgazdasági jelleg tovább erősödött 1912-ben, amikor az addig hatosztályos polgári iskola külön tantervvel, hétosztályos reform polgári iskolaként működött tovább (Pintér, 1975. p. 310.; Fekete, 1995, p. 262.). Az óratervben a kézügyességi munka mind a hét évfolyamon szerepelt, mezőgazdasági és kertészeti tantárgyakat pedig növekvő óraszámban szintén minden évben tanultak a diákok. Az óratervben a mezőgazdasági és kertészeti gyakorlatok tantárgy is szerepelt. Mivel a település a gyakorlati oktatás megvalósítása érdekében nemcsak földet adományozott az iskolának, de a gazdasági épületekre forrást is biztosított, így lehetőség kínálkozott a kertésztanár mellett gazdasági tanár alkalmazására is (Fekete, 1995, p. 263.). A reformpolgári iskola viszont nehezen kezdte meg a működését, a gyakori tantervmódosítások, majd az első világháború viszontagságai (a tanerő és a tanulók katonai szolgálata) nehezítették a mindennapi munkát (Pintér, 1975, pp. 308–310.).

A középfokú mezőgazdasági szakoktatás kezdete a kísérleti polgári iskolából „kinőtt” 1922-ben alapított felső mezőgazdasági iskolához (1938-tól mezőgazdasági középiskolához) kapcsolódik, mely az országban a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium felügyelete alatt álló első ilyen középfokú intézményként vált ismertté (Pintér, 1975, p. 310.). Életképességét bizonyítja a tanulói létszám fokozatos növekedése, az iskola iránti érdeklődés a Békés vármegyén kívül élő gazdatársadalom körében (Lipcsei, 2014, p. 73).

Az iskola 1922 utáni helyzetének megértése okán a kor oktatáspolitikai törekvéseinek és az agrárszakoktatás korábbi időszakainak összegzése nem érdektelen. 1920 után mindkét szaktárca alapfokon és középfokon is létrehozta vagy újjászervezte a mezőgazdasági szakoktatási intézményrendszerét és intézményhálózatát. Az alapfokú agrárszakoktatás gerincét az Eötvös-féle önálló gazdasági népiskolák alkották, melyek 1938-tól mezőgazdasági népiskola néven működtek és a földművesek gyermekei számára biztosították az alapfokú mezőgazdasági ismeretek átadását (Walleshausen, 1996, p. 43). Ezt az intézménytípust a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium felügyelte. A vidéki gazdatársadalom számára az egykori földművesiskolák helyébe lépő és az FM irányítása alá tartozó mezőgazdasági szakiskolák biztosították a korszerű gazdálkodás elsajátításához szükséges tudást. Ezen kívül ez az iskolatípus az uradalmak és a középbirtokok számára gazdasági altisztképzőként is szolgált, majorosgazdákat, botosispánokat képzett. Az agrártárca felügyelte továbbá a téli gazdasági iskolákat is.

Középfokon a kultusztárca az orosházi felső mezőgazdasági iskola mintájára több ilyen típusú iskolát alapított, az agrártárca részéről pedig a szarvasi középfokú gazdasági tanintézet 1927. évi újrainyitása nemcsak Tessedik Sámuel örökségeként, de a felső mezőgazdasági iskolatípusra – így az orosházi intézményre – adott válaszként is értelmezhető. A felső mezőgazdasági iskolákba a polgári iskola vagy négy középiskolai osztály elvégzése után jelentkeztek a gazdaifjak (Mészáros, 1995, p. 68). Ez a négyéves, érettségi vizsgával záruló középfokú iskolatípus a diákok számára az agrárfelsőoktatási intézményekbe való továbbtanulásra is lehetőséget biztosított, bár „*az iskola alapvető feladatából adódóan a tanulók döntő hányada a saját birtokon való gazdálkodást tekintette elsődleges céljának.*” (Surányi, 2018, p. 109). Az 1920-as években Orosházán kívül Budapesten és Gyöngyösön létesítettek felső mezőgazdasági iskolát. Számuk 1942-ig már 13-ra emelkedett. Bácsalmáson, Berettyóújfalun, Békéscsabán, Hódmezővásárhelyen, Kecskeméten, Nagyváradon, Csurgón és Szeghalmon is működött a fiúk számára felső mezőgazdasági iskola, a lányok számára pedig Kiskunfélegyházán és Sopronban nyílt ilyen típusú intézmény. A felső mezőgazdasági iskolák – mint fentebb írtuk – 1938-tól mezőgazdasági középiskola néven működtek tovább. Az agrártárca 1927-ben a szarvasi középfokú tanintézet megnyitásával kezdte meg a középfokú gazdasági tanintézetek kiépítését. A középfokú gazdasági tanintézetek létrehozásával az FM a középiskolai négy osztályt végzett gazdaifjak számára az általános műveltség megszerzése mellett saját középbirtokuk szakszerű irányítására való felkészítést tekintette feladatának. A Horthy-korszak végére Szarvas mellett Székesfehérváron, Kassán, Debrecenben, Marosvásárhelyen, Újvidéken és Sepsiszentgyörgyön alapítottak ilyen intézményt. A középfokú gazdasági tanintézetekben az agrárszakismeretek oktatására nagyobb hangsúlyt fektettek, elmélyültebb elméleti és gyakorlati képzést folytattak. Az alapfokú intézmények átalakítása, középfokon az új intézmények létrehozása a Trianon utáni agrárszakoktatás újjászervezésével magyarázható.

Az orosházi mezőgazdasági középiskolát 1950-ben mezőgazdasági gimnáziummá, 1955-ben mezőgazdasági technikummá alakították át, 1960-ban pedig felvette az intézmény Kossuth Lajos nevét (Pintér, 1975, p. 322; Babinszky, 1969, p. 357). A technikummá válás – csakúgy, mint 1950-ben a gimnáziummá válás – a szakoktatás területén bekövetkező változásnak volt köszönhető. A középfokú mezőgazdasági káderutánpótlás felgyorsítása érdekében az agrártárcához került mezőgazdasági gimnáziumokat – így az orosházit is – három, majd 1954–55-től négyéves képzési rendszerű középfokú mezőgazdasági technikummá szervezték át. A tanulmányi idő végén érettségi vizsga helyett képesítő vizsgát tettek a növendékek, melynek birtokában okleve-

les mezőgazdasági technikusokká váltak. Egy év gyakornoki idő letöltését követően brigádvezetőként vagy agronómusként tudtak elhelyezkedni, ugyanakkor a képesítő vizsga az egyetemi vagy főiskolai továbbtanulás lehetőségét is megteremtette a végzettek számára (Nagy, 1982, 42.). Nincs kétségünk: a mezőgazdasági technikum 1955 utáni sikeres működése az ágazatpolitikai döntések mellett egy szerves helyi agrároktatási folyamat eredményének köszönhető.

Kedvező oktatáspolitikai és agrárkörnyezet az 1960-as évek elején

Az 1960-as évek elején megindult oktatási reformfolyamat a mezőgazdasági szakoktatás újabb változását eredményezte. Mivel az ötvenes évek erőltetett beiskolázása értelmiségi túltermelést és az értelmiségi pályákon elhelyezkedési nehézségeket eredményezett (ti. az érettségizettek többsége nem akart fizikai munkát vállalni), szükség volt az oktatás reformjára (Pukánszky, 2014, pp. 41–42.). Az 1945-ben megkezdett iskolai reform folytatásaként a középfokú oktatás fejlesztéséhez hozzá kellett látni. Ez vezetett az 1956 utáni hatalmi rendszer oktatásügyi stabilizációját is szolgáló új oktatási törvény (1961. III. tv.) megalkotásához. A „hangsúlyokból és a preferenciákból jól kivehető a politikai szándék”, a munkásosztály utánpótlását biztosító szakképző intézmények (például hároméves szakmunkástanuló képzés, a szakközépiskolák rendszere, az 5 + 1-es gyakorlati rendszer beépítése a gimnázium tananyagába) túlsúlya a gimnáziumokkal szemben, ami hatalomnak a „munkás-paraszt jelleghez” való görcsös ragaszkodását és burkolt értelmiségellenességét igazolja (Kelemen, 2003). A törvény hatására a középiskola-rendszer belső arányai megváltoztak: az 1960-as évek végére a gimnáziumokkal szemben a szakjellegű középiskolák többségbe kerültek (Mészáros, Németh & Pukánszky, 1999, p. 416.) Természetesen a jogszabály az iskola és az élet szorosabb kapcsolatának és a műveltség magasabb színvonalának elvét hangsúlyozta, továbbá a szocialista világnézeti és erkölcsi nevelés hatékonyabbá tételét hirdette. (Kelemen, 2003). Az iskola és az élet világának közelebb hozása, mint jelszó a szakmai-közéleti diskurzusban már 1958-tól érzékelhető volt (Somogyvári, 2015, p. 79). Kiváltó (népgazdasági) okként jelentkezett, hogy a fiatalok tömegeit az értelmiségi pályák felől a fizikai munkák irányába tereljék. Ennél erősebb hatásként jelent meg az ideológiai dimenzió, a hrucsovi hatalom legitimálását is szolgáló marxista-leninista elvekhez való visszatérés (Somogyvári, 2015, p. 79). A kor technológiai változásait, a tudományos-technikai újítások kényszerítő hatását is meg kell említeni, hiszen mindez egyrészt az iskolában a természettudományos és technikai tárgyak előretörését, a munkaerőpiacon pedig magasabban kvalifikált, gyakorlati szakemberek foglalkoztatását igényelte. Az 1961. évi III. törvény ezért lehetőséget teremtett gyakorlatorientált iskolatípusok létrehozására is. Ezek közé tartoztak a szakközépiskolák és a felsőfokú technikumok is. A szakközépiskolák egyrészt szakképesítést adtak a fiatalok számára, másrészt lehetővé tették az érettségi megszerzését, melynek birtokában a szakközépiskolákban végzett fiatalok számára is megnyílt a főiskolai, egyetemi továbbtanulás lehetősége.

A középfokú technikumok általános műveltséget nyújtó munkájával a művelődésügy nem volt megelégedve. Ezért az 1961. évi III. törvény a felsőfokú technikumi képzések beindításáról is rendelkezett. A felsőfokú technikumok egy részét a Művelődésügyi Minisztérium az akkor működő középfokú technikumok átszervezésével szerette volna megvalósítani. A kétéves képzési idővel működő felsőfokú technikumok az egyetemekhez és a főiskolákhoz hasonlóan felsőfokú intézményeknek számítottak, szaktanszéki rendszerrel működtek, államvizsgával zárultak, és az akkori munkaerőpiac számára képeztek irányító közép-kádereket, ún. szaktechnikusokat. Az új iskolatípus nem a főiskolai, egyetemi továbbtanulásra való felkészítést, hanem az úgynevezett szocialista nagyüzemek vezető káderutánpótlásának biztosítását tekintette elsődleges feladatának. A gimnáziumokból és a szakközépiskolákból ebbe az iskolatípusba is sokan jelentkeztek, bár a felsőfokú technikumok létrehozásakor volt némi bizonytalanság azzal kapcsolatban, hogy az új iskolatípus mennyiben felel meg a fel-

sőfok elvárásainak. Az újonnan létrehozott bajai Felsőfokú Vízgazdálkodási Technikum például korszerű elméleti és gyakorlati felkészültségű, felsőfokú ismeretekkel bíró vízgazdálkodási-műszaki szakembereket képzett. Czédli György igazgató ugyanakkor az intézmény első tapasztalatairól írt 1964-es összefoglalójában is ezt a dilemmát fogalmazta meg: „A leggyakrabban feltett kérdés az, hogy a felsőfokú technikumban megszerezhető képzettség (oklevél) mit ér; hogy milyen munkakör betöltését teszi lehetővé; hogy milyen a viszonya az egyetemen, illetve a – jelenleg még működő – középfokú technikumban megszerezhető képzéshez? Értelmiségek körében észlelhető bizonyos kételkedés is ate tekintetben, hogy ezek az új intézmények valóban képesek lesznek felsőfokú ismereteket nyújtani.” (Czédli, 1964, p.74.).

Szembetűnő volt az új felsőfokú technikumok ágazati szakosodása is: Hódmezővásárhely például állattenyésztésre, Kecskemét kertészetre és gépészetre, Baja vízgazdálkodásra szakosodott. Körmenten mezőgazdasági gépész szak mellett növénytermesztő-gépezemelő szak indult (Kovássy & Zsigmond, 1964, p. 201.). A szarvasi Felsőfokú Mezőgazdasági Technikumban öntözési szaktechnikusokat képeztek (d.s., 1969, p. 22.). Kaposvár Hódmezővásárhelyhez hasonlóan állattenyésztésre specializálódott, de a Debrecen-Pallag Felsőfokú Mezőgazdasági Technikumban is felsőfokú állattenyésztési szaktechnikusokat képeztek (Srankó, 1965). Zsámbékon üzemgazdasági szakosítású Felsőfokú Mezőgazdasági Technikumot alapítottak (Srankó, 1964). Hatvanban, a Gyöngyösi Felsőfokú Technikum kihelyezett csoportjában zöldségtermesztési szakot indítottak. A felsőfokú technikumok egy része később megszűnt, másik része főiskolai rangra emelkedett, ahol szaktechnikus képzés helyett már üzemmérnökképzés folyt.

A felsőfokú technikumok képzését mindenhol nagy szervezőmunka előzte meg. Baján például az Országos Vízügyi Főigazgatóság (OVF) vezetője, Dégen Imre és szakemberei, az Alsó Duna-völgyi Vízügyi Igazgatóság vezetőjének és mérnökeinek és a helyi pártapparátus képviselőinek aktív közreműködésével szinte a „semmiből” hozták létre azt az intézményt (a bajai vízügyi szakközépiskolával együtt), mely Hódmezővásárhelyhez hasonlóan a „királyi utat” járta be: előbb főiskolai, később egyetemi karrá vált. Hódmezővásárhelyen 1961-ben a középfokú mezőgazdasági technikum vezetője, Fekete Gyula szervezte meg a felsőfokú mezőgazdasági technikus képzést, amely 1972-től a szegedi Élelmiszeripari Főiskola Állattenyésztő Főiskolai Karaként működött tovább, majd számos intézményi profilváltást követően mára a Szegedi Tudományegyetem Mezőgazdasági Karaként működik. A Fekete Gyulához hasonló iskolaszervezési munkát Kecskeméten Mészöly Gyula, Kaposvárott Guba Sándor végezte el.

Az 1961-es nagyszabású oktatási reformfolyamat az orosházi mezőgazdasági szakoktatásban is változásokat eredményezett. Orosházán 1963-ban az 1961-ben alapított hódmezővásárhelyi Felsőfokú Mezőgazdasági Technikum kihelyezett tagozataként Takarmánygazdálkodási Szak⁸ indult. A képzés megszervezése az orosházi középfokú mezőgazdasági technikum szervezeti keretében valósult meg az intézmény oktatóinak és vezetőjének, Babinszky Mihálynak köszönhetően.

A kedvező oktatáspolitikai környezet mellett az agráriumban bekövetkező változások is hozzájárultak, hogy Takarmánygazdálkodási Szak induljon Orosházán. Az állattenyésztés intenzívebbé válása, az állatállomány ugrásszerű növekedése, a nagyüzemi állattartás kialakulása modern takarmányozási eljárásokat igényelt, a megfelelő energia- és táplálékanyag tartalmú és jó minőségű takarmányok iránt nőtt a kereslet (Babinszky László szóbeli közlése; 1966-ban végzett hallgatók visszaemlékezése). A Takarmánygazdálkodási Szak létrehozását a

8. A levéltári források és a szakmunkák többsége következetesen hódmezővásárhelyi Felsőfokú Mezőgazdasági Technikum kihelyezett tagozatáról ír. Néhány régi diák ezzel szemben önálló társintézményként tekint vissza az orosházi képzésre. Fekete Sándor egyik írásában Takarmánygazdálkodási Felsőfokú Technikum elnevezést használja. Mi következetesen orosházi Takarmánygazdálkodási Szak vagy a hódmezővásárhelyi Felsőfokú Mezőgazdasági Technikum kihelyezett képzése kifejezést használjuk.

Szentesi Erőtakarmánygyár 1960-ban történő létrehozása is segítette. Az országos hírértő takarmánygyár már a legújabb takarmányozási technológiákat és módszereket alkalmazta, a környező állami gazdaságok és TSZ-ek számára pedig a hústermelés, tejtermelés növekedése érdekében biztosította a szükséges takarmányerőforrásokat. A Szentesi Erőtakarmánygyár a helyi gazdáknak is kedvezett, hiszen a kész keveréktakarmányhoz a szállítási költségek csökkenése révén olcsóbban tudtak hozzájutni. A szentesihez hasonlóan Budapesten, Győrben, Pécsen, Szegeden és Debrecenben is alapítottak számos takarmánygyártó és takarmánykeverő nagyüzemet, melyek szakmai elhelyezkedést biztosítottak az új technológiához és módszerekhez értő, a takarmánygazdálkodásban jártas szakemberek számára. Az orosházi felsőfokú technikumi képzés agrárgazdasági hátterét az intenzív állattenyésztés mellett a szentesi üzem működése is nagymértékben befolyásolta. Ne feledkezzünk meg a hazai agrárszektorban bekövetkező jelentős változásokról sem! 1958 és 1961 közötti időszakban zajlott le a második, nagyobb intenzitású kollektivizálás Magyarországon, mely az állami nyomás és különféle ösztönzők hatására szinte teljes mértékben megvalósult (1966-ban végzett hallgatók visszaemlékezése). Az 1960-as évek elején a mezőgazdaság szervezetlen volt, elegendő gép, vezetési tapasztalat és a téjesztagok érdekeltségének hiánya miatt a mezőgazdasági termelés visszaesett. 1960 és 1962 között az ellátási zavarokat a Kanadából és más országokból importált gabona és kukorica enyhítette. Az agrárgazdaság felelőseinek – főként Fehér Lajosnak és Erdei Ferencnek – köszönhetően az agrárszektorban a szovjet típusú kolhozrendszerrel eltérő korrekciós lépések kezdődtek. A háztáji gazdaságok felértékelése, a részes művelési rendszer, valamint a téesztekben a pénzre vagy terményekre alapozott premizálási rendszer bevezetése a mezőgazdaság regenerálódását és a terméseredmények gyors javulását eredményezte (Romsics, 2005, pp. 426–427). A mezőgazdaság gépesítése is felgyorsult, az ország traktorállománya 1962-re 1958 végéhez képest csaknem megduplázódott (míg 1958 végén 26 ezer darab traktor volt az országban, ez 1962-re már 44 ezerre nőtt). Korábban a gépállomások elégtették ki a téesztek eszközigényét, ami a termelésirányítás bürokratizálásához vezetett. 1964-ben a gépállomások felszámolásával, az eszközgazdálkodás terén a téesztek önállóságának megteremtésével a mezőgazdasági termelésirányítás is hatékonyabb lett (Romsics, 2005, pp. 428–429). A termelőszövetkezetek nagyobb gépesítettsége és a korszerű technológiai megoldások a mezőgazdasági termelés modernizálását és a termelés hatékonyságának növelését eredményezték (1966-ban végzett hallgatók visszaemlékezése).

Babinszky Mihály és a régi-új kollektíva

1955. augusztus 15-től a középfokú mezőgazdasági technikum új igazgatója Babinszky Mihály lett, akinek az igazgatása alatt jött létre az orosházi Takarmánygazdálkodási Szak.

Egykori diákok visszaemlékezésére hagyatkozva a Szak létrehozását néhány elhivatott tanártárs mellett elsősorban Kovács Gábornak köszönhetjük, aki a Takarmánygazdálkodási Szak „legfőbb szakmai és tudományos programvezető oktatója volt.” (1966-ban végzett hallgatók visszaemlékezése). A felsőfokú technikus képzés kialakításában – és ezt a Csongrád-Csanád Vármegyei Levéltár Hódmezővásárhelyi Levéltárban őrzött 1963. december 31-i állapot szerinti oktatói kimutatás rögzíti – a régi kollektíva hét tagja vett részt. Babinszky Mihály és Kovács Gábor mellett az induláskor Dominkó István, Csatlós Pál, Nagy Sándor, Szűcs Imre és Horváth Sándor képezték a Takarmánygazdálkodási Szak tanszemélyzetét.⁹ Az oktatók életkori korfáját látva, nyugtázhatjuk, hogy a többségükben a harmincas éveik végén járó oktatók fiatalos lendület adtak a képzésnek. A Takarmánygazdálkodási Szak 1963. évi bevezetések a tanszemélyzet tagjai nem rendelkeztek tudományos foko-

9. Kimutatás a Felsőfokú Mezőgazdasági Technikum /szakiskola/ oktatóiról az 1963. dec. 31-i állapot szerint. Orosházi kihelyezett Takarmánygazd. Fekete Gyula igazgató 1964. január 8-i kimutatása. CsCsML HL XXVI. 59. 1. d

zattal, és korábban hatan a középfokú Mezőgazdasági Technikum tanárai voltak. Babinszky Mihály érdeme, hogy a Szak beindítását helybeli, orosházi kötődésű kollégákkal tudta megoldani.

A képzés beindítása számos nehézséggel járt, mely főként a középfokú technikumhoz kapcsolódó, ellátandó feladatok sokaságából adódott. Babinszky Mihály erről 1969-ben így írt: *„Az iskola kollektívájának hármas feladattal kellett megküzdeni: középfokú rendeskorú, középfokú levelező és a felsőfokú technikumi képzés megoldása.”* (Babinszky, 1969, p. 359.). Egyúttal a tangazdaság vezetése is a mindenkori igazgatóra hárult.

A középfokú oktatás nehézségei, egyben kihívásai közül négy példa kívánczik ide, melyek a következők voltak: a nagyüzemi tangazdaság létrehozásával járó nehézségek, a mezőgazdasági technikumok közötti verseny, az újonnan beindult levelező képzéssel kapcsolatos feladatok és a Meteorológiai Állomás működtetése.

Pornói István hivatali működése idején indult el, de Babinszky Mihály igazgatósága alatt épült ki a nagyüzemi tangazdaság, a nagyüzemi szemlélet mind a gépesítés, mind a munkaszervezés terén. A tangazdaság jól szervezettségét mutatja a többször is elnyert élüzemi cím, a szarvasmarha tenyésztés, és ezen belül a tejtermelés terén elért, országosan is elismert eredmények, továbbá az igen magas termésátlagok. Babinszky Mihály 1955 és 1967 között a tangazdaságot Lángos László főagronómuossal és Héjas Lajos főállattenyésztővel irányította (Nagy, 1982, p. 61.; Babinszky László szóbeli közlése).



2. kép: A Technikum előtt. Indulás a tangazdaságba. 1957. (Babinszky László családi fotógyűjteménye)

A nagyüzemi tangazdaság megszervezésénél minden bizonnyal sokat számított Babinszky Mihály korábbi uradalmi segédtszti tapasztalata. Középiskolai tanulmányait követően 1942 és 1945 között ugyanis a fiatal Babinszky Geist Gáspár és örökösei csákópusztai uradalmában helyezkedett el uradalmi segédtszti munkakörben. Későbbi munkavégzése során az itt szerzett tapasztalat meghatározó élményt jelentett, a hivatali szakszerűség és üzemszervezettség megismerését, az egyszerűzetet fontosságát, a pontos munkavégzés iránti igényeséget alakította ki a fiatal Babinszkyban. Ne feledjük, a 19. század végén Orosházán a gazdaságok összetételét

a törpe és kisbirtok jellemezte, és az 1000 kat. hold feletti birtok sem számított nagy uradalomnak, melyből csak kevés volt. Geist Gáspár uradalma – az 1890. évi adatokat idecítálva – 1022 kat. hold területtel már a 19. század végén is a jelentősebbek közé tartozott (Pintér, 1975, p. 306.).



3. kép: Babinszky Mihály uradalmi segédtsízt 1943-ban. (Babinszky László családi fotógyűjteménye)

A mezőgazdasági technikumok közötti versenyt szintén kihívásként élte meg az intézmény. A mezőgazdasági technikumok rangsorát az FM által 1953-ban alapított vándorzászló elnyerése is befolyásolta. A mezőgazdasági technikumok közötti verseny első három helyezettje kapott vándorzászlót. A dobogós hely megszerzése nagy kihívások elé állította az iskolaigazgatót és a tanár kart. Az országos versenyben Orosháza többször is a helyezettek között volt.

A középfokú mezőgazdasági technikumban éppen Babinszky Mihály hivatali idején indult meg a levelező képzés, ami igen nagy szervezőmunkával, oktatói leterheltséggel járt. Ráadásul kihelyezett levelező oktatást szervezett az intézmény, 1960-ban elsőként Okány községben, majd Gyulán, Mezőhegyesen, Csorváson, Tótkomlóson és Battonyán is. Az 1960-as évek közepén – a felsőfokú technikumi képzéssel egy időben – Békés megye szinte minden településén volt kihelyezett levelező képzés (Nagy, 1982, p. 53; Kurdiné Bárdos, 1985, 84.).

További kihívást jelentett a nagyhírű Meteorológiai Állomás működtetése is. A vizsgált időszakban, az 1960-as évek első felében ezt a feladatot éppen Babinszky Mihály helyettese, Nagy Sámuel látta el. Az 1921-ben alapított Meteorológiai Állomás az általános meteorológiai adatgyűjtés és a talaj- és növényélettani megfigyelések, sőt hatósági feladatok mellett iskolai célt is szolgált, hiszen egyrészt a fizika tantárgy keretében a meteorológia elméleti alapjait is elsajátították a diákok, másrészt a megfigyeléseket a tanári útmutatás mellett is a növendékek végezték (Nagy, 1982, p. 64.). A Meteorológiai Állomás az iskola múltjához szervesen kapcsolódott. Rangját jelzi egyrészt az, hogy az országos Meteorológiai és Földmágnességi Intézet vidéki hálózatához tartozott, és a pontos munkájáért a Meteorológiai Társaság még 1941-ben Hegyfok Kabos¹⁰ emlékéremmel jutalmazta az iskolát. A múlthoz való kötődés, a hagyományok ápolása az iskola szerves részét képezte. És ez Ba-

10. Hegyfok Kabos (1847–1919) plébános, meteorológiai szakíró.

binszky személyiségéhez is közel állt. A hagyományőrzést később gyermekeire is átörököltette. Esténként családi körben a népdalok éneklése vagy a Trianon után elcsatolt magyar területek kirándulások keretében történő megismerése a hagyományápolás szép példájaként jelent meg a család életében – tudjuk meg az igazgató fiától, Babinszky Lászlótól (Babinszky László szóbeli közlése).

Szakértelméről, személyiségéről, vezető képességéről az egykori pályatárs, Nagy Sámuel is elismerően nyilatkozott: *„Mind az iskolát, mind a tangazdaságot hozzáértéssel és elvhűséggel vezette. A nehézségek leküzdésében mutatkozott meg ügybuzgalma, munkabírása és szívóssága. Jó érzékkel és emberismerettel válogatta meg munkatársait.”* – olvashatjuk az egykori kolléga, a későbbi igazgató Nagy Sámuel visszaemlékezéséből (Nagy, 1982, p. 77.).

Babinszky kellő szakértelemmel irányította az intézményt. Az agrárium iránti elköteleződését a budapesti Mezőgazdasági Középiskolában szerzett érettségi bizonyítványa (1942), a Magyar Agrártudományi Egyetemen szerzett mezőgazdasági mérnöki oklevele (1949), az oktatómunkához való szakmai kompetenciát gazdasági tanári képesítése (1958) biztosította számára. Az orosházi évei alatt 1965-ben doktorált, majd később, 1988-ban a Pannon Agrártudományi Egyetem Kaposvári Állattenyésztési Karán szerezte meg az MTA kandidátusi tudományos fokozatát. Kandidátusi értekezését *„A szarvasmarha ágazat fejlesztésének összefüggései, kapcsolati rendszere”* témából írta. A szakértelemhez a külföldi szakmai tapasztalatok megszerzését is fontosnak tartotta. Ezt az értéket át is örököltette gyermekeire. Fia Wéber Antal tanár úrtól sajátította el a német nyelvet. Babinszky Mihályt ebbéli döntésében bizonyára az is motiválta, hogy az 1970-es évek végéig az agrártudomány (állattenyésztés, takarmányozás) nyelve is a német volt. (Babinszky László szóbeli közlése).

A családi neveltetés meghatározó indíttatást jelentett az ügybuzgalom, a munkabírás és a szívósság terén is. Babinszky Mihály intelligens munkáscsalád gyermekeként nőtt fel. Szüleiről, ács édesapjáról és háztartásbeli édesanyjáról mindig szeretettel beszélt. Gyermekkori nyári munkavégzése szocializálta és a munka iránti megbecsülést alakította ki Babinszkyban. 1955-ben az igazgatói kinevezését is munka közben vette át. Erről ő maga a Nagyváthy János Emlékérem átvételekor így emlékezett vissza: *„A kinevezésemet aratás közben, mint „traktoros” vettem át, mert a nyári szünetben az igazgatóhelyettség mellett leszerződtem a tangazdaságban két hónapra időszaki fizikai munkásnak, hogy az évi búza fejadagot három gyermekes családapra minőségemben megvásárolhasam. Az aratást abba kellett hagynom s át kellett vennem az igazgatóságot.”* (Babinszky, 1979, p. 67.) A mindennapi megélhetésért folyó küzdelem az 1950-es években nem volt könnyű feladat. Babinszky Mihály jövedelmét családja megfelelő életszínvonalának biztosítására és három gyermekének taníttatására fordította. Az iskoláztatás mellett az egyéb képzéseket is patronálta. Vívásra fiúgyermekét Zsoldos Péter mesteredző pallérozta, mely egyrészt a sport szeretete, másrészt a másik fél gondolkodásának megismerése miatt volt fontos. Lányait Babinszky Mihály a napi iskola mellett zongoraórákra járatta (Babinszky László szóbeli közlése).

Később vezetőként sem riadt vissza attól, hogy beosztottjaival közösen fizikai munkát végezzen.



4. kép: Babinszky Mihály kombájnon betakarításkor az 1950-es évek végén a tangazdaságban. (Babinszky László családi fotógyűjteménye)

A két képzés (a középfokú technikumi és a felsőfokú szaktechnikusi képzés) gazdasági rendezése sem volt könnyű feladat. Mivel Orosházán az anyaintézet a mezőgazdasági technikum, ennek megfelelően „az intézmény épületében elhelyezett felsőfokú technikummal kapcsolatos elhelyezési kiadásokat (ingatlan, fűtés, világítás stb.) a mezőgazdasági technikum fedezi.” – olvashatjuk a Földművelésügyi Minisztérium osztályvezető helyettese, dr. Reichenbach Róbert Fekete Gyulához címzett 1963. október 4-i leveléből.¹¹ „Minden egyéb kiadásról, amely a felsőfokú kihelyezett csoporttal kapcsolatban felmerül, a felsőtechnikumnak kell gondoskodni. (Eszközök beszerzése, élelmezés, posta, bérleti díj stb.)”.¹²

Tanszéki rendszer, tantárgyfelosztás, vizsgák

Az oktatói gárda megszervezése, a tanszéki rendszer kialakítása nem ment zökkenőmentesen Orosházán. Ráadásul az épület két szárnyában folyt a középfokú és a felsőfokú oktatás.



5. kép: Technikum, 1962. (Babinszky László családi fotógyűjteménye)

11. Dr. Reichenbach Róbert Fekete Gyulához címzett 1963. október 4-i levele. CsCsML HL XXVI. 59. 1. d. 21.542/1963. ügyirat-számú levél.

12. Dr. Reichenbach Róbert Fekete Gyulához címzett 1963. október 4-i levele. CsCsML HL XXVI. 59. 1. d. 21.542/1963. ügyirat-számú levél CsCsML HL XXVI. 59. 1. d. 21.542/1963. ügyiratszámú levél.

A tanszéki rendszer az 1960-as évek derekán szilárdult meg. Babinszky Mihály 1965. szeptember 20-i kimutatása¹³ szerint az 1965-1966. tanév őszi szemeszterekor négy tanszék működött a Takarmánygazdálkodási Szakon, a tantestületet pedig már 17 fő alkotta. Létszám tekintetében 6 fővel az Üzemszervezési és gyakorlati Tanszék volt a legnépesebb. Négy felsőfokú technikai docens (Csatlós Pál, dr. Darók József, Nagy Sándor, Gonda József) mellett Hajdu Lajos technikus és Nagy Sámuel óraadó kolléga tartozott ehhez a tanszékhez. Utóbbi a matematikát oktatta. Kovács Gábor a Takarmányozástani Tanszéket irányította. A tanszékhez Hagymási László felsőfokú technikai docens mellett két óraadó kolléga tartozott, dr. Kishonti Pál állatorvos és dr. Torda Béla orvos. A Takarmánytermesztési és géptani Tanszék vezetését Dominkó István felsőfokú technikai docens látta el. Munkáját a tanszéken Albel Gyula segítette szintén docensi munkakörben. A Kémia Tanszék két főből állt, Dandé András tanszékvezetői munkáját Szűcs Imre felsőfokú technikai adjunktus segítette. Németh Imre a testnevelést, Szabó Béla az orosz nyelvet oktatta. Mindketten óraadók voltak. A tanszékek neve kicsit módosult és számuk is eggyel bővült. Az 1966-ban végzett diákok írásos visszaemlékezéséből és a hódmezővásárhelyi agrárszakképzésről írt összefoglaló kötetből tudjuk, hogy az egykori hallgatók képzésének idején már öt tanszék működött a Takarmánygazdálkodási Szakon (Horváth, 2016, 71.). A Takarmányozástani Tanszéket Dr. Kovács Gábor, az Üzemtani és Gyakorlati Tanszéket Dr. Csatlós Pál, a Takarmányozási géptan és technológiai Tanszéket Albel Gyula, a Takarmánynövénytermesztési Tanszéket Dr. Dominkó István, a Kémia Tanszéket Szűcs Imre, majd dr. Dandé András vezette. Az egykori diákok visszaemlékezése családias légkörrel árukkodik. Dominkó István Pista bácsiként, Albel Gyula, Gyula bácsiként él a hallgatók emlékezetében (1966-ban végzett hallgatók visszaemlékezése).

A tantárgyfelosztás átgondolt oktatásszervezési munkát feltételezett. A korabeli munkaterv alapján érdemes áttekinteni a Takarmánygazdálkodási Szak nappali tagozata 1965-1966. évi tantárgyfelosztásának tantárgyait és az oktatók névsorát!¹⁴ A takarmányozástant és állattenyésztést a II. évfolyamon Kovács Gábor felsőfokú technikai tanár és Hagymási László felsőfokú technikai docens tanította. Az első évfolyamos hallgatók számára a Géptant, a másodéves hallgatóknak Takarmányozási géptant Albel Gyula oktatta. A másodéves növendékek az Üzemtant Csatlós Páltól sajátították el. Kémiát igen magas óraszámban, heti 8 órában Szűcs Imre és Dandé András útmutatásai alapján tanultak az elsőévesek. Az első évfolyamon a Takarmánytermesztéstan stúdium rejtelseibe Dominkó István vezette be a diákokat. Állatbonc-élettani ismereteket az első évfolyamos diákok számára dr. Kishonti Pál állatorvos adta át. A Munkaegészségtant az első osztályban dr. Torda Béla orvos tanította. A közismereti tárgyak tanítását Babinszky Mihály a középfokú technikumból átvezenyelt oktatókkal oldotta meg. Nagy Sámuel a nappali tagozat első évfolyamán matematikát, Gonda József az első évfolyamon politikai gazdaságtant, a második évfolyamon filozófiát és tudományos szocializmust tanított, Szabó Béla az orosz nyelv, Németh Imre a testnevelés tanára lett.

A korabeli leckekönyvek¹⁵ részletesen rögzítik a gyakorlati jeggyel, a kollokviummal és a szigorlattal zárult tantárgyak listáját. Az 1964-1965. tanév I. félévében 5 tárgyból kollokváltak a hallgatók, melyek a következők voltak: Állatbonc és élettan, Munkaegészségtan, Kémia, Takarmánytermesztéstan, Takarmányozási géptan. Az 1964-1965. tanév II. félévében a kollokviumi tárgyak listája az alábbiak szerint alakult: Politikai gazdaságtan, Takarmányozási géptan, Állattenyésztéstan, Takarmányozástan. Az 1965-1966. tanév első félévében Filozófia,

13. Babinszky Mihály igazgató 1965. szeptember 20-i kimutatása a Felsőfokú Mezőgazdasági Technikum Takarmánygazdálkodási Szakán dolgozó oktatókról. SZTE MGK Dékáni hivatali iratok.

14. Felsőfokú Mezőgazdasági Technikum Állattenyésztési Szak és Takarmánygazdálkodási Szak. Hódmezővásárhely-Orosháza. Munkaterv 1965/66. tanévre. 21. SZTE MGK Dékáni hivatali iratok.

15. Az 1966-ban végzett Péter Judit hallgatói leckekönyve.

Takarmányozási géptan, Állattenyésztés, Takarmányozás, Takarmányozási épületek és Mezőgazdasági üzemtan, az utolsó félévben pedig a Tudományos szocializmus, az Orosz nyelv, az Állattenyésztés, a Takarmányozás, a Mezőgazdasági számvitel és az Állategészségügy szerepelt a kollokviumi tárgyak között. Az ideológiai tárgyak mellett elsősorban a takarmánygazdálkodási szak szaktárgyaiból kellett vizsgát tenni a hallgatóknak. Az államvizsgára akkor jelentkezhettek a hallgatók, ha a gyakorlati jegyek és a sikeres kollokviumok mellett az első és a második évfolyamon az összefüggő gazdasági gyakorlatot is elvégezték, a kijelölt tantárgyakból sikeres szigorlatot tettek és elkészítették a záródolgozatukat. A II. félév végén Kémiából és Takarmánytermesztésből, a IV. félév végén pedig Gazdasági gyakorlatból tettek szigorlati vizsgát a hallgatók. Az államvizsga eredményét a záródolgozat, a Politikai gazdaságtan, a Takarmányozás, a Mezőgazdasági üzemtan és a Takarmányozási géptan vizsgák átlaga adta ki.

Gyakorlati képzés, tanácsadás

Az elméleti oktatás mellett az intézmény nagy figyelmet fordított a gyakorlati képzésre. A hallgatók az Orosházi Állami Gazdaságban végezték a heti gazdasági és szaktárgyi gyakorlatokat, melyek a praktikus ismeretek megszerzésére kiváló lehetőséget jelentettek, mivel a takarmányelőállítás, az állatok takarmányozásával, a mezőgazdasági folyamatokkal, az állatgondozással a gyakorlatban is találkozhattak. A Szentesi Erőtakarmánygyárban szervezett gyakorlati képzés pedig alkalmat adott a keveréktakarmánygyártás teljes folyamatának megismerésére. A diákok valós üzemi környezetben sajátították el a takarmánygazdálkodás teljes folyamatát és komplexitását (1966-ban végzett hallgatók visszaemlékezése). Az oktatók nemcsak oktatással és kutatómunkával, de tanácsadással is foglalkoztak. 1964 májusában például takarmánygazdálkodási napokat szerveztek, ahol a Felsőfokú Technikum oktatói a korszerű takarmányozási technológiákról adtak elő. Az előadásokat a város és a járás szövetkezeteinek vezetői is érdeklődéssel fogadták.

Babinszky Mihály előadásában például a takarmánypazarlás elkerülésére hívta fel a figyelmet. Erről a Békés Megyei Néplap 1964. május 28-i száma így számolt be: „Babinszky Mihály érdekes, figyelemre méltó dolgokat sorolt tapasztalataiból. Íme néhány: a megye takarmánytermő területe összességében nem nagy. A jelenlegi területről csupán a gondosabb munkával – vagyis minden nagyobb anyagi befektetés nélkül – harminc százalékkal több takarmány nyerhető. A lucerna időbeni kaszálása, a szénaszárító állványok és a Vámosi-féle hideglevegős ventilátorok üzemeltetésével a széna tulajdonképpeni értékét – a fehérje- és karotintartalmat – a renden való szárítással szemben könnyedén meg lehetne kétszerezni!” (Dupsi, 1964, p. 3.) A csorvási Kossuth Tsz. vezetősége pedig Nagy Sándor gazdasági tanár tanácsait fogadta meg. A tehenészetben etetett takarmány összetételét vizsgálva, Nagy Sándor változtatásokat javasolt, melyet a Tsz vezetősége megfogadott. A változtatásnak a tejtermelésben rövid időn belül megmutatkozott a pozitív hatása (Dupsi, 1964, p. 3.).

Az orosházi Takarmánygazdálkodási Szak megszűnése

A felsőfokú technikumok körében az országos beiskolázású orosházi Takarmánygazdálkodási Szak kivívta a tekintélyét, elismertségét. Mindenekelőtt az intézmény takarmányozási és állattenyésztési specializációja és gyakorlatorientált képzése tette lehetővé, hogy a végzett diákok iránti munkaerőpiaci kereslet nagy volt. Fekete Sándor írja, hogy „egy-egy szaktechnikus 5-6 álláshely közül is választhatott” (Fekete, 1997. p. 4.). Voltak, akik irányító szakemberként, a Szentesi Erőtakarmánygyárban vezető beosztásban szakmai karriert futottak be. A sikeres záróvizsgát tett szaktechnikusok főként takarmánygazdálkodási előadó munkakörben tudtak elhelyezkedni, de az állami gazdaságok, Tsz-ek mezőgazdasági tanácsadói vagy termelésvezetői, állattenyésztési szakértői munkakörben is szívesen foglalkoztatták őket (1966-ban végzett hallgatók visszaemlékezése).

Nyomatékkal állíthatjuk, hogy az orosházi felsőfokú technikus képzés öt éves periódusa nem volt kudarccal terhelt, ellenkezőleg, sikeresnek mondható.

1968-ban nemcsak a felsőfokú technikus képzés, de a technikusképzés is megszűnt, helyette szakközépiskolai formában folytatódott az oktatás Orosházán. A Takarmánygazdálkodási Szakon oktatók többségét 1968. augusztus 31-én felmentették munkavégzésük alól, és áthelyezték őket a hódmezővásárhelyi Felsőfokú Mezőgazdasági Technikumba. 47 II. éves hallgató átvételéről is döntés született. Babinszky Mihály viszont Orosházán maradt és továbbra is a középfokú Kossuth Lajos Mezőgazdasági Szakközépiskola (1968-tól lett szakközépiskola) igazgatói feladatát látta el. A kihelyezett tagozat megszűnése a hódmezővásárhelyi felsőfokú technikum új épületszárnyának/új épület-komplexumának megépítésével és az oktatás színvonalának emelése érdekében a szaktechnikus képzés centralizációjával állt összefüggésben.

A felsőfokú Takarmánygazdálkodási Szak helyett Orosházán szakosított technikus továbbképzés indult. Erről Babinszky Mihály így nyilatkozott az Orosházi Hírlap 1968. augusztus 8-i számában: *„A szakosított technikus-továbbképzést az tette szükségessé, hogy 1953 óta az ország mezőgazdasági technikumai több ezer közép-kádert adtak a mezőgazdasági üzemeknek, akiknek továbbképzésére azóta nem volt lehetőség.”* (Sz.n. 1968.) A mezőgazdasági szakközépiskolai érettségi-képesítő vizsga után két év gyakorlati időt követően egyéves tanfolyamos formában lehetett takarmánygazdálkodási technikus végzettséget szerezni Orosházán. 1974 és 1991 között 379-en kaptak takarmánygazdálkodási technikusminősítést.

Vajon kudarcként élték-e meg az orosházi felsőfokú technikumi oktatók (és maga Babinszky Mihály) a Takarmánygazdálkodási Szak megszűnését? A kérdés megválaszolása bár további vizsgálódást igényel, néhány közvetett forrás azt igazolja, hogy az oktatók nem örültek a Takarmánygazdálkodási Szak megszűnésének. A Békés Megyei Népújság 1963. július 6-i számában *„Felsőfokú mezőgazdasági technikumi osztály nyílik ősszel Orosházán”* címmel Padányi Anna interjút készített Babinszky Mihállyal. Az interjúban Babinszky egy nagy, önálló iskola tervét vizionálta. *„A felsőfokú technikum a későbbiek során is a mezőgazdasági technikum épületében nyer elhelyezést, de a jövőben valószínűleg függetlenül mind a mi iskolánktól, mind a hódmezővásárhelyi Felsőfokú Mezőgazdasági Technikumtól. 1964 végére technikumunk mellett felépül egy 120 diákot befogadó kollégium, amely a felsőfokú technikum diákjainak is lakást biztosít majd... Az elképzelések értelmében 1964. január 1-től esti tagozatot is indít a felsőfokú technikum. Tehát mint a vázolt tervek mutatják, a felsőfokú mezőgazdasági technikum az évek folyamán kibővülve, nagy, önálló iskola lesz.”* (Padányi, 1963, p. 4). Bizonyára kisebb kudarcként élhette meg Babinszky, hogy az önálló orosházi felsőfokú technikum nem jött létre, és azt is, hogy a 120 férőhelyes új kollégiumot megkésve, 1967. november 5-én adták csak át. Fekete Sándor a felsőfokú technikum egykori oktatója, a szakközépiskola későbbi igazgatója a Takarmánygazdálkodási Szak megszűnéséről pedig ezt írta: *„Nem az akkor kialakult, magas szintű oktatást végző felsőfokú tantestületen múlt, hogy ez a képzési forma megszűnt és nem létesült Orosházán mezőgazdasági főiskola, bár erre akkor az esélyek jók voltak.”* (Fekete, 1990, p. 10) A diákok elhelyezési anomáliái, a kollégium késői megépítése bizonyára rányomta a bélyegét az oktatásra. Nagy Sámuel visszaemlékezésében maliciózan annyit jegyzett meg, hogy a *„felsőfokú technikum 5 évi működésének legfőbb nyeresége iskolánk számára a 120 fős kollégiumi épület lett.”* (Nagy, 1982, p. 59).

Zárógondolatok

Írásunk igazolja, hogy az orosházi képzés öt éves működése ellenére sem volt kudarccal terhelt. Ellenkezőleg: azon túl, hogy az addig is szép hagyományokkal rendelkező orosházi agrároktatás palettáját új színnel gazdagította, hozzájárult a hódmezővásárhelyi felsőfokú technikumi képzés megszilárdulásához, annak főiskolai rangra emeléséhez is.

Végezetül néhány megjegyzés kívánczik ide Babinszky Mihály személyes sorsával, további életútjával kapcsolatban. 1968-ban oktatói tevékenységét a hódmezővásárhelyi Felsőfokú Mezőgazdasági Technikumban is folytathatta volna, sőt – bizonyára oktatásszervezői munkája elismeréseként – 1970-ben a Debreceni Agrártudományi Egyetemen egyetemi főtitkári munkakörben is dolgozhatott volna (Babinszky László szóbeli közlése). Ő mégis szakközépiskolai igazgatóként dolgozott tovább Orosházán. 1972-ben Guba Sándor meghívására került Kaposvárra, és az akkor induló Üzemszervezési szak és az Üzemtani Tanszék vezetőjeként ott folytatta felsőfokú oktatói-kutatói tevékenységét. Az Üzemtani Tanszék vezetőjeként az állattenyésztés, azon belül a szarvasmarhatenyésztés ökonómiájával foglalkozott. Kutatási eredményeit közel 100 publikáció jelzi, melyek közül talán a legismertebb a „Szarvasmarha a kisgazdaságban” című, 1984-ben megjelent könyve volt. Szakmai munkáját jelzik kitüntetései, díjai is. 1970-ben a Munka Érdemrend ezüst fokozatával, 1973-ban Ujhelyi Imre Emlékéremmel tüntették ki. 1979-ben már, mint a Kaposvári Mezőgazdasági Főiskola tanszékvezető tanára vehette át a Nagyváthy János Emlékérmét, melyet a *„gyakorlati oktatás megszervezésében, az oktató- és nevelőmunkában, a tantárgyi gyakorlatok szakmai módszertanának kidolgozásában és alkalmazásában, a mezőgazdasági kistermelés szervezésében végzett kiemelkedően eredményes munkájáért”* kapta (Babinszky, 1979, 66.). 1979-ben, a Nagyváthy-emlékérem átadásakor már az Orosházán eltöltött 23 évre is elismeréssel és némi nosztalgiával tekintett vissza: *„Kollégáimmal együtt abban a szerencsés helyzetben voltunk, hogy a közös irányítás alá tartozó iskolában és tangazdaságban meg lehetett valósítani az elmélet és a gyakorlat egységét.”* (Babinszky, 1979, p. 67.). Nincs kétségünk: Babinszky Mihály Orosházán eltöltött 23 éve – ebből 18 igazgatóként – alkotómunkával telt, a felsőfokú Takarmánygazdálkodási Szak létrehozásával pedig a jelentős iskolaszervezők/iskolateremtők táborát gazdagította.

Irodalom

1. Az 1966-ban végzett Péter Judit hallgatói leckekönyve
2. Babinszky László szóbeli közlése. Budapest, 2024. szeptember 4.
3. Babinszky, M. (1969). Az orosházi Kossuth Lajos Mezőgazdasági Technikum rövid története és eredményei. *Békési Élet*, 4(2), 356–362.
4. Babinszky Mihály a Kaposvári Mezőgazdasági Főiskola tanszékvezető tanára. In Jók között a legjobbak. Mezőgazdasági és Élelmezésügyi Minisztérium. Agroinform. 1979. pp. 66–68.
5. Czédli Gy. (1964). A Felsőfokú Vízgazdálkodási Technikumról. *Vízgazdálkodás*, 4(3), 74–77.
6. d.s. (1969). Iskolaavató és névadó ünnepség Szarvason. *Magyar Mezőgazdaság*, 24(24–53).
7. Dupsi, K. (1964). Takarmánygazdálkodási napok a mérlegen. Bátrabban segíthetnének az állami intézmények. *Békés Megyei Népszerűség*, 19(123), 3.
8. Fekete, S. (1995). A mezőgazdasági középfokú oktatás kialakulása és rövid története Orosházán. In Hévvízi, S. & Szabó F. (Eds.), *Tanulmányok a kétszázötven éves Orosháza és vidéke történetéről*. Orosháza. (pp. 261–279). A Békés Megyei Múzeumok Közleményei.
9. Fekete, S. (1997). A hetvenöt év rövid története. In Hocz J., Hodur A. & Nagy G. (Eds.), *Az orosházi Kossuth Lajos Mezőgazdasági Szakközépiskola Évkönyve 1995–1996–1997*. (pp. 2–10).
10. Felsőfokú Mezőgazdasági Technikum Állattenyésztési Szak és Takarmánygazdálkodási Szak. Hódmezővásárhely-Orosháza. Munkaterv 1965/66. tanévre. Szegedi Tudományegyetem Mezőgazdasági Kar, Könyvtári Irattár

11. Horváth, J. (2016): Az agrárképzés története Hódmezővásárhelyen. In Horváth, J. & Nagy, Zs. (Eds.) *120 éves a hódmezővásárhelyi agrárképzés: 1896–2016.* (pp. 58–82) Hódmezővásárhely, Szegedi Tudományegyetem Mezőgazdasági Kar, Gregus Máté Mezőgazdasági Szakképző Iskola
12. Kelemen, E. (2003). Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). *Új Pedagógiai Szemle*, 53(9), 25–32.
13. Kovássy, Gy. & Zsigmond, L. (1964). A Körmenyi Felsőfokú Mezőgazdasági Technikum története. *Vasi Szemle*, 18(1–4), 195–203.
14. Kurdiné Bárdos, P. (1985). *Az orosházi Kossuth Lajos Mezőgazdasági Szakközépiskola története: megalakulásától napjainkig.* Szakdolgozat. Gödöllői Agrártudományi Egyetem Tanárképző Intézet.
15. Lipcsei, I. (2014). Felső mezőgazdasági iskolák a Trianon utáni Békés Vármegyében. *Neveléstörténet*, 11(1–2), 71–84.
16. Mészáros, I. (1995). Magyar iskolatípusok 1996–1990. In Kardos, J., & Léces, K. (Eds.), *A magyar neveléstörténet forrásai VI.* (pp. 3–177). Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
17. Mészáros, I., Németh A. & Pukánszky B. (1999). *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Tankönyvkiadó.
18. Nagy, S. (1982). *Negyvenhárom év Orosházán.* Kézirat. Orosháza.
19. Somogyvári, L. (2015). A gyakorlati foglalkozás bevezetése az általános iskolában (1958–1965). *Educatio*, 24(4), 79–90.
20. Srankó, I. (1964). Biztató előjelek – tanulságok. A felsőfokú üzemgazdásztechnikusok államvizsgálója. *Magyar Mezőgazdaság*. 1964. június.
21. Srankó, I. (1965). A szaktechnikus képzés módszerei Pallagon. *Magyar Mezőgazdaság*. 20(40) 23.
22. Surányi, B. (2018). A magyar mezőgazdasági szakoktatás története 1945-ig, különös tekintettel a debreceni agrár-felsőoktatásra. *Gerundium*, 9(1). 81–115.
<https://doi.org/10.29116/gerundium/2018/1/5>
23. Padányi, A. (1963). Felsőfokú mezőgazdasági technikumi osztály nyílik ősszel Orosházán. *Békés Megyei Népszás, 18(157), 4.*
24. Pintér, J. (1975). Nyolc évtized Orosházán az agrár-oktatás szolgálatában. In Takács I. (Ed.), *A Magyar Mezőgazdasági Múzeum Közleményei*, Vicskó L. főigazgató. (pp. 305–330). Magyar Mezőgazdasági Múzeum.
https://library.hungaricana.hu/hu/collection/muze_orosz_mezo_magyar_mezogazdasagi_muzeum_kozlemenyei/
25. Pukánszky, B. (2014). *Iskola és pedagógusképzés.* Gondolat Kiadó.
26. Romsics, I. (2005). *Magyarország története a XX. században.* Osiris Kiadó.
27. Wallshausen, Gy. (1996). Mezőgazdasági szakoktatásunk fejlődése. *Szakképzési Szemle*, 12(4), 40–46.
28. 1966-ban végzett hallgatók visszaemlékezése. Hódmezővásárhely, 2024. július 31.

Mihály Babinszky and the Feed Management Specialization in Orosháza

In Orosháza, as a branch of the Higher Agricultural Technical School Hódmezvásárhely, a Feed Management specialisation was launched in 1963, which trained middle-level leaders, known as specialised technicians, for feed factories, agricultural cooperatives, state farms, and large-scale livestock farms of that time, until its closure in 1968. The educational and agricultural environment of the 1960s provided considerable flexibility for establishing and organising schools. Based primarily on archival documents and the recollections of former students and teachers, this article reconstructs the institution's 5-year history and presents Mihály Babinszky, who played a key role in the foundation and operation of the school, elevating him to the ranks of significant school organisers.

Keywords: *technical specialist, higher-level technical school, feed management specialisation*

Szemle

Aktuális olvasnivaló

„Csak tiszta forrásból”

Fizel Natasa*

DOI: 10.21549/NTNY.49.2025.2.5



Donáth Péter (2025): *Tanítóképzők, tanáraik, diákjaik az 1945–1949. évi politikai forgószélben*. Trezor Kiadó. <https://mek.oszk.hu/26800/26873/>

Donáth Péter történész, egyetemi tanár könyveiről már többször írtam recenziót. A szerzőt nem kell bemutatni, hiszen több évtizedes munkássága magáért beszél, és minden a 19-20. század oktatástörténete iránt érdeklődő olvasó találkozott már a nevével, az írásaival. Életműve megkerülhetetlen, pótolhatatlan. A Trezor Kiadó gondozásában megjelent legújabb kötet jól illeszkedik a korábban napvilágot látott monográfiák sorába, tematikájában különösen közel áll a 2020-ban megjelent *Pedagógusok az 1918-1919. évi politikai forgószélben: Tanítóképzők a forradalmak, az idegen megszállás és az ellenforradalmi számonkérés idején* című kötethez. Az idei évben megjelent könyv – immár a 10. a sorban – valójában a szerző korábban megjelent írásainak tematikus gyűjteménye, esettanulmányok sora, amelyek egymás mellé helyezve összefoglal-

ják az 1945-1949 közötti időszak légkörét, gondolkodásmódját, érzéseit, a kor atmoszféráját a tanítóság, a tanítóképzés, a tanítóképző intézeti tanárok és a diákok sorsának bemutatásán keresztül. Politikai forgószélben vergődő időszak ez is, kihívásokban és megpróbáltatásokban bővelkedő, akárcsak az 1918-1919-es évek.

Habár a kötet hat hosszabb és hat rövidebb írást fűz össze, amelyek közül három rövidebb szöveg 2008–2009-ben, a többi írás 2023–2024-ben íródott, mégis olyan érzésünk, mintha tanulmánykötetet forgatnánk. A tanulmányok tematikája olyan kohéziót mutat, ami biztosítja, hogy a vizsgált évek történeteit minden szereplő nézőpontjából monografikus igényteliséggel ismerjük meg.

Donáth Péter klasszikus történelmi megközelítéssel a primer források, a levéltárak embere. Jelen kötetben megjelent írásait is mintegy másfél évtizedes kutatómunka előzte meg. Levéltárak hosszú sorában kutatta az igazat, a valót, hiszen a „csak tiszta forrásból” származó eredeti szövegek, levelek, jegyzőkönyvek, naplók stb. szubjektivitását az adott korszakra, élethelyzetre vonatkozóan ugyan nem tudjuk kiiktatni, de a szekunder szakirodalom helyett ezek tanulmányozásával közelebb juthatunk a szereplőkhöz és a korszakhoz. Az egy másnak ellentmondó szövegek felsorakoztatása rámutat a nézőpontok – önként választott, vagy erőltetett – sokféleségére. Szerzőnk azért (is) választ hosszú idézeteket a korabeli dokumentumokból, mert nem szeretné megfosztani olvasóját attól a varázslattól, ami az eredeti szövegek megismerésén keresztül, szinte beszippant minket. Így válik jelen kötet is letehetetlenné az érdeklődő olvasó számára. Szinte beszippant minket a korszak levegője, a szereplők, az események. Nagyon fontos hozadéka az eredeti szövegek olvasásának az is, hogy egy-egy régi történet primer forrásokból való tanulmányozása során gyakran fogalmazódik meg körünk olvasójában a gondolat: „ők is csak emberek voltak”. Így nemcsak az adott korszakhoz, eseménysorhoz,

* Intézetvezető egyetemi docens, SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet, fizel.natasa@szte.hu, ORCID: 0000-0001-8860-9387

szereplőkhöz kerülünk sokkal közelebb, de megértjük a történelem egyik legfontosabb tanulságát: habár a körülmények változnak, benne az ember emberi mivolta, erényeinek és hibáinak spektrumai változatlanok.

Donáth Péter jelen kötete 7 nagy tematikus egységből épül fel. Az első fejezetben arról olvashatunk, hogy hogyan próbálkoztak 1919-ben, majd 1945–47-ben a Tanítóképző Tanárok Országos Egyesületének ellehetetlenítésével, miként használták az igazolási eljárásokat, B-listázásokat, népbírósi eljárásokat a nem kívánatos vezető pedagógusok eltávolítására. A második rész dr. Padányi Frank Antal, a budai képző igazgatója kálváriájának bemutatása. A németbarátsággal vádolt igazgató ellen indított eljárás során az ellene forduló, illetve mellé álló kollégák, valamint a diákok vallomásai nemcsak a korszellemről, de gyakran az emberi gyarlóságról, kicsinyességről, kegyetlenségről is árulkodnak. A kötet harmadik és negyedik fejezete a felekezeti képzők államosítása körüli csatározásokat mutatja be a törvény előkészítésének időszakában, 1919-ben és 1948-ban. Az ötödik fejezetben az államosítást megelőző tiltakozásokról olvashatunk a soproni és az esztergomi képzők esetében. A VI. fejezet tanulmányaiban a frissen államosított zalaegerszegi és a kecskeméti képzőben lezajlott spontán tiltakozásokat, diáksztrájkokat, majd az ezeket követő drasztikus fegyelemi eljárások történeteit ismerhetjük meg. A történetek elolvasása során megrázó szembesülni azzal, hogy milyen sokféle módszert vett be a hatalom annak érdekében, hogy a korábbi hazafias keresztény nevelést szinte egyik napról a másikra átállítsa marxista-leninista-sztálinista irányba. A hatalom nem riadt vissza attól sem, hogy a fiatalokat saját pedagógusaik elleni tanúskodásra kényszerítse. A kötet záró, VII. fejezetének három tanulmánya közül az első Meskó Gyula, a pécsi püspöki tanítóképző igazgatójának az 1949-50-es tanévben zajlott ámokfutását és annak kudarcát mutatja be, mely során a katolikus intézmény „tisztán kommunista” iskolává válásáért küzdött. A második tanulmány a budai képzőben egy 1956-ban zajlott felügyeleti látogatást, és annak paródiáját mutatja be, amely során szembesülhetünk azzal, hogy milyen bátor ember volt Szathmáry Lajos igazgatóhelyettes, hogy öt nappal a tanfelügyelő látogatása után farsang alkalmából hosszasan figurázta ki a rendszert, az oktatásügyet, például „Az iskola épül és szépül. Ha a munkálatok így folynak tovább is, az iskola 1970-re eléri azt az állapotot, amelyben, 1912-ben volt.” Az abszurd helyzeteket, az egyre nehezebben elviselhető körülményeket az ember humorral tudja oldani, elviselni. Szathmáry írása egy zseniális – később többször is bemutatott – példája ennek. A „rejtett tanterv” másról szólt, mint a „hivatalos”. A kötet utolsó fejezetének utolsó tanulmányában egy augusztusi tanári értekezlet példáján keresztül láthatjuk, hogy ilyen rövid idő alatt, és ezekkel a módszerekkel csak látszatalkalmazkodást lehetett elérni.

A könyvet Donáth Péter Szubjektív előszavában kutató- és oktatótársaknak, doktoranduszoknak, egyetemi hallgatóknak, és minden a korszak, az oktatásügy, a tanítóképzés története iránt érdeklődő olvasónak a figyelmébe ajánlja. Annyit mindenképpen hozzátennék, hogy minden olyan olvasó számára nagy élményt nyújt majd, és tanulsággal szolgál ez a könyv, aki szeretné megérteni a politikai forgószelek hatását a társadalomra, annak minden apró szegletére, akik szeretnék életutakat vagy stratégiákat megismerni az ilyen történeti korszakokban való boldogulásra, amikor a szereplők akár visszahúzóórással, akár humorral, vagy éppen a rendszer elutasításával reagáltak.

És mindehhez az élményhez az olvasónak nem kell körbejárnia több tucat levéltárat, csak kinyitni a jól ismert, rendszerint rendkívül testes kék színű köteteket, és feloldódni a múltban. És ezért az utókor olvasói, kutatói nem lehetnek eléggé hálásak.

Szerzőink

Albert Gábor

történész, 2003-ban fejezte be doktori tanulmányait történelemtudományokból az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. 2016-ban habilitált neveléstudományokból az Eszterházy Károly Főiskolán. A Szegedi Tudományegyetem Mezőgazdasági Karán dolgozik. Kutatási területe: agrárszakoktatás-történet, vízügytörténet, történelemtanítás-történet, tankönyvtörténet.

Balogh Judit

történelem-, angol- és testnevelés szakos tanár, szakedző, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem adjunktusa. Egykori többszörös magyar bajnok, háromszoros Európa-bajnoki bronzérmes, 224-szeres válogatott kosárlabdázó. PhD-fokozatát 2022-ben az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Doktori Iskolájában szerezte meg. Kutatási területei az edzők, az utánpótlásedzők, a sportkörnyezet, valamint a sportjátékok speciális összetevőinek feltérképezése.

Fizel Natasa

az SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézetének intézetvezető egyetemi docense, a Szociálpedagógus-képző Tanszék vezetője. A Módszertani Közlemények című folyóirat főszerkesztője, a Délvidéki Szemle című folyóirat szerkesztője. A Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságának tagja. Kutatási területe a pedagógusképzés története a 20. században, különös tekintettel az intézmények közötti együttműködésre.

Jakubik Mária

a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karának címzetes egyetemi docense. Több mint két évtizedes tapasztalattal rendelkezik a finn felsőoktatásban. Aktív kutatóként tevékenykedik, tagja a Nemzetközi Tudásmenedzsment Tanácsnak (ICKM) (Ausztria) és a Felsőoktatási Filozófiai és Elméleti Társaságnak (PaTHES) (Egyesült Királyság). Jelenlegi, a felsőoktatásra fókuszáló kutatásainak témái: az egyetemek szerepei, a bölcsességpedagógia mint fejlődő emancipációs egyetemi pedagógia és a tudásmenedzsment.

Juhász István

testnevelő tanár, kézilabda mesteredző, a Magyar Kézilabda Szövetség szakmai igazgatója. A Nemzetközi Kézilabda Szövetség előadójaként oktatja a kézilabdázás elméleti és gyakorlati tartalmait különböző országokban. Szakmai vezetésével kiszélesedtek a sportág hazai működési területei. Jelenleg az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézetének oktatója, valamint az egyetem doktori iskolájának hallgatója. Kutatási területe a kézilabdázók beválását támogató környezeti feltételek minőségének feltérképezése és azok hatásának vizsgálata.

Rajnai László

angol nyelv és irodalom szakos bölcsész és középiskolai tanár (PTE), közoktatási vezető (BME), mentálhigiénés szakember (PTE), Autogén Tréning vezető (MR-SZE), fejlesztő biblioterapeuta (MATE). Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori iskolájának doktorandusz hallgatója. Mesterpedagógusként dolgozik a Kaposvári Munkácsy Mihály Gimnáziumban, emellett átfogó intézményi mentálhigiénés programot vezet. Kutatási területei: segítő pedagógia, fejlesztő biblioterápia, egzisztenciális filozófia és annak pedagógiai vonatkozásai, nevelésfilozófia, tanulói autonómia, tanulói életutak.

Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella

testnevelő tanár, szakedző, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem tudományos főmunkatársa. PhD-fokozatát a Neveléstudomány-Sporttudomány területén szerezte 2008-ban. Főbb kutatási területei a tehetség, kiválasztás, beválás kérdéskörének vizsgálata. Kutatásaiban nagy hangsúlyt fektet az edző-sportoló kapcsolat feltérképezésére. Számos szakmai szervezet tagja.

Authors

Gábor ALBERT

is a historian. He completed his doctoral studies in historical sciences at Eötvös Loránd University in 2003. He achieved his habilitation in educational sciences at Eszterházy Károly College in 2016. He works at the Faculty of Agriculture of the University of Szeged. His research interests include agricultural education history, the history of water management, the history of history teaching, and textbook history.

Judit BALOGH

is a History, English and Physical Education teacher, Master Degree Coach and senior lecturer at the Eszterhazy Karoly Catholic University. She is a former professional basketball player, Hungarian champion, played in the Hungarian National Team 224 times and won three bronze medals in European Championships. She earned her PhD in 2022 from the Doctoral School of Education at the Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University. Her research interests focus on coaches, youth coaching, sports environments, and the specific components of sports games.

Natasa FIZEL

is an associate professor and the head of the Institute of Applied Pedagogy at the University of Szeged, as well as the head of the Department of Social Pedagogy. Editor-in-chief of the journal Módszertani Közlemények and editor of the journal Délvidéki Szemle. Member of the Teacher Training Committee of the Hungarian Rectors' Conference. Her research focuses on the history of teacher training in the 20th century, with a special emphasis on inter-institutional cooperation.

Maria JAKUBIK

is an Honorary Associate Professor of the University of Pécs, Faculty of Business and Economics, Hungary, and a member of The Hungarian Academy of Sciences' External Public Body. She has more than two decades of experience in Finnish higher education. She is an active research scholar, member of the International Council on Knowledge Management (ICKM), Austria, and the Philosophy and Theory of Higher Education Society (PaTHES), UK. Her current research focuses on higher education; roles of universities; wisdom pedagogy as an evolving emancipatory university pedagogy; and Knowledge Management.

István JUHÁSZ

is a Physical Education teacher, Handball Master Coach and the professional director of the Hungarian Handball Federation. As a lecturer for the International Handball Federation, he teaches the theoretical and practical aspects of handball in various countries. Under his leadership the sport's operational areas have expanded. He is a lecturer at the Institute of Sports Science at Eszterházy Károly Catholic University and a doctoral student at the university's PhD program. His research focuses on mapping the environmental conditions that support handball players' development and examining their impact.

László RAJNAI

is a philologist and secondary school teacher specialized in English Language and Literature (PTE), Public Education Manager (BME), Mental Health Professional and Community Facilitator (PTE), Autogenic Training Instructor (MRSZE), Developmental Bibliotherapist (MATE). He is a doctorate student at Eszterházy Károly Catholic University Doctoral School of Educational Sciences and a Master Teacher at Munkácsy Mihály Grammar School in Kaposvár; in addition to this, he leads a comprehensive institutional mental health program.

His research areas cover supportive pedagogy, developmental bibliotherapy, existential philosophy and its pedagogical aspects, philosophy of education, student autonomy, learning pathways.

Gabriella TRZASKOMA-BICSÉRDY is a Physical Education teacher, Master Degree Coach, and senior scientific associate at Eszterházy Károly Catholic University. Earned a PhD degree in Sport pedagogy-Sport Science in 2008. Her fields of interest are talent detection, identification and verification issues. In her research, she places a lot of emphasis on the nature of the coach-athlete relationship. She is a member of several professional organisations.