

Magyar Református Nevelés



„ÉRTED IS, AMIT OLVASOL?”
(ApCsel 8,30)

Szerkesztői előszó

Üdvözlét az Olvasónak! ■ SZONTAGH PÁL

3

Tanulmány

STEKLÁCS JÁNOS ■ „Hogyan érthetném, ha valaki

meg nem magyarázza?” – Fülöp és az etióp kincstárnok története

a bibliai hermeneutika és az olvasáskutatás, olvasástanítás tükrében

6

Műhely

TARY BLANKA – FEJES JÓZSEF BALÁZS – HÓDI ÁGNES – SZENCZI BEÁTA

– VÍGH TIBOR ■ Szövegértés-fejlesztés a vizuális segédlet

olvasási stratégiával

18

KISS ALBERT BOTONDNÉ ■ Nyelvi mémek

– Az absztrakt gondolkodás fejlesztése közmondások, szólások értelmezésével

33

OTTROK EVELIN ■ Az élőlészavas mesemondás elmélete és hagyományos

gyakorlata az óvodapedagógus munkájában

47

AUX ELIZA ■ Intrinzik és extrinzik motiváló erők a keresztyén nevelésben

Paul White missziós gyermektörténeteinek keresztül

65

HEVÉRNÉ KANYÓ ANDREA – SCHLICHTER-TAKÁCS ANETT

■ A múzeumpedagógia iskolai hasznosíthatósága

a környezetismereti óra nézőpontjából az általános iskola alsó tagozatán

74

Reflexió

SALÁNKI FERENC ■ Példakép kell!

88

Számunk szerzői

103

A címlapfotót Márkus Anna bocsátotta rendelkezésünkre.

Jelen lapszámunk illusztrációi az RPI Érted? Érted! konferenciáján készültek. Forrás: RPI Archívum.

Üdvözet az Olvasónak!

Aligha van olvasóink között olyan, aki az elmúlt években ne hallott vagy olvasott volna az olvasás válságáról, a társadalom szövegértési képességeinek drámai csökkenéséről, és ezzel összefüggésben a várható negatív társadalmi, gazdasági, versenyképességi következményekről.

A pedagógiában szakmai konszenzus látszik abban, hogy a szövegértésnek és a gondolkodás fejlesztésének az intézmények pedagógiai munkájának fókuszába kell kerülnie. Mindez nem egy vagy két szakos tanár saját ügye, hanem a teljes nevelőtestület együttműködését igénylő tudatos, többéves komplex szakmai fejlesztés. A kutatások azt jelzik, hogy a 15 éves magyar gyerekek mintegy 25%-a alacsony olvasási kompetenciaszintet ér el (funkcionális analfabéták). A felső tagozatos és középiskolás diákoknál a tanulási eredményesség támogatása az olvasási-szövegértési képességek elmélyítését és többféle olvasási stratégia magabiztos elsajátítását feltételezi. A kompetenciamérések körüli ideai viták és a pedagógusok teljesítményértékelése ráirányíthatják a figyelmet a mérésekre, kis szakmai támogatással a szövegértési és gondolkodási kompetenciák fejlesztésére (tantárgytól függetlenül). A felsőbb osztályokban a szaktanárok gyakran észrevételezik, hogy egy-egy diák még olvasni sem tud, hogyan tudna akkor önállóan tanulni. A szükségszerű következtetés az adott tanuló olvasási képességeinek fejlesztése (lenne). Versenyelőnybe kerül az az iskola, amelyik hatékonyabb módszertant alkalmaz az olvasás-szövegértésre alapozott tanulási képességek fejlesztésében.¹

„Az olvasás és a szövegértés nemcsak azért fontos, hogy regényeket tudjunk olvasni, hanem azért is, hogy a mindennapi életben boldogulni tudjunk. A nagy nyelvi modellek elterjedése is fontossá teszi a szövegértést és a szövegalkotást. Amikor ennek a technológiának promptot írunk, amikor kérdést fogalmazunk meg a mesterséges intelligencia számára, akkor hosszú szöveges választ kapunk, amit el kell olvasnunk, és meg kell ér-



Dr. Szontagh Pál az RPI Érted? Érted! országjáró konferenciáján

¹ Jelen bekezdéshez felhasználtuk Márkus Gábornak az Érted? Érted! országjáró konferenciához készített megalapozó belső elemzését.

tenünk. Nem csak magyar jelenség a funkcionális analfabetizmus, az Európai Unióban ugyanúgy megtalálható: minden ötödik európai valamiféle szövegértési problémával küzd, és ennek vannak gazdasági, illetve megélhetési következményei is.”²

Jelen lapszámunkban igyekeztünk a szövegértés, szövegértelmezés, olvasóvá nevelés számos aspektusát érinteni az óvodai neveléstől a hittanoktatáson keresztül a felsőoktatásig. Bevezető tanulmányában Steklács János professzor Fülöp és az etióp kincstárnok történetének példáján kínál teológiai, hermeneutikai és pedagógiai tanulságokat. Ottrok Evelin, a 37. Országos Tudományos Diákköri Konferencia (OTDK) II. helyezettje, az előszavas mesélés jelentőségét hangsúlyozza az óvodapedagógiában. Kiss Albert Botondné a gyógypedagógus szemüvegén keresztül tekint a nyelvi mémekként definiált közmondásokra, szólásokra. Tary Blanka és munkatársai a vizuális segédlet olvasási stratégiát mutatják be a szövegértés-fejlesztésben. Aux Eliza Paul White meséinek motíváló hatását elemzi a keresztyén nevelésben. Jól illeszkedik ehhez Reflexió rovatunkban Salánki Ferenc kollégánk gyakorlatias elmélkedése a példaképek szerepéről. Hevérné Kanyó Andrea, az OTDK I. helyezettje, az RPI által felajánlott különdíj nyertese konzulensével, Schlichter-Takács Anettel a múzeumpedagógia iskolai hasznosíthatóságáról értekezik.

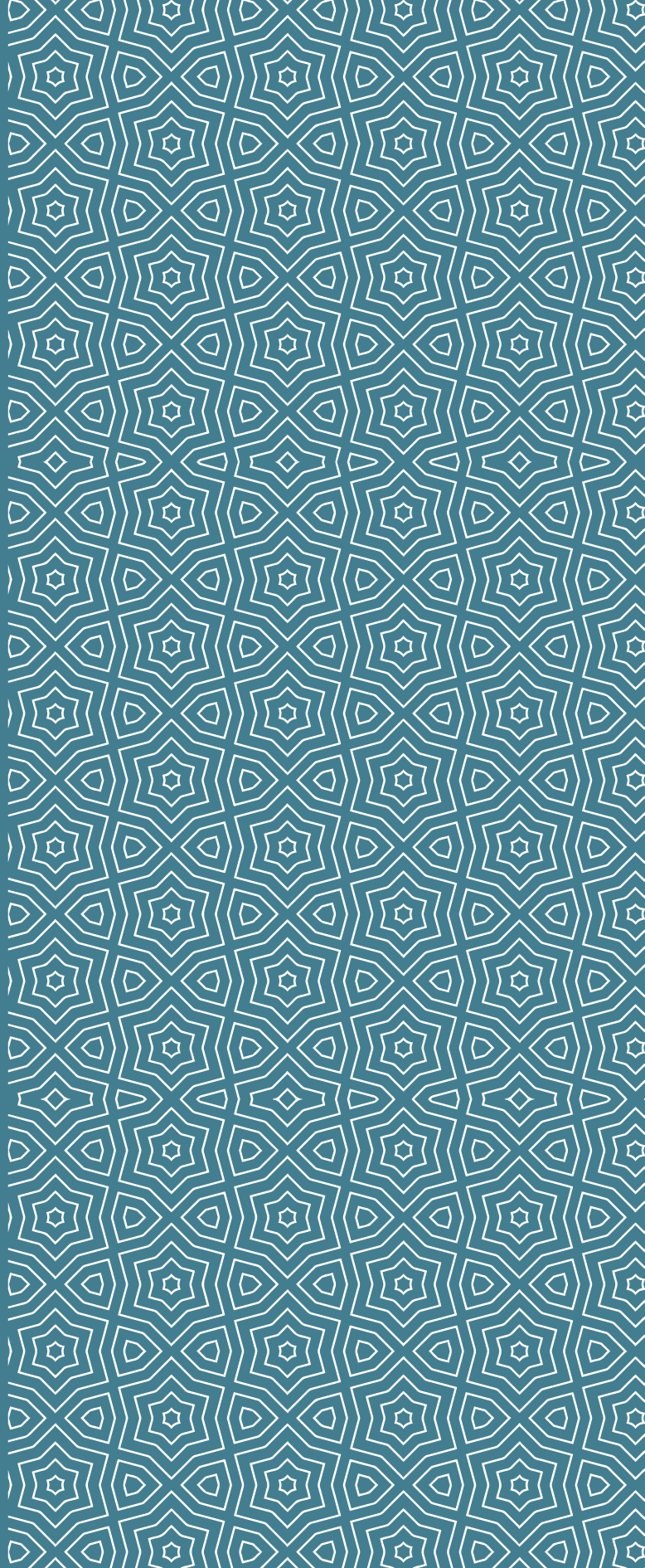
Érted is, amit olvasol? – kérdezi Fülöp az etióp tanácsnokot az Apostolok cselekedetei 8. fejezetében. A tanácsnok így válaszol: *Hogyan érthetném, ha valaki meg nem magyarázza? És megkérte Fülöpöt, hogy szálljon fel, és üljön mellé.*

Jelen lapszámunk üzenetén keresztül mi is ugyanerre biztatjuk kollégáinkat intézményfoktól, szakterülettől és beosztástól függetlenül. Szálljunk fel, és üljünk tanítványaink mellé! Segítsünk nekik megérteni az őket (minket) körülvevő, egyre bonyolultabbnak tűnő világot!

DR. HABIL. SZONTAGH PÁL főszerkesztő

² Herczeg Zsolt – Pompor Zoltán: Az olvasási és szövegértési képesség még az AI használatához is elengedhetetlen, <https://infostart.hu/belfold/2025/11/08/pompor-zoltan-az-olvasasi-es-szovegertesi-kepesseg-meg-az-ai-hasznalatahoz-is-elengedhetetlen> (Letöltés: 2025.11.09.)

Tanulmány





STEKLÁCS JÁNOS

„Hogyan érthetném, ha nincs, aki megmagyarázza?”

Fülöp és az etióp kincstárnok története a bibliai hermeneutika és az olvasáskutatás, olvasástanítás tükrében

ABSZTRAKT

A tanulmány Fülöp és az etióp kincstárnok bibliai történetét (ApCsel 8,26–40) a hermeneutika, az olvasáskutatás és a pedagógiai elmélet tükrében értelmezi. A középpontban annak vizsgálata áll, miként válik az olvasás és a megértés problémája teológiai példázattá, valamint hogyan kapcsolódnak a bibliai narratíva tanulságai a modern szövegértés-kutatás és olvasástanítás elméleti kereteihez. A kincstárnok kijelentése: „Hogyan érthetném, ha nincs, aki megmagyarázza nekem?” az értelmezés közösségi és tanítói dimenziójának korai megfogalmazásaként értelmezhető, amely a 21. századi olvasáselméletek, vagyis a dekódolás és a megértés elkülönülő értelmezése, a háttértudás, a metakognitív tudatosság és a scaffolding (támogató tanári jelenlét) alapvető tételeivel mutat párhuzamot. A tanulmány a történet pedagógiai jelentését négy olvasáselméleti dimenzió, a dekódolás és megértés, a metakogníció és episztemológiai tudatosság, a támogató (facilitátori) szerep, valamint a transzformatív szövegértés szempontjából közelíti meg. Pál apostol 2Kor 3,1–6-ban megfogalmazott allegóriája, miszerint „a betű megöl, a Lélek megelevenít”, tovább mélyíti a betű és a Lélek, vagyis a dekódolás és az értelmező megértés feszültségét, amely hermeneutikai és pedagógiai alapelvvé válik. A végső állításunk szerint az olvasás nem pusztán technikai készség, hanem közösségi, metakognitív és transzformatív folyamat, amely a jelentés feltárásán keresztül identitást, gondolkodást és cselekvést formál.

kulcsszavak: olvasás és megértés, bibliai hermeneutika, metakogníció, scaffolding, transzformatív megértés

DOI: 10.5281/ZENODO.17626115

Bevezetés

Az olvasás és az olvasott szöveg megértése minden korban az emberi gondolkodás és kultúra központi kérdései közé tartozott. Az írásbeliség elterjedése és a szövegek használata új lehetőségeket nyitott az ismeretek megőrzésére és közvetítésére, ugyanakkor mindvégig jelen maradt annak a problematikája, hogy a puszta olvasás, a betűk és szavak helyes felismerése önmagában még nem biztos, hogy megértést is jelent. Az ókori világban az olvasás gyakran közösségi esemény volt: a szövegek felolvasása, megvitatása

és értelmezése a tudás átadásának nélkülözhetetlen része volt. Ebben a folyamatban különös szerepet kaptak azok, akik az írás jelentését feltárni és közvetíteni tudták különböző korokban: a felolvasók és az írásmagyarázók.¹

A Biblia számos helyen mutatja be az olvasás, megértés és értelmezés jelentőségét. A szövegek nem önmagukban, hanem a közösség és az értelmezés, közös jelentés konstrukciója által nyerték el valódi hatásukat. Különösen tanulságos ebből a szempontból az Apostolok Cselekedeteiben szereplő történet Fülöpről és az etióp kincstárnokról (ApCsel 8,26–40). A perikópa középpontjában az Ézsaiás prófétát olvasó, de nem értő hivatalnok áll. „Hogyan érthetném, ha nincs, aki megmagyarázza nekem?” – mondja Fülöpnek. A kérdés egyszerre mutat rá a szövegértés összetett jelentésére, és arra, hogy a megértés, az értelmezés mindig több mint az olvasás primer dekódolási folyamata. Az olvasás és megértés különválása, valamint a magyarázat, értelmezési példa, lehetőség bemutatása, szükségessége olyan kérdéseket is felvet, amelyek a mai olvasáskutatás számára is központi jelentőségűek.

A modern olvasáselméletek és pedagógiai gyakorlatok sok tekintetben nagyon közel állnak a bibliai történet tanulságaihoz. A dekódolás és a szövegértés különválasztása, a háttértudás és a kontextus szerepe, a metakognitív tudatosság fontossága, valamint a támogató tanári jelenlét mind olyan elemek, amelyek a 21. századi olvasástanítás központi fogalmaivá váltak. A Vigotszkij-féle proximális fejlődési zóna vagy a scaffolding, a fokozatos, tanulói igényekhez igazodó támogatás koncepciója azt mutatja, hogy a tanulónak gyakran szüksége van olyan külső segítségre, amely hozzásegíti a szöveg megértéséhez és a tudás belsővé tételéhez.

Ez a tanulmány ezeknek a párhuzamoknak a feltárására vállalkozik. A Fülöp és az etióp kincstárnok történetét egyrészt bibliai–teológiai kontextusában értelmezi, másrészt megvizsgálja annak pedagógiai és olvasáskutatói vonatkozásait. Arra keresi a választ, hogyan jelenik meg az olvasás és értelmezés problematikája a Szentírás lapjain, és miként kapcsolódik mindez a mai szövegértés-felfogásokhoz. A bibliai példák és a modern kutatások párbeszéde révén olyan gondolati horizontot vázol fel, amelyben a múlt és a jelen tapasztalatai kiegészítik egymást: az olvasás több mint olvasástechnikai tudás, a megértés pedig közösségi és transzformatív folyamat, amely képes identitást, gondolkodást és életmódot alakítani.

Fülöp és az etiópiai kincstárnok

Az elemzés középpontjában tehát egy, az Apostolok Cselekedeteiben szereplő történet áll, amelyben az olvasás és megértés kiemelt szerepet kap. Fülöp találkozik egy magas rangú etióp tisztviselővel, aki éppen Ézsaiás próféta könyvét olvassa. A diakónus megkérdezi tőle, érti-e, amit olvas, majd a szakasz jelentését magyarázza meg neki, végül pedig kérésére megkereszteli a férfit. Íme a történet:

„Az Úr angyala pedig így szólt Fülöphöz: Kelj fel, és menj el dél felé, arra a pusztai útra, amely Jeruzsálemből Gázába vezet. Ő felkelt és elment. És íme, egy etióp férfi, az etiópok királynőjének, a kandakénak az udvari főembere és egész kincstárának felügyelője, aki feljött imádkozni Jeruzsálembe, most visszatérőben volt, és kocsiján ülve Ézsaiás prófétát olvasta. A Lélek pedig azt mondta Fülöpnek: Menj oda, és csatlakozz ehhez a kocsihoz! Fülöp tehát odafutott, és hallotta, hogy Ézsaiás prófétát olvassa. Megkérdezte tőle: Érted-e, amit olvasol? Ő pedig azt mondta: Hogyan érthetném, hacsak valaki meg nem magyarázza nekem? És kérte Fülöpöt, hogy szálljon fel, és üljön mellé. Az Írásnak az a fejezete, amelyet olvasott, ez volt: Amint a juh, amelyet mézszárszékre visznek, és amint a bárány az ő nyírója előtt néma, úgy ő sem nyitotta meg a száját. Megaláztatásában ítélete elvétel, nemzetségét ki sorolja fel? Mert élete elvétel a földről. Az udvari főember pedig azt kérdezte Fülöptől: Kérlek, kiről mondja ezt a próféta? Magáról vagy valaki másról? Fülöp pedig megnyitotta száját, és az Írásnak ebből a szakaszából kiindulva Jézust hirdette neki. Ahogy mentek az úton, egy vízhez érkeztek, és az udvari főember azt mondta: Ímhol a víz, mi gátol abban, hogy megkeresztelkedjem? Fülöp pedig azt mondta: Ha teljes szívből hiszel, lehet. Ő pedig így felelt: Hiszem, hogy Jézus Krisztus az Isten Fia. És megállította a kocsit, és leszálltak mindketten a vízbe, Fülöp és az udvari főember, és megkeresztelte őt. Amikor pedig a vízből kijöttek, az Úr Lelke elragadta Fülöpöt, és többé nem látta őt az udvari főember, de örömmel folytatta az útját. Fülöp pedig Azótoszba jutott, és az evangéliumot hirdetve végigjárt minden várost, míg Cézareába nem ért.” (ApCsel 8,26–40)²

A történet kulcsa, hogy az etióp tisztviselő képes volt felolvasni, dekódolni a szöveget, ám annak mélyebb értelme nem ért el hozzá. Feltehető, hogy a kezében a Septuaginta, az Ószövetség görög nyelvű fordítása volt. Magas pozíciójából adódóan valószínűleg jól tudott görögül, amit Fülöppel folytatott beszélgetése is alátámaszt. Fülöp kérdése: „Érted-e, amit olvasol?” ezért nem pusztán udvariassági, hanem lényegi kérdés: rávilágít arra, hogy az olvasás aktusa önmagában nem biztosítja a megértést. A tisztviselő válasza különösen érdekes: „Hogyan érthetném, ha nincs, aki megmagyarázza nekem?” Ez a mondat egyszerre mutatja a szövegértés határait és a tanítói mediáció, magyarázat szükségességét. Az idézett, éppen olvasott, meg nem értett szakasz egy hasonlat, jól szimbolizálja azokat az eseteket, amikor a háttértudás, tágabb kontextus hiánya (esetünkben a hasonlított és hasonló, illetve a hasonlóság alapjának tisztázása) nélkül nem érthető a szöveg: „Amint a juh, amelyet mézszárszékre visznek, és amint a bárány az ő nyírója előtt néma, úgy ő sem nyitotta meg a száját. Megaláztatásában ítélete elvétel, nemzetségét ki sorolja fel? Mert élete elvétel a földről.”

A hivatalnok ismerte a betűket és az írásrendszert, de nem rendelkezett azzal a háttértudással és hermeneutikai kulcsokkal, amelyek a szöveg jelentésének feltárásához

elengedhetetlenek. Tudatában volt hiányosságának: felismerte, hogy az értelmezéshez más, tapasztaltabb, a szövegben, annak sémáiban, jelentésmezőiben jártas személy segítségére van szüksége. Ez a mozzanat egyszerre mutatja be a szövegértés metakognitív dimenzióját és az olvasás közösségi jellegét. Az ókorban az olvasás többnyire nyilvános, hangos olvasás volt, amelyhez szorosan kapcsolódott a hallottak közös értelmezése. Az etióp kincstárnok története is ezt igazolja: a jelentés a közösségi interakcióban, a magyarázó jelenlétében manifesztálódik, válik világossá.

A folyamat vége a meggyőződés és a cselekvés: a megértett szöveg hatására a kincstárnok maga kéri a keresztséget. Ez a narratíva tehát egyszerre teológiai és pedagógiai példázat: az olvasás nem zárulhat le a betűk helyes felismerésénél, összevonásánál, hanem az értelmezés és a jelentés befogadásán keresztül a személyes döntéshez, identitásformáláshoz vezethet. A történetben leírtak így akár a sikeres szövegértő olvasás egyik tanulási-tanítási modelljeként is értelmezhetők.

A történet értelmezésének dimenziói

Az Apostolok Cselekedeteiben (ApCsel 8,26–40) Fülöp és az etióp kincstárnok találkozásának epizódja az egyik legjelentősebb szakasz, amely az evangélium terjedését mutatja be a jeruzsálemi közösségtől egészen a „föld végső határáig” (ApCsel 1,8). A perikópa egyszerre hordoz történeti, teológiai és missziótörténeti jelentőséget. A szöveg elején a Lélek indítja útra Fülöpöt, jelezve, hogy a misszió nem emberi elhatározás, hanem isteni kezdeményezés. Az etióp tisztviselő, a „kandaké”, azaz a királynő udvarának magas rangú hivatalnoka Jeruzsálembe zárandokol, majd hazafelé tartva Ézsaiás próféta könyvét olvassa. Személye egyszerre jelképezi az evangélium univerzalitását és az afrikai kereszténység bibliai gyökereit, hiszen a korabeli világ Etiópiát a föld határának tartotta, így megértése szimbolikusan is beteljesíti az evangélium terjedéséről szóló ígéretet.³

A narratíva központi kérdése a Szentírás értelmezésének szükségessége. A kincstárnok így válaszol Fülöp kérdésére: „Hogyan érthetném, ha nincs, aki megmagyarázza nekem?” (ApCsel 8,31) Ez a mondat világossá teszi, hogy a szöveg olvasása önmagában nem elegendő, hanem mint már utaltunk rá, az értelmezés közösségi és tanítói keretben történik. Fülöp itt nem csupán evangélista, hanem katekéta is, kérdéssel fordul a hivatalnokhoz, majd a Lélek indítására krisztológiai értelmezést ad Ézsaiás prófécijához.

A történet teológiai súlypontja talán abban rejlik, hogy a prófétai szöveget Krisztusban azonosítja. Ézsaiás sorai a keresztre feszített és feltámadt Jézusban nyernek végső értelmet.⁴ A kincstárnok reakciója azonnali és radikális: keresztséget kér, és ezzel a keresztény közösség tagjává válik. A perikópa hangsúlyozza, hogy a Krisztushoz való csatlakozás nem etnikai, kulturális vagy társadalmi tényezők függvénye. A keresztség az egyház befogadó jellegét fejezi ki, mindenki számára nyitott, aki befogadja az evangéliumot.⁵ A záró jelenetben a Lélek elragadja Fülöpöt, a kincstárnok pedig „örömmel folytatja útját”. A megértett Ige és a keresztség öröme életváltozást hoz. Nem véletlen, hogy az afrikai kereszténység hagyományában ez a perikópa az egyik talán legmeghatározóbb igeszakasz.⁶

Hermeneutikai párhuzam: Lk 24,27 és ApCsel 8,26–40

A történet szoros rokonságot mutat az emmausi tanítványok elbeszélésével (Lk 24,13–35), különösen a 27. verssel: „És Mózesről meg minden prófétáról kezdve megmagyarázta nekik mindazt, ami az Írásokban róla szólt.” (Lk 24,27) Mindkét epizód közös pontja, hogy az Írás olvasása önmagában nem elégséges. Emmausban a tanítványok nem értik a történeteket, míg Jézus rá nem mutat az Írások beteljesedésére saját személyében, az etióp kincstárnok pedig nem érti Ézsaiás próféciját, míg Fülöp rá nem mutat annak krisztológiai értelmére.

A két szöveg közötti különbség mégis beszédes: Emmausban maga Jézus tölti be a magyarázó szerepét, míg az ApCsel történetében már az egyház szolgálja, Fülöp végzi ugyanezt a feladatot a Lélek vezetésével. Így Lk 24,27 az ApCsel 8,26–40 előképeként is olvasható: először maga Krisztus nyitja meg az Írásokat, majd az apostoli egyház folytatja ezt a küldetést. Mindkét történet hangsúlyozza, hogy az Őszöetség teljes értelme Krisztusban tárul fel, és a megértés nem pusztán intellektuális élmény, hanem életváltoztató tapasztalat: Emmausban felismeréshez és tanúságtételhez, az etióp esetében keresztséghez és örömteli továbbinduláshoz vezet.

Fülöp és az etiópiai kincstárnok történetének értelmezése az olvasáskutatás, olvasástanítás és -tanulás mai perspektívája felől

A történetünk pedagógiai és olvasáskutatási szempontból is különös jelentőséggel bír, mert olyan helyzetet mutat be, amelyben az olvasás és a megértés kérdései központi szerepet kapnak. A perikópában az etióp kincstárnok olvassa a szöveget, de nem érti annak mélyebb jelentését, ezért tanítóra van szüksége, aki eligazítja. Ez a mozzanat több olyan tanulságot kínál, amelyek ma is alapvetőek az olvasástanításban és a szövegértés fejlesztésében. Négy dimenziót emelhetünk ki.

Dekódolás és megértés

Mindenekelőtt a történet világosan elválasztja az olvasás technikai műveletét, a betűk és szavak helyes dekódolását a szöveg tényleges megértésétől. A modern kutatások szerint a szövegértés komplex folyamat, amely a dekódolás mellett a háttértudás aktiválását, az összefüggések felismerését, az információk integrálását és a megértés tudatos ellenőrzését is magában foglalja.⁷ A felolvasás tehát nem azonos az értelmezéssel, és még kevésbé jelenti a szöveg belsővé tételét, identitásformáló erejének átélését.

Az olvasás fogalmában a 20. század utolsó harmadától jelentős, a kognitív forradalommal párhuzamos változás figyelhető meg: az egyszerű, a hangzó nyelv grafikus leképezése meghatározás kiegészült a gondolkodás és megértés folyamataival, a kompenzáció és interaktivitás mozzanataival, valamint a metakogníció fogalmával.⁸ A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok, például a PISA felmérések keretrendszere is ezen tágabb megközelítésre épül, amelyben a szövegértés már a digitális írásbeliség kihívásaira is reflektál. Az etióp kincstárnok története ennek nagyon korai bibliai illusztrációja: még ha a dekódolás

önmagában sikeres is, a megértéshez külső támogatás lehet szükséges. Azért is mondhatjuk meglepően friss, mostani korunkban egészen aktuális gondolatnak, hiszen pár évtizeddel ezelőtt, nagyjából a 20. század második harmadáig az olvasáspedagógia gyakorlatilag a folyékony olvasást egyenlőnek tartotta a megértéssel, ennek is köszönhető, hogy az olvasási képesség fejlesztésével csak alsó tagozaton foglalkoztak és foglalkoznak sok helyen ma is.

Metakogníció és episztemológiai tudatosság

A kincstárnok válasza: „Hogyan érhetném, ha nincs, aki megmagyarázza nekem?” – metakognitív tudatosságot tükröz, azaz felismeri saját megértési deficitjét, problémáját az adott szituációban és segítséget kér. Ez teljes összhangban áll a mai szövegértési stratégiák hangsúlyával, amelyek kiemelik az olvasási folyamat önellenőrzését, a hibák és nehézségek tudatosítását. Az OECD⁹ szerint a szövegértés nem pusztán információk dekódolása, hanem az írott szövegek értelmezése, kritikus feldolgozása és alkalmazása a tudás bővítése és a cselekvés irányítása céljából.

Ezen a ponton érdemes bevonnunk az episztemológiai meggyőződés fogalmát is. Ezek a tudás, a tudni valamit fogalmára, a tudás természetére, eredetére és hatáira vonatkozó meggyőződéseinket jelentik.¹⁰ Az olvasás és szövegértés esetében például az arra vonatkozó meggyőződéseinkre gondolhatunk, hogy mit gondolunk arról, hogy mire való az olvasás, ki tekinthető jó olvasónak, mit jelent megtanulni olvasni, és milyen állomásai vannak ennek a folyamatnak. A kincstárnok válasza egyértelmű episztemológiai meggyőződést fejez ki, számára a szöveg önálló értelmezése lehetetlen, és csak egy magyarázó, egy tapasztaltabb, beavatottabb értelmező közvetítésével válhat érthetővé. Ez a kijelentés nem bizonytalanságot, hanem határozott tudást tükröz saját kognitív folyamatáról és az olvasás jelenségéről.

Támogató, segítő szerep

A történet harmadik tanulsága a mostani nézőpontunkból Fülöp tanítói, pedagógusi szerepében rejlik. Az elbeszélésben nem pusztán arról van szó, hogy Fülöp átadja a tudást, ő kérdéssel indít, amely a kincstárnokot nem passzív befogadóként, hanem aktív résztvevőként vonja be a tudás megszerzésének folyamatába. Az „Érted-e, amit olvasol?” kérdés egy dialógus nyitánya, amelyben a tanuló nem alárendelt szereplő, hanem saját megértési útjának aktív alakítója lesz. Ez a módszer szoros rokonságban áll a mai tanulásmódszertan egyik alapvetésével: az aktív tanulás elvével, amely szerint a megértés csak a tanuló aktív részvételével, önálló gondolkodási folyamataival valósulhat meg.¹¹

Fülöp szerepe ebben a tekintetben a modern pedagógiai szakirodalom „facilitátor” fogalmához hasonlítható, olyan támogató, aki nem a kész tudást közli, hanem kérdésekkel, magyarázatokkal, példákkal, értelmezési keretekkel segíti a tanulót abban, hogy önállóan jusson el a felismeréshez. Ez a tanulási helyzet jól illusztrálja a Vigotszkij-féle proximális fejlődési zóna elméletét, a kincstárnok önállóan nem érti a szöveget, de

a megfelelő támogatással eljut a megértésig.¹² A pedagógiai lényeg tehát az, hogy a tanuló a saját lehetőségein túli teljesítményre képes a segítő jelenlétével.

Napjainkban ennek a támogató szerepnek az egyik kulcsfogalma a scaffolding. A magyar fordítási kísérletek gyakran a „támogatásnyújtás”, „lépcsőzetes segítség” vagy „segítő támasz” kifejezésekkel élnek, de egyik sem fedti le teljesen a fogalom dinamikáját. A scaffolding ugyanis nem pusztán segítségnyújtás, hanem olyan átmeneti, rugalmas támogatás, amelyet a pedagógus fokozatosan von vissza, ahogy a tanuló képessé válik önállóan is elvégezni a feladatot.¹³ Fülöp magatartása ennek prototípusa: a kincstárnok kérdésére válaszolva nem helyette olvassa a szöveget, hanem rámutat a jelentés krisztológiai dimenziójára, ezzel irányt ad, de a felismerés és döntés végül a kincstárnok sajátja marad.

Transzformatív szövegértés

A negyedik tanulság a történetben a szövegértés transzformatív erejére mutat rá. A megértett, értelmezett szöveg nem pusztán intellektuális tudást eredményez, hanem változást indukál az egyén gondolkodásában, világképében, meggyőződéseiben, sőt, akár életmódjában is. A hermeneutika, az irodalomelmélet és a pedagógia egyaránt hangsúlyozza, hogy a szövegértésnek van ilyen átalakító, identitásformáló dimenziója.¹⁴

Az etióp kincstárnok története ennek mintapéldája. Nemcsak arról van szó, hogy megértette Ézsaiás próféciaját Krisztus fényében, hanem az értelmezés hatására azonnali döntést hozott: keresztséget kért, majd „örömmel folytatta útját” (ApCsel 8,39). A szövegértés itt tehát nem csupán kognitív műveletként, hanem egzisztenciális eseményként jelenik meg, amely az identitást, a közösségi hovatartozást és a jövőbeli cselekvéseket is formálja.

Ez a mozzanat különösen érdekes az oktatás szempontjából is. A modern olvasáskutatásban a szövegértés egyre inkább nemcsak információszerzőként, hanem személyiségformáló folyamatként, tudáskonstrukciót alakító tényezőként jelenik meg. A transzformatív megértés arra hívja fel a figyelmet, hogy a szövegek olvasása során nemcsak tudásról, hanem értékekről, világnézetről, döntésekről is szó van. A bibliai elbeszélésben a kincstárnok megértése egy új közösséghez való csatlakozást eredményez, a pedagógiai kontextusban ennek analógiája lehet, amikor egy tanuló egy szöveg alapján új felismerésre jut, amely átalakítja önmagáról, a világról és a tudásról alkotott képét.

A transzformatív szövegértés fogalmát továbbgondolva megkülönböztethetjük azt az egyszerű információfeldolgozástól. A megértés első szintje az, amikor a befogadó azonosítja és feldolgozza a szöveg tartalmát. Magasabb szinten azonban a szöveg integrálódik a meglévő tudásrendszerbe, és akár újra is strukturálja azt. A legmagasabb szinten pedig a megértés már cselekvést kiváltó erővé válik, gondolkodásban, beszédben és tettekben is új irányokat jelöl ki. A kincstárnok története ennek a harmadik, legerőteljesebb szintnek a példája, hiszen a megértés keresztséghez és életváltozáshoz vezet.

A Szent Pál-i levél-allegória

A bibliai történetek olvasásról és értelmezésről szóló dimenzióit kiegészíti Pál apostol sajátos metaforája, amely az írásbeliség és a Lélek kapcsolatát emeli ki. A 2Kor 3,1–6-ban Pál az ajánlólevelek képével él, így szól az idézet:

„Kezdjük ismét ajánlani magunkat? Vagy talán mint némelyeknek, nekünk is szükségünk van hozzátok szóló vagy töletek kapott ajánlólevelekre? A mi levelünk ti vagytok, beírva a szívünkbe, amelyet ismer és olvas minden ember, mert meglátszik rajtatok, hogy Krisztusnak a mi szolgálatunk által szerzett levele vagytok, nem tintával, hanem az élő Isten Lelkével írva, nem kőtáblákra, hanem a szív hústábláira.

Az ó szövetség a betű, az új szövetség a Lélek szolgálata

Ilyen bizodalunk van Krisztus által Isten iránt. Nem mintha magunktól alkalmasak lennénk arra, hogy saját magunk eldöntsünk dolgokat. Ellenkezőleg: a mi alkalmas voltunk Istentől van, aki alkalmassá tett minket arra, hogy az új szövetség szolgálói legyünk, nem a betűé, hanem a Léleké, mert a betű megöl, a Lélek pedig megelevenít.” (2Kor 3,1–6)

Az apostol itt a keresztény közösséget az élő Isten Lelke által írt levélként ábrázolja, amely nem tintával és nem kőtáblára, hanem az emberi szívek tábláira íródott. A metafora mély szimbolikája abban áll, hogy az írás szentségének és állandóságának képét a Lélek dinamikus és életadó munkájával kapcsolja össze.

Ez az allegória két fontos irányban fejti ki hatását. Egyfelől az írott betű élettelené válhat, ha csupán formális követés tárgya. „A betű megöl, a Lélek pedig megelevenít” – mondja Pál. A betű önmagában statikus, rögzített, nem képes teljes valóságában közvetíteni az isteni üzenetet. Másfelől viszont a Lélek jelenléte által az írás életté, élővé válik, így az olvasás aktusa nem pusztán kognitív folyamat, hanem a transzcendens megtapasztalásának lehetősége. A szöveg tehát nem magától érthető, a jelentés kibomlása a Lélek közvetítő munkájához kötődik.

A fenti allegória szimbolikus mélységében az olvasás értelmezése három szinten is megragadható. Az első szinten a betűk és szavak olvasása történik, amely még pusztán technikai folyamat. A második szinten a jelentés kibontása zajlik, amelyet Pál értelmezésében a Lélek világosít meg. A harmadik, legmagasabb szint pedig a transzformáció: a szöveg nemcsak érthetővé válik, hanem életté is, amely az olvasót új cselekvésre, új gondolkodásra ösztönzi. Ez a dinamika rokonítható a pedagógiai értelemben vett transzformatív megértéssel¹⁵, amelyben a szöveg értelmezése identitásformáló és életváltóztató erővé válik.

A páli allegóriában az is hangsúlyos, hogy az apostolok és a hívők maguk is „Krisztus levelei”, vagyis nemcsak az Írás hordozói, hanem élő szövegek, akiknek életében és tanúságtételében Krisztus üzenete válik olvashatóvá a világ számára. Ez a gondolat szervesen

kapcsolódik az első történetünkhöz, hiszen amiként Fülöp az írásmagyarázó szerepében Krisztushoz vezet az etióp kincstárnokot, úgy a hívők is a Lélek által életre keltett „olvasnivalóvá” válnak a környezetük számára.

A metafora irodalmi, stiláris ereje abban is rejlik, hogy egyszerre utal a szövegek stabilitására és a Lélek dinamizmusára. Az írott szöveg rögzített, de a Lélek által nyert értelmezés mindig aktuális, személyes és közösségi. Így válik az olvasás nem csupán a betűk megfejtésévé, hanem olyan folyamatává, amelyben az ember és Isten közötti kapcsolat újra és újra megelevenedik.

A Pál-i kép tehát nem pusztán allegória, hanem hermeneutikai alapelv is: az írott szöveg olvasásának akkor van éltető ereje, ha a Lélek világosságában történik. A betű önmagában lezár, határol, „ölhet”, de a Lélek által átjárt olvasás mindig nyitott, teremtő és életadó. Ez a kettősség ma is érvényes a szövegértés pedagógiai és spirituális értelmezésében: a puszta dekódolás önmagában nem elég, szükség van arra az értelmező közegre és támogatásra, amely a betűt életté, az információt tudássá, a tudást pedig cselekvő, formáló erővé teszi.

Összefoglalás

Fülöp és az etióp kincstárnok történetének elemzése egyaránt kínál teológiai, hermeneutikai és pedagógiai tanulságokat. A perikópa bemutatja, hogy az írás és az olvasás aktusa önmagában nem elegendő: a megértéshez szükség van az értelmezés közösségi és tanítói dimenziójára. A kincstárnok példája világossá teszi, hogy a szöveg dekódolása nem azonos a megértéssel; a jelentés kibontása háttértudást, iránymutatást és metakognitív tudatosságot kíván. A „Hogyan érthetném, ha nincs, aki megmagyarázza nekem?” mondat időtlen felismerést hordoz, a szövegértés mindig mediációval, párbeszéddel, kontextusba helyezéssel, aktualizálással, a pillanathoz kötődő egyéni és közösségi jelentéskonstrukcióban manifesztálódik és válik teljessé.

Pál apostol írásbeliségről szóló allegóriája tovább mélyíti ezt a gondolatot. A betű önmagában statikus, sőt halott lehet, ha hiányzik belőle a Lélek életadó ereje. Az olvasás igazi jelentése akkor tárul fel, amikor az értelmezés a szöveget élő üzenetté formálja, amely képes az olvasót vagy a hallgatót gondolkodásában, meggyőződéseiben és cselekedeteiben is megváltoztatni. A betű és a Lélek feszültsége így egyúttal hermeneutikai és pedagógiai alapelv is, a szöveg önmagában nem cél, hanem médium, amelyet értelmezni kell, hogy életre keljen és életre keltsen.

A pedagógiai párhuzamok különösen hangsúlyosak. Fülöp tevékenysége, szerepe a mai értelemben vett scaffolding megfelelője, kérdéssel vonja be a tanítványt a tanulási folyamatba, és olyan támaszt ad, amelyet a tanuló fokozatosan belsővé tehet. A történetben a metakognitív tudatosság is tetten érhető: a kincstárnok felismeri, hogy önálló megértése elégtelen és segítséget kér. A megértés végül transzformatív eseményként jelenik

meg: nemcsak intellektuális belátás, hanem egzisztenciális döntés, amely új közösséghez és új identitáshoz vezet.

Ezek a mozzanatok meglepő összhangban állnak a 21. századi olvasáskutatás eredményeivel, ahol a modern definíciók az olvasást nem pusztán a betűk dekódolásának tekintik, hanem komplex, interaktív folyamatként írják le, amelyben a háttértudás, a megértés ellenőrzése, a reflexió és a transzformáció is jelen van.¹⁶ A bibliai szöveg tehát a maga teológiai kontextusában ugyan, de olyan alapelveket fogalmaz meg, amelyek a mai pedagógia és pszichológia nyelvén is érvényesek.

Összességében elmondhatjuk, hogy a felolvasás, a magyarázat és a közösségi értelmezés hármassága mind az egyházi, mind az iskolai kontextusban alapvető maradt az évszázadok során. A papok és a tanárok közös hivatása, hogy felolvasóként és írásmagyarázóként a betűt élő üzenetté formálják, és a hallgatóság számára hozzáférhetővé tegyék a jelentést. A bibliai és a mai pedagógiai gondolkodás közös pontja abban ragadható meg, hogy a szövegértés mindig több a dekódolásnál: életformáló erő, amely értékeket, közösséget és cselekvést alakíthat, teremthet.

Felhasznált irodalom

- BARRETT, Charles Kingsley: *A critical and exegetical commentary on the Acts of the Apostles* (Vol. 1–2), T&T Clark, 1994.
- Biblia, *Szentírás, revidált új fordítás*, Magyar Bibliatársulat, 2011.
- BRUCE, Frederick Fyvie: *The Book of the Acts* (Revised ed.), Eerdmans, 1990.
- CRANTON, Patricia: *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (2nd ed.), Jossey-Bass, 2006.
- DUKE, Nell K., WARD, Alessandra E. & PEARSON, P. David: The Science of Reading Comprehension Instruction, *The Reading Teacher*, 75(2), 2021, 207–221. <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>
- GAVENTA, Beverly Roberts: The Acts of the Apostles, in L. E. Keck (ed.): *The New Interpreter's Bible* (Vol. 10, 1–204.), Abingdon Press, 2003.
- HOFFER, Barbara K. – PINTRICH, Paul R.: The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning, *Review of Educational Research*, 67(1), 1997, 88–140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- JOHNSON, Luke Timothy: *The Acts of the Apostles*, Liturgical Press, 1992.
- MEZIRÓW, Jack: *A felnőttkori tanulás transzformatív dimenziói*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991.
- OECD, *PISA 2018 assessment and analytical framework*, OECD Publishing, 2019. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- PRESSLEY, Michael – AFFLERBACH, Peter: *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*, Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
- RAND Reading Study Group, *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*, RAND Corporation, 2002. <https://doi.org/10.7249/MR1465>
- STEKLÁCS János, MOLNÁR Gyöngyvér & CSAPÓ Benő: Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus mérések tartalmi kereteinek elméleti háttere, in Csapó B., Steklács J. & Molnár Gy. (szerk): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei* Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, 2015, 15–32.
- STEKLÁCS János: Episztemológiai meggyőződések, in Steklács J. (szerk): *Metakogníció, tudatelmélet, episztemológiai meggyőződések*, Akadémiai Kiadó, 2024, 73–114.
- STEKLÁCS János: Felolvasók és írásmagyarázók – Az olvasás fogalmának értelmezése a Bibliában, in Fehér Á. – Mészáros L. (szerk.): „...et vocavit vocatione sua sancta”: *A pedagógiai hivatás a keresztény nevelésben*, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, 2017, 328–337.
- TH CHI, Micheline – WYLIE, Ruth: Az ICAP keretrendszer: A kognitív elköteleződés összekapcsolása az aktív tanulási eredményekkel, *Educational Psychologist*, 49(4), 2014, 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- WOOD, David, BRUNER, Jerome S. & ROSS, Gail: A korrepetálás szerepe a problémamegoldásban. *Gyermekepszichológia és pszichológia és szövevényes tudományágak*, 17(2), 1976, 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381>

ABSTRACT

The study interprets the biblical story of Philip and the Ethiopian eunuch (Acts 8:26–40) through the lenses of hermeneutics, reading research, and pedagogical theory. It focuses on how the problem of reading and understanding becomes a theological parable and how the lessons of the biblical narrative connect to the theoretical frameworks of modern reading comprehension research and reading instruction. The eunuch's question, "How can I understand unless someone explains it to me?", is understood as an early formulation of the communal and instructional dimension of interpretation, showing clear parallels with key principles of twenty-first-century reading theories such as the distinction between decoding and comprehension, the role of background knowledge, metacognitive awareness, and scaffolding (supportive teacher presence). The study approaches the pedagogical meaning of the story through four theoretical dimensions: decoding and comprehension, metacognition and epistemological awareness, the supportive (facilitator) role, and transformative reading comprehension. Paul's allegory in 2 Corinthians 3:1–6, stating that "the letter kills, but the Spirit gives life," further deepens the tension between letter and Spirit—that is, between decoding and interpretive understanding—which becomes both a hermeneutical and a pedagogical principle. The final argument of the study is that reading is not merely a technical skill but a communal, metacognitive, and transformative process that shapes identity, thinking, and action through the unfolding of meaning.

keywords: reading and comprehension, biblical hermeneutics, metacognition, scaffolding, transformative comprehension

- ¹ Korábbi tanulmányunkban (*Felolvasók és írásmagyarázók*, Steklács, 2017) már érintettük Fülöp és az etióp kincstárnok történetét, a mostani írás ennek a szakasznak a részletesebb vizsgálatára vállalkozik.
- ² Biblia, *Szentírás, revideált új fordítás*, Magyar Bibliatársulat, 2011.
- ³ Bruce, Frederick Fyvie: *The Book of the Acts* (Revised ed.), Eerdmans, 1990.
- ⁴ Gaventa, Beverly Roberts: *The Acts of the Apostles*, in L. E. Keck (ed.): *The New Interpreter's Bible* (Vol. 10, 1–204.), Abingdon Press, 2003.
- ⁵ Barrett, Charles Kingsley: *A critical and exegetical commentary on the Acts of the Apostles* (Vol. 1–2), T&T Clark, 1994.
- ⁶ Johnson, Luke Timothy: *The Acts of the Apostles*, Liturgical Press, 1992.
- ⁷ Pressley, Michael – Afflerbach, Peter *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*, Lawrence Erlbaum Associates, 1995.; RAND Reading Study Group, *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. RAND Corporation, 2002. <https://doi.org/10.7249/MR1465>
- ⁸ Steklács János, Molnár Gyöngyvér & Csapó Benő: Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus mérések tartalmi kereteinek elméleti háttere, in Csapó B., Steklács J. & Molnár Gy. (szerk): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2015, 15–32.
- ⁹ OECD, *PISA 2018 assessment and analytical framework*, OECD Publishing, 2019. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- ¹⁰ Hofer, Barbara K. – Pinrich, Paul R.: The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 1997, 88–140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>; STEKLÁCS János: Episztemológiai meggyőződések, in Steklács J. (szerk): *Metakogníció, tudatelmélet, episztemológiai meggyőződések*, Akadémiai Kiadó, 2024, 73–114.
- ¹¹ Th Chi, Micheline – Wylie, Ruth: Az ICAP keretrendszer: A kognitív elköteleződés összekapcsolása az aktív tanulási eredményekkel, *Educational Psychologist*, 49(4), 2014, 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- ¹² Duke, Nell K. – Ward, Alessandra E. & Pearson, P. David: The Science of Reading Comprehension Instruction, *The Reading Teacher*, 75(2), 2021, 207–221. <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>
- ¹³ Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G.: A korrepetálás szerepe a problémamegoldásban. *Gyermekpszichológia és pszichiátria és szövetes tudományágak*, 17(2), 1976, 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381>
- ¹⁴ Craton, Patricia: *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (2nd ed.), Jossey-Bass, 2006.; Mezirow, Jack: A felnőttkori tanulás transzformatív dimenziói, San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- ¹⁵ Craton: *Understanding...*
- ¹⁶ RAND Reading Study Group: *Reading for...*; 2002; OECD: *Pisa...*

Műhely



TARY BLANKA – FEJES JÓZSEF BALÁZS – HÓDI ÁGNES – SZENCZI BEÁTA – VÍGH TIBOR

Szövegértés-fejlesztés a vizuális segédlet olvasási stratégiával

E munka célja, hogy felhívja a figyelmet az olvasás támogatására az alsó tagozatot követő évfolyamokon, és néhány példán keresztül szemléltesse, hogyan valósítható meg tanórába ágyazva tankönyvi szövegek felhasználásával. Ez az írás a szövegértés-fejlesztés tantárgyba ágyazott fontosságának bemutatását követően értelmezi az olvasási stratégiákat, majd azok egyike, a vizuális segédlet alkalmazása kapcsán néhány példát ismertet. A példák a történelem tantárgy egy tankönyvi szövegéhez kötődnek, ugyanakkor úgy véljük, az olvasási stratégiák többsége egyéb tantárgyak tankönyvi szövegeihez az itt bemutatotthoz hasonló módon hozzákapcsolható. Jelen munka a *Motivációalapú szövegértés-fejlesztés. Az olvasási stratégiák és az olvasási motiváció tantárgyakba ágyazott támogatásának elmélete és gyakorlata* című kötet alapján készült, egyes szövegrészek a kötetből szó szerint átvett részletek.¹

Problémafelvetés: mi a baj a szövegértéssel?

Az olvasás elsajátítása rendkívül időigényes és összetett folyamat, a jól olvasók számára is csak a készségek kis része válik tudatossá. Ezek főként az olvasástanítás kezdeti szakaszához kötődnek, ideértve a betűk felismerését, a szavak és mondatok hangos, folyékony olvasását. Emiatt az olvasás elsajátításának folyamata gyakran jóval egyszerűbbnek és rövidebbnek tűnik a valóságosnál.

A magyar iskolarendszer sajátosságai is hozzájárulhatnak az olvasás ilyen leszűkített értelmezéséhez és széleskörű elfogadottságához. Az alsó tagozat fő célja az alapvető képességek, köztük az olvasás fejlesztése, amelyhez külön olvasásórákat is rendelnek. A felső tagozattól kezdve a hangsúly a lexikális ismeretekre helyeződik, az olvasás pedig már a tanulás eszközeként jelenik meg. Ennek köszönhető a nézet, hogy az első négy év elegendő lenne az olvasás megtanulására, és a felső tagozattól kezdve a tanulóknak önállóan kellene elsajátítaniuk a tankönyvi anyagot. Azonban míg egyes tanulók negyedik évfolyamon már magas szintű szövegértéssel rendelkeznek, a diákok jelentős részére ez nem jellemző.²

Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián 2006-ban végzett, nem reprezentatív kutatásában az ötödikes tanulók 39%-a esetében nem reális elvárás az önálló tanulás a tankönyvekből.³ Nagy József országos, reprezentatív kutatása pedig kimutatta, hogy a nyolcadikosok 21%-a, a tizedikesek 16%-a nem képes hatékonyan tanulni gyenge olvasási teljesítménye miatt.⁴ A PISA-vizsgálatok legutóbbi három felmérésében a magyar diákok több mint negyede a gyengén teljesítők közé tartozott szövegértésből, az OECD 2023 szerint pedig az alapszint alatt teljesítők nem rendelkeznek a modern társadalmi élethez szükséges minimális szövegértéssel.⁵

Az alsó és felső tagozat közötti átmenet nehézségei jól ismertek, és gyakran felmerülnek a pedagógusi és szülői diskurzusban. A szakirodalom számos magyarázatot kínál ezekre a nehézségekre, például a tanítói felügyelet megszűnését, a megnövekedett tanulmányi elvárásokat, az új tantárgyakat és tanárokat, valamint a bizonytalanságból fakadó nehézségeket.⁶ Ugyanakkor gyakran figyelmen kívül marad egy központi tényező: a felső tagozattól kezdve az olvasás már nem fejlesztendő készségként, hanem az önálló tanulás alapjaként jelenik meg. Ez a feltételezés a tanulók jelentős része tekintetében nem reális, és figyelmen kívül hagyása súlyos következményekkel jár.

A fejletlen olvasás miatt a tanulók egy része nem élhet át sikerélményt az iskolai tanulás során, mivel a szövegértést igénylő feladatok nagy része a kudarc kockázatát hordozza. Ahogy haladunk a felsőbb évfolyamok felé, a tananyag összetettebbé válik, a gyengén olvasók lemaradása nő, motivációjuk csökken, és gyakran magatartási problémák is megjelennek az osztályteremben.⁷

Egyes tanulóknál a gyenge teljesítmény a fejletlen szövegértésre vezethető vissza, a pedagógusok többsége mégsem érzi magát felelősnek, és a tanítók szerepét hangsúlyozza. Nemzetközi vizsgálatok szerint azonban az alsó tagozaton az olvasás tanítás megfelelő. A PIRLS-felmérés szerint a negyedikes magyar diákok a nemzetközi átlag felett, sokszor kimagaslóan teljesítenek, míg a tizenöt évesek PISA-eredményei átlag alattiak.⁸ Ha az összehasonlítást a visegrádi országokra szűkítjük (Lengyelország, Csehország, Szlovákia, Magyarország), hasonló képet kapunk: a tanítók kevésbé okolhatók a gyenge szövegértésért. A magyartanárok szerepe is felmerül, de a többi tantárgyat oktató kollégákhoz hasonlóan zsúfolt tantervet követnek, és az olvasásfejlesztésre valószínűleg nem fordítanak több figyelmet, mint bármely más tantárgy oktatására.⁹

A gyenge szövegértés fő okát abban látjuk, hogy az alsó tagozat négy éve nem elegendő az önálló tanuláshoz szükséges olvasási szint eléréséhez. Az optimális szövegértés kialakulása kb. egy évtizedes folyamat, amely a felső tagozat során is támogatást igényelhet.¹⁰ Ezért még a középiskolában és a felsőoktatásban is szükséges az olvasás fejlesztése, tantárgyakba ágyazottan, minden pedagógus támogatásával.¹¹ A különféle, minél változatosabb szövegek használata különösen előnyös a szövegértés fejlesztése szempontjából.¹²

Bár a Nemzeti Alaptanterv előírja, hogy minden pedagógusnak támogatnia kell a szövegértést, a felső tagozaton és a középiskolában keveset tudunk e gyakorlat tényleges megvalósulásáról. A felmérések szerint az olvasás támogatása főként a magyart és idegen

nyelveket oktató tanároknál jelenik meg, és a pedagógusok többsége szakmai segítséget igényelne a szövegértés fejlesztéséhez.¹³

Egy megoldási javaslat – az olvasási stratégiák tanítása

Az olvasási képesség fejlesztésének egyik hatékony iránya a felső tagozaton a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztése lehet, különös hangsúlyt fektetve az olvasási stratégiák tanítására.¹⁴ Az olvasási stratégiák értelmezése szorosan kapcsolódik a metakogníció fogalmához, amely a saját gondolkodásunkról való tudatos gondolkodást jelenti.¹⁵ Hasonlóképpen az olvasási stratégiák a saját olvasási folyamatainkról való tudatos gondolkodásként definiálhatók.¹⁶ Az olvasási stratégiák tudatosan végzett műveletek, amelyeket az olvasó azért alkalmaz, hogy a szöveget saját céljainak megfelelően értelmezze.¹⁷ Ezek a stratégiák kontrollált cselekvést igényelnek, valamint elköteleződést és erőfeszítést az olvasó részéről.¹⁸ Segítik a szöveg mélyebb értelmezését, elősegítik a jelentés kialakítását, és támogatják a tanulói autonómiát. Az olvasási stratégiák hatékony alkalmazása gyakorlást igényel, hogy automatizált folyamatként működhessen.¹⁹ A kezdő és a gyakorlott olvasó közötti különbség például abban rejlik, hogy a tapasztalt olvasó számos stratégiát ismer, és tudja, mikor melyiket érdemes alkalmazni.²⁰ Minél több stratégiát sajátít el az olvasó, annál könnyebben találja meg a számára legmegfelelőbbet.²¹

A gyakorlott olvasó képes felismerni, amikor a szöveg értelmezésében nehézségbe ütközik, és ilyenkor tudatosan alkalmaz olyan stratégiákat, amelyek segítenek az akadályok leküzdésében, például a szöveg újraolvasását, az olvasottak átgondolását vagy az olvasás lassítását a nehezebb részeknél.²² Elegendő gyakorlás után ezek a stratégiák automatikussá válhatnak, így használatuk nem igényel tudatos átgondolást, és megkönnyítik az információfeldolgozást.²³ Más szóval a gyakorlott olvasó az olvasás során a tudatos, stratégiai és az automatizált, belsővé vált folyamatokat váltogatja a szöveg nehézségétől függően, hogy a lehető legmélyebb megértést érje el.²⁴

Fókuszban egy olvasási stratégia: a vizuális segédlet

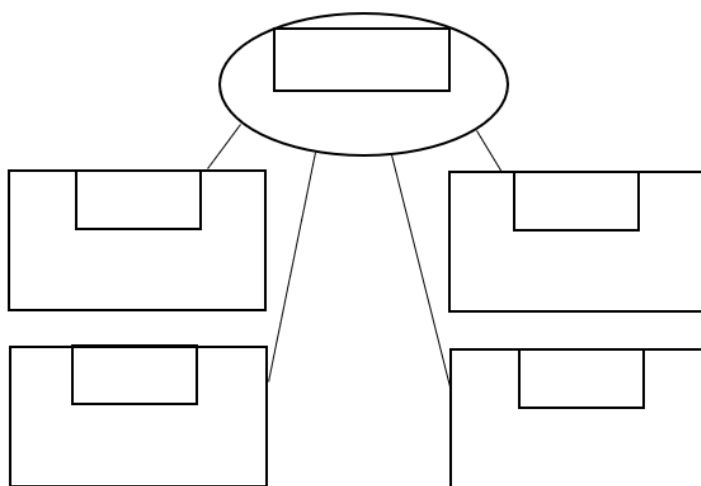
Számos olvasási stratégia azonosítható. Ezek közül egyet kiemelve mutatunk be példát az olvasási stratégiákkal való szövegértés-fejlesztésre.

A vizuális segédletek alkalmazásakor a tanuló a szöveget vizuálisan jeleníti meg. A 1–7. ábra, valamint a 1. és 2. táblázat ehhez kínál példákat. A szövegből való tanulás fontos támogatói a vizuális segédeszközök, amelyek hatékonyak lehetnek az olvasó szövegről alkotott gondolatainak a strukturálásában; használatuk erősíti, mélyíti a megértést, segít meglátni az összefüggéseket.²⁵ A vizuális megjelenítéshez tartozhatnak olyan kézenfekvő stratégiák is, mint a fontos információk aláhúzása, bekarikázása a szövegben, illetve

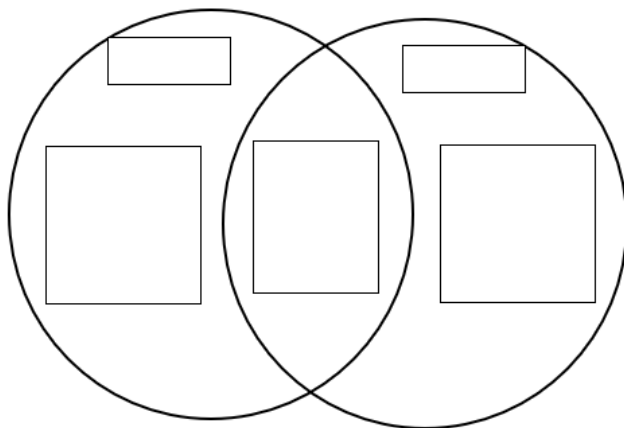
jegyzetek készítése. Emellett kérdések és hozzászólások írhatók ragacsos lapokra vagy a szöveg margójára.²⁶ Ezek mind olyan funkcionális eszközök, amelyek kívülről támogatják az olvasás folyamatát.²⁷

Az információt közlő szövegek hierarchikus elrendezéséből adódóan a grafikus szervezők segíthetnek a struktúra megértésében, a szövegtípus elrendezésének a megismerésében és az ebben való navigálásban. A grafikus szervezők alkalmazásakor hívjuk fel a figyelmet a kulcsfogalmakra, a fő gondolatokra, a fejezetcímekre, amelyek felhasználhatók a grafikus szervezők elkészítéséhez, a szöveg struktúrájának a megismeréséhez. Hasznos, ha mozgathatóvá tesszük a grafikus szervezőket, például olyan módon, hogy az osztályteremben egy nagy kartonra feltehetik a diákok egy-egy színes lapra írt vagy rajzolt gondolataikat a szövegről. Így sokféle összefüggés megállapítható közösen, valamint létrehozható a szöveg absztrakt struktúrája.²⁸

Gondolattérképek és fogalmi térképek alkotása is megkönnyítheti a tanulást. A gondolattérkép esetében általában középre kerül a tanulás tárgya, egy kifejezés vagy kép. Ebből vonalak ágaznak szét az altémák felé, amelyekből újabb vonalak húzhatók az adott részhez tartozó kulcsfogalmak megnevezésére. Az egész gondolattérkép egy olyan átfogó szerkezetet mutat, amely dúsítható színekkel, ábrákkal.²⁹ A fogalmi térkép készítése is hatékony módszer lehet. Abban tér el a gondolattérképtől, hogy a kigyűjtött kulcsfogalmakat összekötő vonalakon a fogalmak közti kapcsolatot is megnevezik.³⁰ Tanórai környezetben, csoportban is alkalmazható. Ez a gyakorlat különösen a gyengébb teljesítményt nyújtó olvasóknak segíthet abban, hogy az előzetes tudásukat aktivizálják és az új fogalmakhoz kössék. Ez a stratégia összeköthető továbbá a kérdésfeltevessel: a diákok közösen felragasztanak kérdéseket egy nagy lapra, majd csoportban megkeresik a választ, és ráírják a közösen készülő munkára.³¹



1. ábra Grafikus szervezők (olvasáshoz és íráshoz), vélemény kifejezésre és érvelésre³²

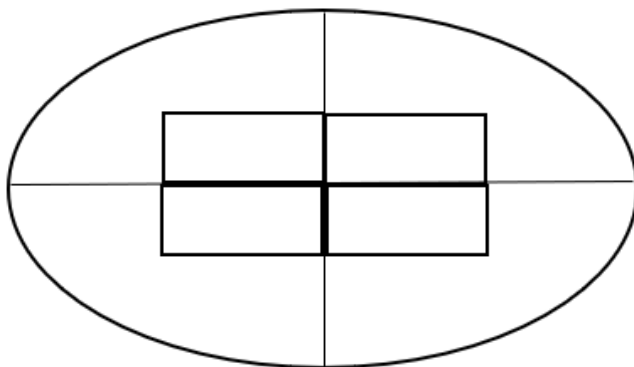


2. ábra Venn-diagram két fogalom tulajdonságainak az összehasonlítására³³

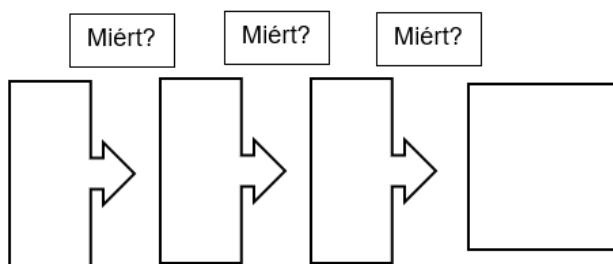
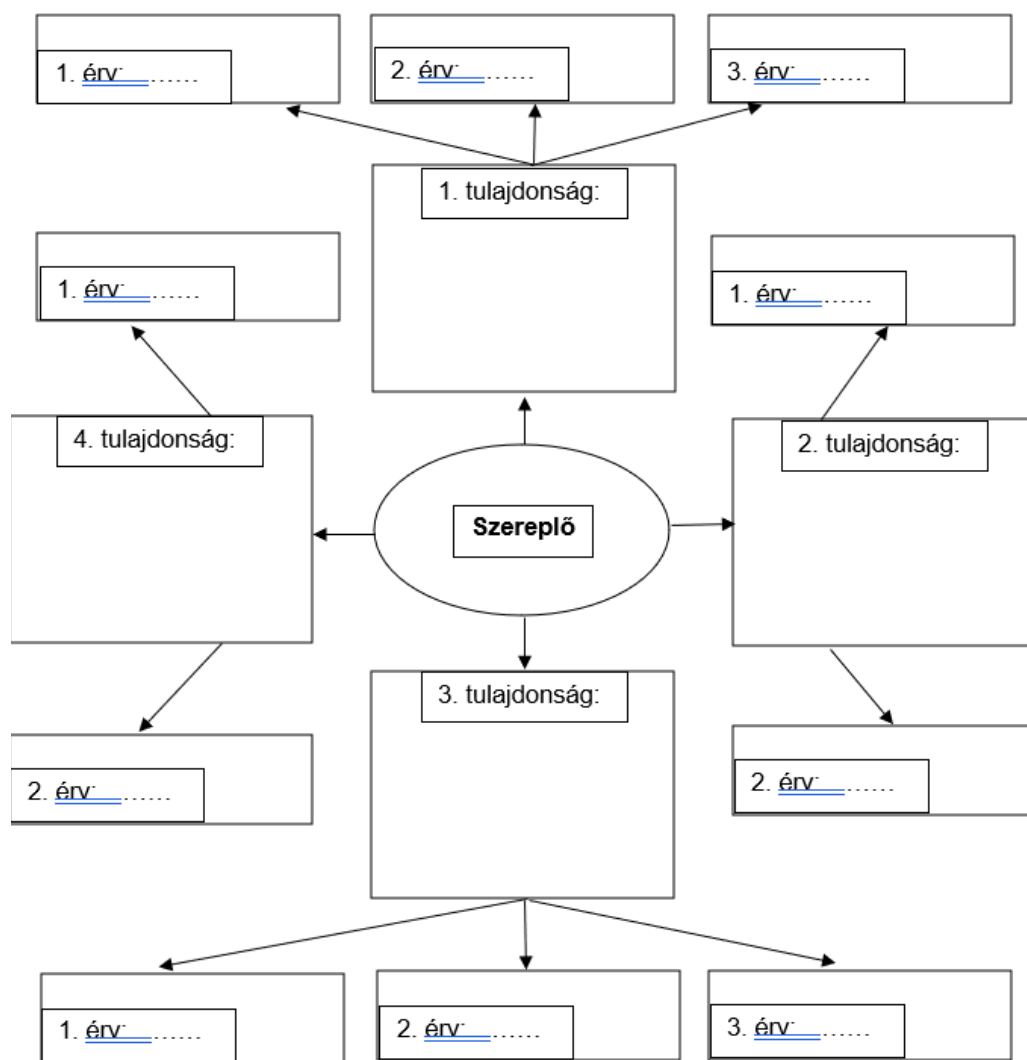
A grafikus szervező lehet továbbá táblázat, amelyben a legfontosabb adatok, információk, tanulságok szerepelnek, vagy akár az is, hogy mit nem értettek meg a tanulók, és hogyan jöttek rá a megoldásokra (1. és 2. táblázat). Ide tartozik a vázlatlánc és a vázlatkör is (3. és 4. ábra). A vizuális segédletek egy másik lehetséges alkalmazása, ha a tanár beszerez színmintalapokat, amelyeken egy színnek a nagyon intenzív és az egészen halvány árnyalatai is megtalálhatók. Ezzel a színskálával jelezhetik a diákok, hogy mennyire értették meg a szöveget. Ha minden világos volt, nem okozott gondot a szöveg, akkor választhatják az intenzív színeket, és így tovább. Ha például az alulról a második leghalványabb színt választja a diák a megértés szintjének, az valamilyen javító stratégia (pl. újraolvasás) alkalmazásának a szükségességét jelezheti. A fokozatok a diákokkal együtt is elnevezhetők.³⁴

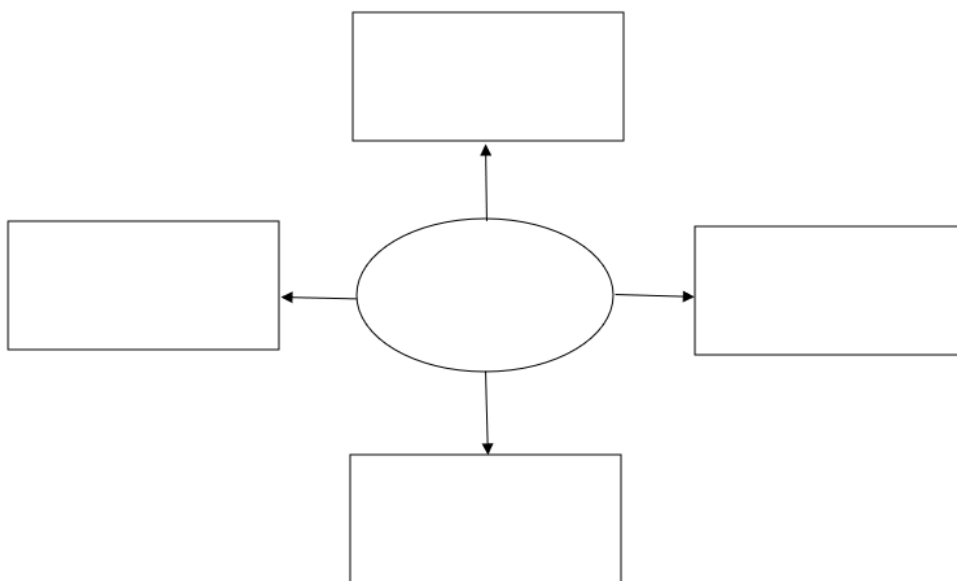
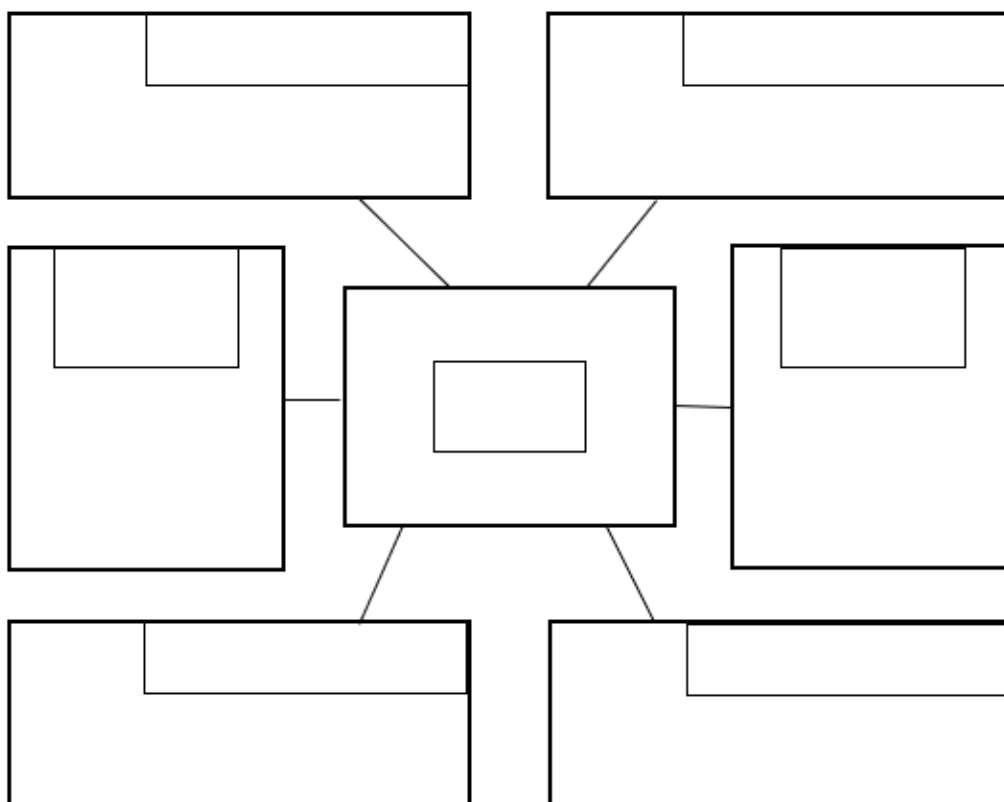
Példák az ehhez a stratégiához kapcsolódó tanári instrukciókra:

- Hogy tudnád megjeleníteni a szöveg struktúráját?
- Rajzold le, milyen kapcsolatban állnak egymással a szöveg kulcsfogalmai!
- Húzd alá a fontos részeket!
- Karikázd be a kulcsfogalmakat / igéket stb.!
- Karikázd be két különböző színnel, ami az x és ami az y mellett hozható fel érvként!



3. ábra Vázlatkör³⁵

4. ábra Vázlatlác³⁶5. ábra Jellemtérkép³⁷

6. ábra Egyszerűbb jellemtérkép³⁸7. ábra A fontos gondolatok szervezője³⁹

Téma:.....

I. [főtéma]:

A [altéma]:

1. [részlet]:

2. [részlet]:

B [altéma]:

1. [részlet]:

2. [részlet]:

II. [főtéma]:

A [altéma]:

1. [részlet]:

2. [részlet]:

B [altéma]:

1. [részlet]:

1. táblázat: Vázlat⁴⁰

Összefoglalás		
Ezt tudtam már olvasás előtt:	Ezeket a fontos dolgokat tudtam meg:	Erre vagyok még kíváncsi:
Számomra a legfontosabb dolog, amit megtudtam:		
Számomra a legérdekesebb, amit megtudtam:		
Ezt nem értettem:		
Így tudtam meg a jelentését:		

2. táblázat: Összefoglalás

Példák: a vizuális segédlet stratégiája történelem tantárgyba ágyazva

A következőkben az olvasási stratégiákkal, jelen esetben a vizuális segédlet stratégiájával végzett szövegértés-fejlesztésre mutatunk néhány példát (1–5. fejlesztőfeladat). A fejlesztőfeladatok a Nemzeti Tankönyvkiadó 5. osztályos történelem tankönyvének az ókori Hellász világát bemutató szövegéhez kapcsolódnak.⁴¹ Megjegyezzük, hogy e fejlesztőfeladatok kiragadott példák, kizárólagos céljuk annak szemléltetése, hogy a tankönyvi szövegek viszonylag egyszerűen felhasználhatók szövegértés-fejlesztésre, ami egyben hozzásegítheti a tanulókat az adott szöveg hatékonyabb tanulásához. További célunk volt, hogy minél változatosabb lehetőségeket mutassunk be.

1. fejlesztőfeladat

Szerinted mit jelent az összetartozás szó? Milyen dolgok erősíthetik az összetartozás érzését családi, baráti és nemzeti körben? Írd az alábbi gondolatterképre az ötleteidet, majd beszélj meg a társaiddal!



2. fejlesztőfeladat

Olvasd el „A görögök összetartozása” szöveget! Miközben olvasol, keresd meg a görög eredetű szavak rövid meghatározását a szövegben! Egészítsd ki a táblázatot!

Görög eredetű szavak	Meghatározás

3. fejlesztőfeladat

Olvasd el újból „A görögök összetartozása” szöveget! Csoportban töltsétek ki az ábrát a szöveg alapján! Minden pontozott vonalon csak egy-egy információt adjatok meg! Ha készen vagytok, kérjétek a tanártól a megoldást!

Poliszok jellemzői:	Összetartozás elősegítői:
Olümpia jellemzői:	Olümpiai játékok jellemzői:

4. fejlesztőfeladat

Írjátok a megadott elemeket az ábrába!

független görög városállamok
 közös nyelv
 Kr. e. 776-ban volt az első
 nincsenek közös vezetői
 katonai szövetségek

Zeusz temploma található
 közös vallás
 négyévente rendezték
 vallási központ

Poliszok jellemzői:	Összetartozás elősegítői:
Olümpia jellemzői:	Olümpiai játékok jellemzői:

Van-e olyan elem, amit Ti írtatok, de nincs a listában? Beszéljétek meg!

5. fejlesztőfeladat

Dolgozzatok párokban, és gyűjtsétek össze, mit tudtok a jelenkori olimpiai játékokról! Töltsétek ki a táblázatot, és válaszoljatok a kérdésekre az ókori olümpiai játékok kapcsán is! Minden kérdésre válaszoljatok, még akkor is, ha csak tippeltek!

Kérdés	Jelenkori olimpiai játékok	Ókori olümpiai játékok
Hány évente rendezik meg?		
Kik vehetnek rajta részt versenyzőként?		
Kik vehetnek rajta részt nézőként?		
Milyen versenyszámokból áll? Próbáljatok megnevezni minél többet!		
Mi a győztesek jutalma?		

Záró megjegyzések

Magyar és nemzetközi mérések egyaránt arra hívják fel a figyelmet, hogy a szövegértés-fejlesztés hazai gyakorlatában változásra van szükség.⁴² Számtalan kutatás igazolta az olvasási stratégiák tanításának a hasznosságát, azonban hazai kontextusban ezek alkalmazása még nem számít bevett gyakorlatnak.⁴³ Bár a szövegértés fejlesztése minden tantárgyhoz kapcsolódóan fontos feladat lenne, a tanárok gyakran érzik úgy, hogy nem rendelkeznek ehhez megfelelő felkészültséggel.⁴⁴ Írásunk célja az volt, hogy példákon keresztül egy lépéssel közelebb vigyük a pedagógusokat a szövegértés-fejlesztés tanórai megvalósításához.

Támogatás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Köznevelési Kutatási Programja támogatta. A kutatást a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének IKT és Társadalmi Kihívások Kompetenciaközpontja támogatta. Fejes József Balázs és Szenczi Beáta a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagja.

Felhasznált és ajánlott irodalom

- AFFLERBACH, Peter, PEARSON, P. David & PARIS, Scott G.: Skills and strategies: Their differences, their relationships, and why they matter, in Mokhtari, Kouider (ed.): *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*, Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield, 2017, 33–49.
- ALMASI, Janice F. – HART, Susan J.: Best practices in narrative text comprehension instruction, in Gambrell, Linda – Morrow, Lesley Mandel (ed.): *Best practices in literacy instruction*, The Guilford Press, 2015, 223–248.
- BAKÓ Katalin: Mesepedagógia az általános iskolában: Tématervek és foglalkozások az alsó és felső tagozat közötti átmenet segítésére a „Népmeseincintár” mesepedagógiai módszer használatával, in Csató Anita, Herédi Rebeka, Kispál Dániel, Kusper Judit & Takács Judit (szerk.): *Irka Könyvek 2. Olvasatok és módszerek: Tanulmányok a magyartanítás módszertanáról*, Líceum Kiadó, 2023, 79–99, https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7638/1/IrKa_2023_digit.pdf (Letöltés: 2025.09.29.)
- BELINSZKI Bálint – SZEPESI Ildikó – TAKÁCSNÉ KÁRÁSZ Judit & VADÁSZ Csaba: *Országos kompetenciamérés 2020: Országos jelentés*, Oktatási Hivatal, 2020.
- CSÍKOS Csaba: *Metakogníció: A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2007.
- DE-LA-PEÑA, Cristina – LUQUE-ROJAS, María Jesús: Levels of reading comprehension in higher education: Systematic review and meta-analysis, *Frontiers in Psychology*, Vol. 12, 2021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712901>
- DUKE, Nell K. – MARTIN, Nicole M.: Best practices in informational text comprehension instruction, in Gambrell, Linda B. – Morrow, Lesley M. (eds.): *Best practices in literacy instruction, 5th edition*, The Guilford Press, 2015, 249–267.
- FEJES József Balázs: Learning motivation of disadvantaged students, in Seel, Norbert M. (ed.): *Encyclopedia of the sciences of learning*, Springer, 2012, 1935–1937. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_680
- FEJES József Balázs, HÓDI Ágnes, SZENCZI Beáta, TARY Blanka & VÍGH Tibor: *Motivációalapú szövegértés-fejlesztés. Az olvasási stratégiák és az olvasási motiváció tantárgyakba ágyazott támogatásának elmélete és gyakorlata*, Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület, 2025.
- FEJES József Balázs, HÓDI Ágnes, SZENCZI-VELKEY Beáta, TARY Blanka & Vígh Tibor: Nem érti, amit olvas! Kinek a feladata az olvasás tanítása? *Anyanyelv-pedagógia*, 15. évfolyam 2022/2, 1–17. <https://doi.org/10.21030/anyp.2022.2.1>
- FLAVELL, John. H.: Speculations about the nature and development of metacognition, in Weinert, Franz Emanuel – Kluwe, Rainer (ed.): *Metacognition, motivation, and understanding*, Hillsdale NJ: Erlbaum, Lawrence Erlbaum Associates, 1987, 21–29.
- GRÓF Péter – SZABADOS György: Történelem 5. az általános iskolások számára, Oktatási Hivatal, 2020. <https://www.scribd.com/document/498039411/torikonyv5> (Letöltés: 2025.09.29.)
- GYARMATHY Éva: Gondolatok térképe, *Tani-Tani*, 6. évfolyam, 2001/18–19, 108–115. <https://avfk.hu/wp-content/uploads/2020/02/Gondolatok-t%C3%Agkr%C3%A9pe.pdf> (Letöltés: 2025.09.29.)
- IMRE Anna – ERCSEI Kálmán: Az alsó és felső tagozat közti átmenet, továbbtanulási motivációk, továbbtanulás és tanórán kívüli foglalkozások, in Fehérvári Anikó, Juhász Erika, Kiss Virág Ágnes & Kozma Tamás (szerk.): *HERA évkönyvek 2015: Oktatás és fenntarthatóság*, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, 2016, 334–351. https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2016/05/HERA_Evkonyvek_III.08.05..pdf (Letöltés: 2025.09.29.)
- KAPLAN, Avi, GHEEN, Margaret & MIDGLEY, Carol: Classroom goal structure and student disruptive behaviour, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72. 2002/2, 191–212. <https://doi.org/10.1348/000709002158847>
- MAGYAR Andrea – HABÓK Anita: Szövegfeldolgozás grafikus szervezők segítségével, *Módszertani közlemények*, 58. évfolyam, 2018/4, 9–18. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/modszertani-kozlemenyek/article/view/35447/34486> (Letöltés: 2025.09.29.)
- MCGREGOR, Tanny: *Comprehension Connections: Bridges to Strategic Reading*, 2007, Heinemann.
- METKA Katalin, BARBARICS György, ISZÁK Tibor, KOVÁCS Andrea, KULCSÁR Judit, LÁNG Erzsébet, PAPPNÉ VARGA Zsuzsanna, PETRÓ Judit, TÓTHNÉ KECSKEMÉTI Katalin & VARGÁNÉ KISS Erika (szerk.): *Jó gyakorlatok az oktatás szakaszai közötti átmenetekhez*, Oktatási Hivatal, 2020, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop317/kiadv/EFOP317_IF_atmenetek_jo_gyak_beliv_nyomda.pdf (Letöltés: 2025.09.29.)
- MOKHTARI, Kouider, DIMITROV, Dimiter M. & REICHARD, Carla A.: Revising the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) and testing for factorial invariance, *Studies in Second Language Learning and Teaching*, Vol. 8, 2018/2, 219–246. <https://doi.org/10.14746/sslit.2018.8.2.3>
- MOLNÁR Gyöngyvér – JÓZSA Krisztián: Az olvasási képesség értékelésének tesztelméleti megközelítései, in Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*, Budapest, Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006, 155–174.
- MOLNÁR Edit Katalin: A műfaji tudás és tanítása, in Józsa Krisztián: *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*, Budapest, Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006, 259–280.
- NAGY József: Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései, in Józsa Krisztián: *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*, Budapest, Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006, 17–42.
- NAGY József: A szölvlasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése, in Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*, Budapest, Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006, 91–106.
- OECD: *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*, OECD Publishing, 2023. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en> (Letöltés: 2025.09.29.)
- OKKINGA, Mariska, VAN STEENSEL, Roel, VAN GELDEREN, Amos J. S., VAN SCHOOTEN, Erik, SLEEGERS, Peter J. C. & ARENDS, Lidia R.: Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis, *Educational Psychology Review*, Vol. 30, 2018/4, 1215–1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7> (Letöltés: 2025.09.29.)

- PRESSLEY, Michael: Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon, *Reading Online*, Vol. 5, 2001/2, 1–14. <https://www.readingrockets.org/resources/resource-library/comprehension-instruction-what-makes-sense-now-what-might-make-sense> (Letöltés: 2025.09.29.)
- SARGENT, Stephan E.: Metacognitive reading strategies instruction for students in upper grades, in Mokhtari, Kouider (ed.): *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*, Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield, 2017, 177–188.
- SMITH, Melinda: Metacognitive reading strategies for primary and elementary school students, in Mokhtari, Kouider (ed.): *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*, Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield, 2017, 189–208.
- SNOW, Catherine Elisabeth: Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension, Santa Monica CA, Rand Corporation, 2002. <https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/snow-rand-mr1465.pdf> (Letöltés: 2025.09.29.)
- STEKLÁCS János: *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak. A funkcionális analfabetizmustól az olvasási stratégiákig*, Budapest, OKKER Kiadó, 2009.
- STEKLÁCS János: *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*, Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 2013.
- STEKLÁCS János: PISA 2015 után, PISA 2018 előtt, A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai, *Könyv és Nevelés*, 20. évfolyam, 2018/1, 30–49. https://epa.oszk.hu/03300/03300/00013/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2018_1_030-049.pdf (Letöltés: 2025.09.29.)
- SZENCZI Beáta: Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében, *Magyar Pedagógia*, 113. évfolyam 2013/4, 197–220. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/61/61> (Letöltés: 2025.09.29.)
- TARY Blanka: Anya-, illetve idegen nyelvi szövegértés vizsgálata pedagógusok véleményének tükrében, *Iskolakultúra*, 31. évfolyam, 2021/3, 30–50. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.03.30>
- TÓTH Edit: Az Országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján, *Magyar Pedagógia*, 115. évfolyam, 2015/2, 115–138. <https://doi.org/10.17670/MPed.2015.2.115>
- TÓTH Edit, FEJES József Balázs & KINYÓ László: A magyar tanulók tudásának alakulása a nemzetközi tudásvizsgálatok tükrében európai uniós tagságunk két évtizedében, in Tóth György, Gábor András & Medgyesi Márton (szerk.): *Társadalmi riport 2024*, Budapest, TÁRKI, 2025, 377–394.
- WOOLLEY, Gary: *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*, Springer Dordrecht, 2011. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1174-7>
- ZSIGMOND István – PORCHE Éva: *Olvasási stratégiák*, Pro-Print Kiadó, 2009.

¹ Fejes József Balázs, Hódi Ágnes, Szenczi Beáta, Tary Blanka & Vigh Tibor: *Motivációalapú szövegértés-fejlesztés. Az olvasási stratégiák és az olvasási motiváció tantárgyakba ágyazott támogatásának elmélete és gyakorlata*, Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület, 2025.

² Belinszki Bálint, Szepesi Ildikó, Takácsné Kárász Judit & Vadász Csaba: *Országos kompetenciamérés 2020: Országos jelentés*, Oktatási Hivatal, 2020.

³ Molnár Gyöngyvér – Józsa Krisztián: Az olvasási képesség értékelésének tesztelméleti megközelítései, in Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*, Budapest, Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006, 155–174.

⁴ Nagy József: A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése, in Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*, Budapest, Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006b, 91–106.

⁵ Uo.

⁶ Bakó Katalin: Mesepedagógia az általános iskolában: Tématervek és foglalkozások az alsó és felső tagozat közötti átmenet segítésére a „Népmesekincstár” mesepedagógiai módszer használatával, in Csató Anita, Herédi Rebeka, Kispál Dániel, Kusper Judit & Takács Judit (szerk.): *IrKa Könyvek 2. Olvasatok és módszerek: Tanulmányok a magyartanítás módszertanáról*, Líceum Kiadó, 2023, 79–99. https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7638/1/IrKa_2023_digit.pdf (Letöltés: 2025.09.29.); Imre Anna – Ercsei Kálmán: Az alsó és felső tagozat közti átmenet, továbbtanulási motivációk, továbbtanulás és tanórán kívüli foglalkozások, in Fehérvári Anikó, Juhász Erika, Kiss Virág Ágnes & Kozma Tamás (szerk.): *HERA évkönyvek 2015: Oktatás és fenntarthatóság*, Magyar Nevelés- és Oktáskutatók Egyesülete, 2016, 334–351. https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2016/05/HERA_Evkonyvek_III.o8.05..pdf (Letöltés: 2025.09.29.); Metka Katalin, Barbarics György, Iszák Tibor, Kovács Andrea, Kulcsár Judit, Láng Erzsébet, Pappné Varga Zsuzsanna, Petró Judit, Tóthné Kecskeméti Katalin & Vargáné Kiss Erika (szerk.): *Jó gyakorlatok az oktatás szakaszai közötti átmenetekhez*, Oktatási Hivatal, 2020.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop317/kiadv/EFOP317_IF_atmenetek_jo_gyak_beliv_nyomda.pdf (Letöltés: 2025.09.29)

- ⁷ Fejes József Balázs: Learning motivation of disadvantaged students, in Seel, Norbert M. (ed.): *Encyclopedia of the sciences of learning*, Springer, 2012, 1935–1937. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_680; Szenczi Beáta: Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében, *Magyar Pedagógia*, 113. évfolyam 2013/4, 197–220. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/61/61> (Letöltés: 2025.09.29.); Kaplan, Avi, Gheen, Margaret & Midgley, Carol: Classroom goal structure and student disruptive behaviour, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72. 2002/2, 191–212. <https://doi.org/10.1348/000709902158847>
- ⁸ Tóth Edit, Fejes József Balázs & Kinyó László: A magyar tanulók tudásának alakulása a nemzetközi tudásvizsgálatok tükrében európai uniós tagságunk két évtevében, in Tóth György, Gábor András & Medgyesi Márton (szerk.): *Társadalmi riport 2024*, Budapest, TÁRKI, 2025, 377–394.
- ⁹ Fejes József Balázs, Hódi Ágnes, Szenczi-Velkey Beáta, Tary Blanka & Vigh Tibor: Nem érti, amit olvas! Kinek a feladata az olvasás tanítása? *Anyanyelv-pedagógia*, 15. évfolyam 2022/2, 1–17. <https://doi.org/10.21030/anyap.2022.2.1>
- ¹⁰ Nagy József: A szóolvasó készség...
- ¹¹ De-La-Peña, Cristina – Luque-Rojas, María Jesús: Levels of reading comprehension in higher education: Systematic review and meta-analysis, *Frontiers in Psychology*, Vol. 12, 2021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712901>
- ¹² Almasi, Janice F. – Hart, Susan J.: Best practices in narrative text comprehension instruction, in Gambrell, Linda – Morrow, Lesley Mandel (ed.): *Best practices in literacy instruction*, The Guilford Press, 2015, 223–248.
- ¹³ Tary Blanka: Anya-, illetve idegen nyelvi szövegértés vizsgálata pedagógusok véleményének tükrében, *Iskolakultúra*, 31. évfolyam, 2021/3, 30–50. <https://doi.org/10.14232/ISKULT.2021.03.30>; Tóth Edit: Az Országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján, *Magyar Pedagógia*, 115. évfolyam, 2015/2, 115–138. <https://doi.org/10.17670/MPed.2015.2.115>
- ¹⁴ Fejes József Balázs et. al.: Nem érti, amit olvas! ...
- ¹⁵ Flavell, John H.: Speculations about the nature and development of metacognition, in Weinert, Franz Emanuel – Kluwe, Rainer (ed.): *Metacognition, motivation, and understanding*, Hillsdale NJ: Erlbaum, Lawrence Erlbaum Associates, 1987, 21–29.
- ¹⁶ Csikos Csaba: *Metakogníció: A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2007.
- ¹⁷ Steklács János: *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*, Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 2013.
- ¹⁸ Afflerbach, Peter, Pearson, P. David & Paris, Scott G.: Skills and strategies: Their differences, their relationships, and why they matter, in Mokhtari, Kouider (ed.): *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*, Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield, 2017, 33–49.
- ¹⁹ Snow, Catherine Elisabeth: *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*, Santa Monica CA, Rand Corporation, 2002. <https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/snow-rand-mr1465.pdf> (Letöltés: 2025.09.29.)
- ²⁰ Pressley, Michael: Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon, *Reading Online*, Vol. 5, 2001/2, 1–14. <https://www.readingrockets.org/resources/resource-library/comprehension-instruction-what-makes-sense-now-what-might-make-sense> (Letöltés: 2025.09.29.)
- ²¹ Sargent, Stephan E.: Metacognitive reading strategies instruction for students in upper grades, in Mokhtari, Kouider (ed.): *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*, Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield, 2017, 177–188.
- ²² Okkinga, Mariska, Van Steensel, Roel, Van Gelderen, Amos J. S., Van Schooten, Erik, Slegers, Peter J. C. & Arends, Lidia R.: Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis, *Educational Psychology Review*, Vol. 30, 2018/4, 1215–1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>
- ²³ Snow: Reading for...
- ²⁴ Afflerbach et. al.: Skills and strategies: ...
- ²⁵ Duke, Nell K. – Martin, Nicole M.: Best practices in informational text comprehension instruction, in Gambrell, Linda B. – Morrow, Lesley M. (eds.): *Best practices in literacy instruction, 5th edition*, The Guilford Press, 2015, 249–267.; Woolley, Gary: *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*, Springer Dordrecht, 2011. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1174-7>
- ²⁶ Molnár Edit Katalin: A műfaji tudás és tanítása, in Józsa Krisztián: *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*, Budapest, Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006, 259–280.; Smith, Melinda: Metacognitive reading strategies for primary and elementary school students, in Mokhtari, Kouider (ed.): *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*, Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield, 2017, 189–208.
- ²⁷ Mokhtari, Kouider, Dimitrov, Dimitroff M. & Reichard, Carla A.: Revising the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) and testing for factorial invariance, *Studies in Second Language Learning and Teaching*, Vol. 8. 2018/2, 219–246. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.3>
- ²⁸ Woolley: Reading comprehension ...
- ²⁹ Gyarmathy Éva: Gondolatok térképe, *Tanf-Tanf*, 6. évfolyam, 2001/18–19, 108–115. <https://avkf.hu/wp-content/uploads/2020/02/Gondolatok-t%C3%Agrok%C3%A9pe.pdf> (Letöltés: 2025.09.29.)
- ³⁰ Magyar Andrea – Habók Anita: Szövegfeldolgozás grafikus szervezők segítségével, *Módszertani közlemények*, 58. évfolyam, 2018/4, 9–18. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/modszertani-kozlemenyek/article/view/35447/34486> (Letöltés: 2025.09.29.)
- ³¹ Woolley: Reading comprehension ...
- ³² Duke – Martin: Best practices...
- ³³ Woolley: Reading comprehension ...
- ³⁴ McGregor, Tanny: *Comprehension Connections: Bridges to Strategic Reading*, Heinemann, 2007.

- ³⁵ Steklács János: *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak: A funkcionális analfabetizmustól az olvasási stratégiákig*, Budapest, OKKER Kiadó, 2009.
- ³⁶ Uo.
- ³⁷ Zsigmond István – Porche Éva: *Olvasási stratégiák*, Pro-Print Kiadó, 2009.
- ³⁸ Uo.
- ³⁹ Uo.
- ⁴⁰ Uo.
- ⁴¹ Gróf Péter – Szabados György: *Történelem 5. az általános iskolások számára*, Oktatási Hivatal, 2020. <https://www.scribd.com/document/498039411/torikonyv5> (Letöltés: 2025.09.29.)
- ⁴² Fejes József Balázs et. al.: Nem érti, amit olvas! ...
- ⁴³ Okkinga et. al.: Effectiveness of reading-strategy interventions...; Steklács János: PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai, *Könyv és Nevelés*, 20. évfolyam, 2018/1, 30–49. https://epa.oszk.hu/03300/03300/00013/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2018_1_030-049.pdf (Letöltés: 2025.09.29.)
- ⁴⁴ Nagy József: A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése, in Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*, Budapest, Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006, 91–106.





KISS ALBERT BOTONDNÉ

Nyelvi mémek

Az absztrakt gondolkodás fejlesztése közmondások, szólások értelmezésével

Engem elvarázsol a magyar nyelv. Nem tudom, létezik-e még egy ilyen kifejező, játékos nyelv. Tanulmányaim lezárására készült dolgozataim többségének témája is a nyelvhez kapcsolódik. A közmondásértés témájára is így találtam, ehhez kapcsolódóan készült el egyik szakdolgozatom. Jelen írás első részében bemutatom, hogyan is kapcsolódik egymáshoz a közmondás és az absztrakt gondolkodás. A második részben a közmondásértéshez kapcsolódó vizsgálatainkat ismertetem, illetve azok legrelevánsabb mutatóit veszem górcső alá. Végül pedig a gyakorlati alkalmazáshoz igyekszem ötleteket és támogatást nyújtani.

Hogyan kerül a csizma az asztalra?

Mindennapjainkban, az interakciók során gondolatainkat többször is áttételesen, valamilyen képes kifejezéssel, metaforikusan fogalmazzuk meg annak érdekében, hogy azt érthetőbbé, nyilvánvalóbbá tegyük a befogadó(k) számára.¹

A metafora egyrészt retorikai, művészeti, esztétikai céllal alkalmazott „képes beszéd”, nyelvi kifejezés, nyelvi jelenség, a mindennapi nyelvhasználat díszítőeleme, másrészt pedig a problémamegoldás, az absztrakt fogalmak megértésének egyik alapvető módozata. A figuratív, nem szó szerint értendő kifejezések (metaforák, metonímiák, idiómák, hasonlatok, ironikus kifejezések) olyan szemantikai egységek, amelyek valódi jelentése túlmutat az azt alkotó egyes szavak jelentésének összégén. A jelentés megalkotása során a szó szerinti jelentésből kiindulva alkotjuk meg a valódi, szimbolikus jelentést. Ezen folyamat során képet kaphatunk az egyén rugalmas, absztrakt gondolkodásáról is.²

Gibbs a metaforán alapuló kifejezéseket két szempont alapján csoportosítja.³ Morfológiai szempontból az elemeire bontható, elemenként értelmezhető (dekompozíciós), illetve a részeire nem bontható metaforákat különbözteti meg. Az előbbi csoportba azok a kifejezések tartoznak, amelyek szó szerinti és idiomatikus jelentése csaknem megegyezik (pl.

az üveg nyaka). A nem dekompozíciós idiómák esetében viszont a jelentést nem következtethetjük ki az alkotóelemek jelentésének összegéből (pl. jól helyben hagy = megver).

Metaforaszerűen értelmezhetjük a feldolgozó rendszer által egységes kognitív szerkezetként kezelt és ugyanilyen egységben tárolódó közmondásokat is. „Százával, sőt ezrével találunk benne pompásan találó megfigyelésekből és költői erejű gazdag képzeletből született nyelvi képeket, merész és szemléletes hasonlatokat, az embereket és a világ dolgait lényegükben megragadó jellemzéseket, szellemes ötleteket, bölcs tanácsokat, intelmeket és évszázados vagy olykor évezredes múltjuk ellenére manapság is igaz életelveket. Ezen kívül azonban akadnak ebben a gazdag anyagban a mai ember számára már homályos célzások, naiv, olykor gyerekes nyelvi tréfák, túlságosan is szókimondó gúnyolódások, egy ideig divatos, majd elfelejtett, »bemondás«-szerű fordulatok és a társadalmi fejlődés során túlhaladott, időszerűtlenné vált nézetek, tévesnek bizonyult megállapítások.”⁴

A metaforák szempontjából a közmondások két csoportját különböztethetjük meg, az egyenes szemantikájú, azaz szó szerint értelmezhető, illetve a nem szó szerinti, figuratív, átvitt jelentésű közmondásokat. Az átvitt jelentésű közmondások mögötti fogalmi metaforák az adott közmondás konkrét használata során lépnek működésbe.⁵

Gyakoriság (konvencionalitás) szempontjából egyrészt gyakori, másrészt megkövült idiómákról beszélhetünk. Gyakorinak tekinthetők a legismertebb, leggyakrabban halott, használt idiomatikus kifejezések (pl. „falra hányt borsó”). A megkövült, vagy „halott metafora” eredetileg a mindennapi kommunikáció során élő metaforaként működött, de az idő előrehaladtával elveszítették eredeti figuratív jelentésüket, metaforikus tulajdonságukat (pl. telefonkagyló).⁶

Sajnos, ma már, a gyorsan változó világunknak köszönhetően a hagyományos, a gyűjtők által régiesnek, kiveszettnek jelölt közmondásokat kevesebben ismerik, ezért nagyobb konstruktív erőfeszítést igényel nemcsak a megnyilatkozás megalkotása, de a megértése is. Az interakciók során a közmondást a befogadó kis kognitív erőfeszítés árán felismeri, de bizonyos közmondások értelmezéséhez már lényegesen nagyobb mentális erőfeszítést kell tennie.

A nyelv változásának következményeként pedig a könnyen előhívható közmondások mára lényegében elkoptak, köz(hely)mondásokká váltak.⁷ Főként a fiatalok nyelvhasználatában, a szlengben találkozhatunk ezekkel az antiproverbiumokkal.⁸

A frazeológia a nyelvtudomány azon területe, amely az állandósult szókapcsolatok, (frazémák) leírásával, vizsgálatával foglalkozik. A tágabb értelmezés szerint a frazémák közé sorolandó minden olyan állandó szókapcsolat, mely estében a következő két jellemző érvényesül: a polilexikalitás és a lexikális rögzültség. A polilexikalitás fogalmával pontosan meghatározható a frazeológiai egységek terjedelme, hossza. A legkisebb frazéma két szóból áll, ahol a szó viszonyzó is lehet (pl. „pult alatt”), a leghosszabb állandósult szókapcsolat egy mondatnyi terjedelmű (pl. „hosszú lére ereszti a mondanivalóját”). A lexikális rögzültség az állandósult szókapcsolatok elemeinek sorrendi, morfológiai kötöttségét, illetve a kifejezések ismeretét, a szavakhoz hasonlatos használatát jelenti.⁹

A kategóriába tartozik tehát minden, a nyelvhasználat során keletkező, jelentésében állandósult, legalább két szóból álló nyelvi egység.¹⁰ Tágabb értelemben vett frazémák pl. a szólások, szóláshasonlatok, helyzetmondatok, szállóigék, közhelyek, közmondások.¹¹ A frazeológiai elemzések, vizsgálatok középpontjában a frazeológiai egységek, a szólások, közmondások állnak, melyek a fenti, két kritérium mellett egy újabb, lényeges jellemzővel is rendelkeznek, az idiomatikusság tulajdonságával, amely értelmében a szerkezet valódi jelentése nem vezethető le az összetevők jelentésének összegzésével. Forgács pszicholingvisztikai rögzültségről is beszél; ennek értelmében az állandósult szókapcsolatok a mentális lexikonban a szavakhoz hasonlóan rögzülnek, a kommunikáció során onnan, kész alakulatokként hívhatjuk elő.¹²

Az idiomák, vagyis a szólások (mondatba beépülő kifejezések, pl. „egy gyékényen árul valakivel”), közmondások (mondat formájú, ítéletet megfogalmazó állandósult megnyilatkozások, pl. „Ki korán kel, aranyat lel.”), melyek egyben a frazeológia szűkebb értelmezési keretét adják.¹³ „A közmondás rövid, tömör, állandósult, mondatnyi terjedelmű, egy nagyobb közösség körében általánosan ismert, szájhagyományban terjedő kifejezés. Tartalma filozofikus mélységű, középpontjában erkölcsi kérdések vagy különböző élethelyzetekre alkalmazható bölcsességek állnak. (...) Jellemző rá a tömör kifejezésmód, stílusa általában emelkedett, gyakran él az alliteráció, rím, ritmus, párhuzamos szerkesztés eszközeivel.”¹⁴

Gondolkodásunk metaforikus, azaz fogalmi metaforákra épül, vallja a kognitív nyelvészet, hiszen a nyelvben nagyon sok olyan céltartomány van, melyeket fogalmi metaforákkal fejezhetünk ki. Például a szerelem fogalmának kifejezésére alkalmazható fogalmi metaforák: „a szerelem gép”, a „szerelem tűz” kifejezések.¹⁵

A közmondások értelmezése során két, egymást követő folyamat zajlik. Az első, vagyis a denotatív szakaszban a mentális lexikonunkból hívjuk elő a közmondás szavaiból alkotott lexikai jelentést. Ez az automatikusan lezajló folyamat a végrehajtó funkciókat csak igen kis mértékben terhelik. Ezt követően a konnotatív szakaszban történik meg az absztrakt jelentés, a másodlagos fogalmak, az asszociációk létrehozása, melyekhez már olyan magasrendű végrehajtó funkciók működtetése szükséges, mint például a verbális absztrakt gondolkodás, a szemantikai integráció¹⁶.

Közmondásokkal kapcsolatos vizsgálatok

Magyarországon is találhatunk a közmondások értelmezéséhez, gyűjtéséhez kapcsolódó vizsgálatokat, publikációkat.¹⁷ A parömiológiai minimum, azaz a legismertebb közmondások listázására Magyarországon elsőként Tóthné Litovkina Anna vállalkozott¹⁸, aki rangsorolni próbálta a közmondásokat. A vizsgálat során a résztvevőknek hiányos közmondásokat kellett kiegészíteni. Ismertnek tekintették azt a közmondást, amelyet a vizsgálati alany helyesen fejezett be. A 378 közmondás többségét (95%-át) sikeresen

ismerték fel az adatközlők, vagyis helyesen egészítették ki a csonka közmondásokat. T. Litovkina azt is vizsgálta, hogy van-e összefüggés az értés és néhány olyan változó, mint a nem, az életkor, az iskolai végzettség, lakóhely típusa között. Tapasztalata szerint az életkorral, és a magasabb iskolai végzettséggel egyenes arányban nőtt az ismert közmondások száma, ezzel szemben a lakóhely és a nem tekintetében nem tudott ilyen összefüggést bizonyítani.¹⁹

Békefi általános iskolás felső tagozatos, valamint középiskolás tanulók bevonásával ismételte meg a T. Litovkina-féle (378 csonka közmondásból álló lista) kutatást²⁰, mellyel a parömiológiai minimum nagyságának ellenőrzésén túl vizsgálta T. Litovkina azon eredményét, mely szerint a magasabb életkor nagyobb számú közmondás ismeretét vonja maga után. Továbbá összehasonlította különböző típusú (elit gimnázium, szakiskola) tanulóinak eredményeit is. Békefi a tanulók közmondásismeretének csökkenését mérte, mely például a 14 éves korosztály esetében több mint 20%-os eltérést mutatott, a középiskolások esetében pedig az eltérés már 30%-ra emelkedett.²¹

A közmondások gyűjtésével ellentétben kevés olyan magyar nyelvű kutatást találunk, amely a nem szó szerinti, metaforikus nyelvhasználat megértésére fókuszálna. Höfflneré, Szenczi és Marton²² saját mérőeszközt készített, mellyel több mint 250, egyrészt speciális, másrészt integrált iskolákban tanuló 6., 8. és 10. osztályos, enyhén értelmi fogyatékos tanuló idiomaértési képességének feltárására vállalkoztak feleltválasztós, történet értelmezési és képes feladatlapok segítségével. Kutatásuk első eredményei szerint az enyhe értelmi fogyatékos tanulók esetében az életkor növekedésével párhuzamosan haladó, kismértékű teljesítménynövekedést mértek. Kutatásukhoz feleltválasztós tesztet dolgoztak ki és használtak, mivel könnyebb, egyszerűbb a feleltválasztás során a már meglévő ismeretekből a jó válasz előhívása, egy új, helyes értelmezés megalkotásával szemben. Ugyanezt fogalmazza meg Cain²³ is, aki munkatársaival, a 9–10 éves gyermekek körében végzett, ismert és új idiómák értését vizsgáló kutatásában arra a következtetésre jutott, hogy az eltérő korcsoportú gyermekek eredményeinek összehasonlítására a szóbeli magyarázatot kérő tesztekkel ellentétben eredményesebben használhatók a feleltválasztós tesztek.

A 20. század eleje óta a pszichológia az absztrakt gondolkodást érintve az intelligencia mérésére, az agyi diszfunkciók vizsgálatára használja a közmondásokat.²⁴ A nem szó szerint használt, azaz figuratív kifejezések megértésére, produkciójára többek között hatással lehet az életkor, a nyelvi tapasztalat, a nem, a kultúra, a kognitív különbségek, a testi tapasztalatok, a személyiség és a szociális háttér.

Miklós Zsófia és Hörömpöli Ádám közmondástesztje, mely a D-KFES közmondásteszt magyar nyelvű adaptációja (a teszt adaptálása még folyamatban van), alkalmasnak bizonyulhat az absztrakt gondolkodás mérésére.²⁵ Az eredeti, Delis és munkatársai által kidolgozott tesztcsomagban (Proverb teszt) szereplő közmondások kiválasztásának szempontjai a gyakoriság és a komplexitás voltak, amit a magyar változat megalkotói is követtek, az eredeti, angol nyelvű közmondások magyar nyelvi megfelelőit használva.

Maga a teszt két felvételi módban, nyolc közmondással, öt gyakori és három kevésbé ismerttel operál. A többszörös választás felvételi módban négy kategória alapján kell a résztvevőknek kiválasztaniuk a közmondáshoz illő magyarázatot: absztrakt helyes, konkrét helyes, fonémikusan hasonló, helytelen, illetve oda nem illő helytelen. A szabad válasz felvételi módban pedig a vizsgálatban szereplő alanyok adják meg, hogy szerintük mit jelent a közmondás.

Van Lancker neurológusként vizsgálta, mit és hogyan mér egy közmondásteszt, szerinte a sikeres megoldásához 3 lépésben juthatunk el.²⁶ Az első lépésben megértjük a feladatot, majd második lépésben helyesen értelmezzük azt. Ezt követően, a magasabb rendű kognitív folyamatok segítségével a konkrét jelentéstől elvonatkoztatva absztrakt választ fogalmazunk meg. A figuratív jelentés kialakítása nagymértékű absztrakciót igényel, így nagy valószínűséggel megállja helyét az a feltételezés, amely szerint létezik kapcsolat a közmondások és az absztrakt gondolkodás között, továbbá az is, miszerint diagnosztikai céllal is felhasználhatók.²⁷

A kognitív pragmatika képviselői szintén úgy vélik, mindenképpen valamilyen kognitív stratégiát szükséges alkalmaznunk ahhoz, hogy megérthessük a figuratív kifejezést, mivel az adó által közvetített szándékolt jelentés nem feltétlenül esik egybe a vevő által dekódolt, szó szerinti jelentéssel.²⁸

Miklós és Hörömpöli vizsgálatának első eredményei az idősebb, a vizsgálatban résztvevő 60–70 éves korúak, valamint a felső tagozatos általános iskolai tanulók esetében csökkent absztrakciós képességről számolnak be. Mindkét populációnál tapasztalták a gyakori és a ritka közmondások közötti pontszámkülönbséget.

A 2020-ban megjelent publikációjukban osztják meg további vizsgálati eredményeiket. Olvashatunk arról, hogyan jelenik meg a közmondásértés vizsgálata a klinikai gyakorlatban. A klinikai pszichológia például a pszichózis mértékének meghatározására használja a közmondásokat. De a végrehajtó funkciók, a munkamemória működését célzó, az életkori változásokat kutató vizsgálatokhoz is szorosan kapcsolódik a közmondásértési képesség.

Két korcsoportban (20 és 60 évesek körében) végzett vizsgálatuk során magasabb pontszámot értek el a vizsgálatban résztvevők a gyakori közmondások értelmezésekor, illetve a 20 éves korosztály átlagpontszáma magasabbnak bizonyult. Kiemelendő az a tény, hogy a teszt szabad válasz módban erősebben differenciál.

A közmondásteszt és az intelligenciát mérő tesztek eredményeinek összehasonlítása során azt tapasztalták, hogy a Raven teszt gyengén, ezzel szemben a Wechsler verbális skála erősen kapcsolódik a közmondásértési teszt eredményeihez. Ezért úgy vélik, az absztrakciót nem verbális folyamatok is alakíthatják.

Választ kerestek arra is, vajon befolyásolja-e a teljesítményt az, milyen helyzetben töltik ki a tesztet a vizsgálatban résztvevők. Az online, illetve a papír-ceruza helyzetben végzett vizsgálatok eredményei között nem találtak szignifikáns eltérést.

Saját vizsgálatok bemutatása

A 2020-ban lefolytatott vizsgálatunkat 2023–2024-ben megismételtük. A teljesség igénye nélkül, a két vizsgálat eredményei közül szemezgettünk.

2020-as vizsgálatunkat egy, a mindennapi iskolai fejlesztések, tanórák során is alkalmazható feladatlappal végeztük, melyet a résztvevő diákok gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok által vezetett fejlesztő órákon töltöttek ki. Ahhoz, hogy a vizsgálatban szereplő gyermekek anonimitását biztosítani tudjuk, a tanulók neve helyett a vizsgálat vezetője egy sorszámot rendelt a teszthez, amit később, az eredmények rögzítésekor megváltoztattunk, az esetek az adatbázisban a rögzítés sorrendjének megfelelően kaptak végleges sorszámot. Annak érdekében, hogy minél objektívebb képet kaphassunk, a vizsgálatot két, egymást követő órán végeztük, az első órai szabad válasz, magyarázat megfogalmazását követte a feleletválasztós teszt kitöltése, a visszajavítás lehetőségének csökkentése érdekében.

A vizsgálat Miklós és Hörömpöli munkáját alapul véve, de attól eltérően tíz – öt ismert és öt kevésbé ismert – közmondást tartalmaz, melyet kétféle felvételi módban (szabad válasz és többszörös választás) kaptak kézhez a vizsgálatban résztvevő diákok. A Békefi által meghatározott parömiológiai minimum alapján az alábbi közmondások kaptak helyet ismertként a feladatsorban: „Egy bolond százat csinál.” „Ne igyál előre a medve bőrére!” „Több szem többet lát.” „Nem a ruha teszi az embert.” „Ajándék lónak ne nézd a fogát!”

A kevésbé ismert közmondásokat a Bárdosi-féle adatbázisból²⁹ gyűjtöttük: „Jó fának is van férges gyümölcse.” „Új szita szegen függ.” „Ha felkötötte a kolompot, rázza is!” „Gyümölcséről ismerni meg a vén fát.” „Nem jó az alvó macskát felkelteni.”

A *szabad válasz módban* a tanulóknak arról kellett nyilatkozniuk, hogy ismerik-e, használják-e a felsorolt közmondásokat, majd arra kértük őket, próbálják megfogalmazni, hogy szerintük mit jelent a közmondás. A *többszörös választás módban* a diákoknak négy kategória, négy lehetőség közül kellett kiválasztaniuk azt a mondatot, amely szerintük megegyezik a közmondás jelentésével. A négy kategória: absztrakt helyes; konkrét helyes; fonémikusan hasonló, helytelen; oda nem illő, helytelen. A közmondások absztrakt jelentésének meghatározásához, a teszt értékeléséhez szintén a Bárdosi-féle adatbázist használtuk.

Az ismételt vizsgálat során a vizsgálati alanyok online, illetve papír-ceruza helyzetben is kitölthették a tesztet.

Vizsgálati csoportok bemutatása

2020-ban a vizsgálatot 172 fő, 10 és 22 év közötti, általános iskolás felső tagozatos és középiskolás tanulási akadályozottsággal bíró tanuló részvételével végeztük. Akkori vizsgálatunk szempontjából releváns mutatóként szerepelt a gyermekek számának ta-

nulási problémák, korlátok szerinti megoszlása. Vizsgálatunkban a 63 tanulási nehézséggel (TN), az 55 enyhén értelmi fogyatékossgal (EÉF), és a 27 tanulási zavarral (TZ) diagnosztizált gyermek mellett, további 27 olyan tanuló is részt vett, akik ugyan nem rendelkeznek szakértői véleménnyel, de az iskolai teljesítményük nagyban elmarad az életkoruktól, intelligencia szintjüktől elvárhatótól (GYT).

A 2023–2024-es vizsgálat elsődleges célcsoportja változott. Arra voltunk kíváncsiak, értik-e a közmondásokat a többségi iskolákban tanulók, képesek-e az absztrakcióra. Ebben a vizsgálatban lényegesen többen, összesen 739-en vettek részt. Természetesen itt is találkoztunk különböző mértékű tanulási akadályozottsággal: 81 tanulási nehézséggel, 34 SNI-vel diagnosztizált tanuló szerepelt a vizsgálatban a 624, diagnózis nélküli tanuló mellett (1.sz. táblázat).

Diagnózis	2020	2023/2024
Nincs		624
Tanulási nehézség	63	81
SNI	82	34
Gyengén teljesítő	27	0
Létszám	172	739

1. sz. táblázat: A vizsgálatokban résztvevők létszáma

Vizsgálati eredmények

Mivel a két vizsgálat célcsoportja igen eltérő, az összefüggések keresése, magyarázata nélkül bemutatnánk néhány, az eredeti problémakörhöz szorosan kapcsolódó mérési adatot.

Ilyen például az, hogy a megkérdezettek hogyan nyilatkoztak arról, ismerik-e, használják-e a közmondásokat. A 2020-as vizsgálatához képest magasabb értékeket figyelhetünk meg. Csak egy esetben, az „Új szita szegen függ” közmondáshoz tartozik alacsonyabb ismereti érték (1. sz. ábra).

Közhmondások	2023/24	2023/24	2020	2020
	ismeri	használja	ismeri	használja
Egy bolond...	71%	15,30%	62,2%	24,4%
Jó fának...	35%	1,1%	22,7%	2,3%
Új szita...	5,4%	0,9%	5,8%	0,6%
Nem a ruha...	67,0%	17,3%	59,9%	18,0%
Több szem...	56,7%	25,8%	54,1%	23,8%
Ajándék lónak...	56,2%	18,9%	47,1%	15,7%
Ha felkötötte...	14,2%	14,2%	12,2%	0,6%
Gyümölcseről...	26,5%	2,4%	14,0%	2,3%
Ne igyál előre...	53,5%	26,1%	50,6%	19,2%
Nem jó az alvó...	26,1%	3,4%	16,3%	1,2%

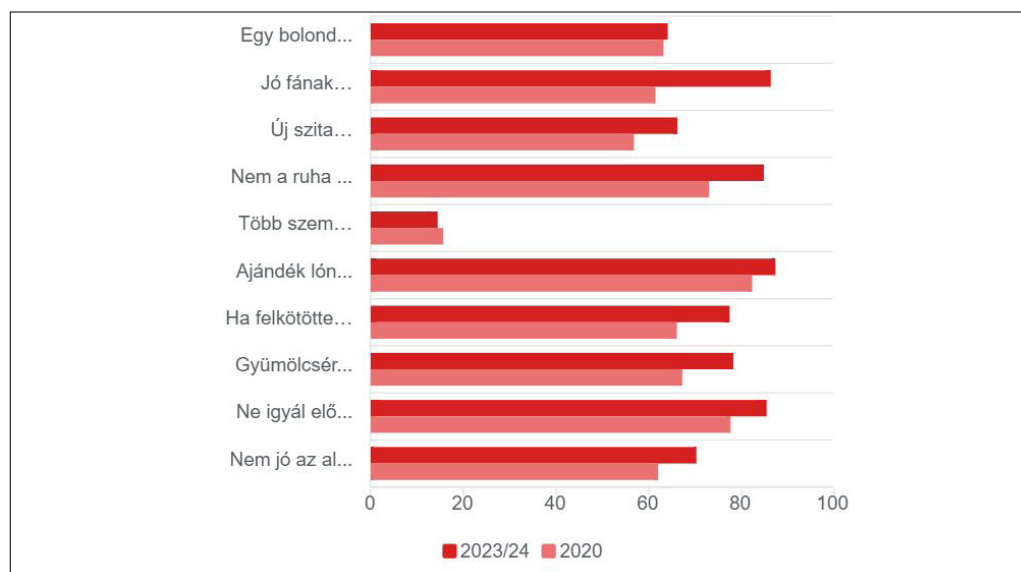
1. sz. ábra: A közmondások ismeretének, használatának alakulása. (saját szerkesztés)

Absztrakt magyarázat megfogalmazásában is eredményesebbnek bizonyultak a megismételt vizsgálatban résztvevők. Csak két esetben, az „Egy bolond százat csinál.” illetve a „Több szem többet lát” közmondásokhoz szerkesztett válaszok során kaptunk alacsonyabb absztrakciós pontokat. 1, 2, 3 és 0 pontot kaphattak a résztvevők a válaszaikra. 2 pontot ért az absztrakt, 1 pontot a szó szerinti jelentés megfogalmazása. 0 pontot kapott az a résztvevő, aki nem adott választ, míg egy, teljesen eltérő megfogalmazás esetében 3-as értéket állítottunk be (2. sz. ábra).

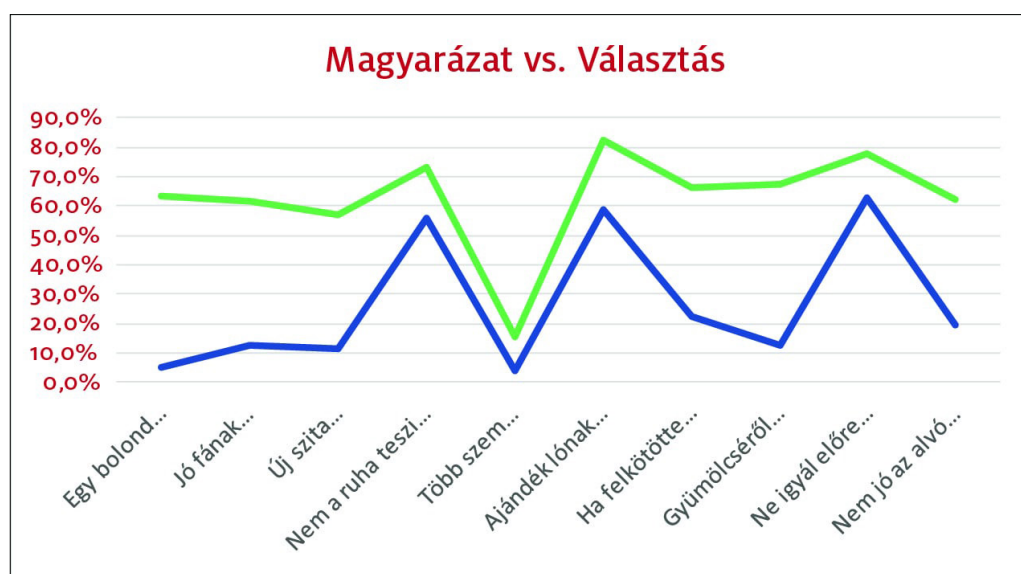
	2023/24 abszt.	2023/24 nem	2020 abszt.	2020 nem
Egy bolond...	5,0%	42,5%	48,8%	27,3%
Jó fának...	12,7%	53,6%	9,9%	61,6%
Új szita...	11,5%	8,5%	4,1%	89,0%
Nem a ruha teszi...	56,0%	13,9%	52,3%	32,6%
Több szem...	3,8%	39,0%	18,6%	34,9%
Ajándék lónak...	59,0%	12,3%	34,3%	40,7%
Ha felkötötte...	22,3%	17,6%	8,7%	78,5%
Gyümölcseről...	12,9%	24,5%	5,8%	82,6%
Ne igyál előre...	62,7%	15,4%	41,3%	39,5%
Nem jó az alvó...	19,4%	9,2%	5,8%	78,5%

2. sz. ábra: absztrakt magyarázatot adók, illetve nem válaszolók aránya (saját szerkesztés)

A feleletválasztás lehetőségét biztosítva általában mindkét vizsgálat során nagy magabiztossággal választották ki a megkérdezettek az absztrakt jelentést. A „Több szem többet lát” közmondás ismételten a figyelem középpontjába került. Ehhez a közmondáshoz a vizsgálati résztvevők többsége a szó szerinti jelentés jelölte meg (3. sz. ábra). A 2023/24-es vizsgálatban egyértelműen jobb teljesítményt regisztráltunk a feleletválasztós tesztfelvételi módban (4. sz. ábra).

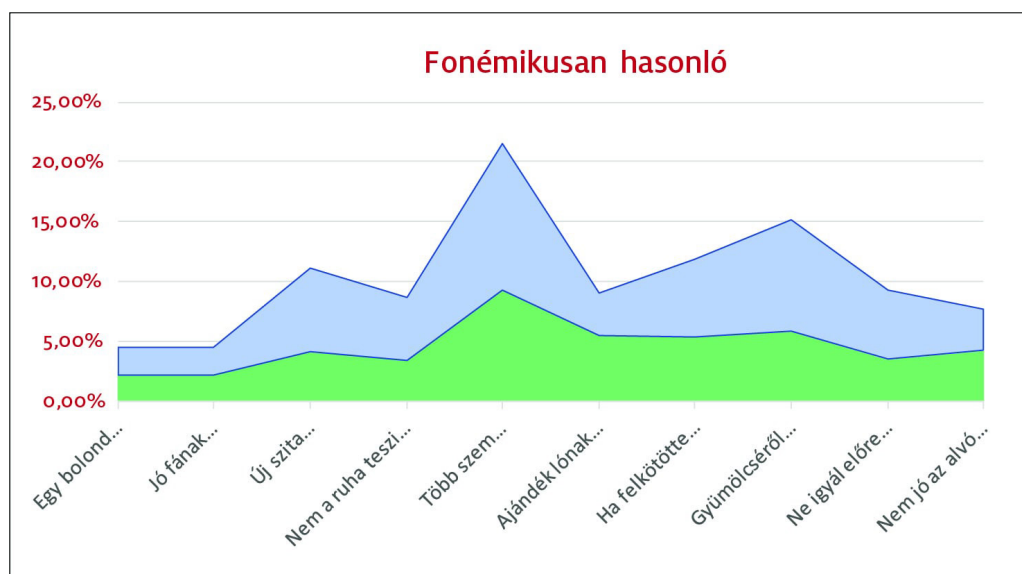


3. sz. ábra: Absztrakt válaszok jelölése (saját szerkesztés)



4. sz. ábra: Magyarázat vs. Választás 2023/24 (saját szerkesztés)

A többszörös válasz módban megjelenik egy különleges kategória, a fonémikusan hasonló. Ez egy olyan magyarázatot foglal magában, amely hangzásában az eredeti közmondáshoz nagyon hasonló, de jelentésében eltér attól. A szakirodalom szerint ezt a válaszlehetőséget gyakrabban választják a skizofréniában szenvedők.³⁰ A megkérdezett tanulók közül meglepően sokan választották a fonémikusan hasonló helytelen kategóriába sorolt jelentésmagyarázatot (5. sz. ábra). Semmiképpen sem szeretnénk téves következtetéseket levonni, de a későbbiekben további vizsgálat tárgyát képezheti az adatok mögötti okok feltérképezése. A jelenség hátterében elsősorban az olvasási készség, a szövegértési képesség hiányosságait véljük felfedezni, mivel szoros összefüggés van a szövegértési és az idiomaértési képesség között. Azok a gyerekek, akik valamilyen olvasási nehézséggel küzdenek, nehezebben tudnak elszakadni a szó szerinti jelentéstől, így ők kevésbé képesek az absztrakt jelentés értelmezésére.



5. sz. ábra: Fonémikusan hasonló válaszlehetőség választása a két vizsgát során (saját szerkesztés)

Gyakorlati alkalmazás lehetőségei

Az előre elkészített feladatok mellett igyekeztem ötleteket adni az előzőekben elhangzottak gyakorlati alkalmazásához, melyeket két területre osztottam. Egyrészt a mai, felgyorsult világhoz alkalmazkodva az online használható feladatok elkészítéséhez ajánlottam lehetőségeket. Másrészt olyan papír-ceruza feladatokat készítettem, amelyek alapja a cselekedtetés.

Online feladatok

Manapság az élet minden területén egyre gyakrabban használjuk az MI-t. Így én is megkérdeztem azt, milyen kreatív feladattípusokat ajánl a téma feldolgozásához. A következőket ajánlotta (1. és 2. sz. kép)

1. Párosító játék • Feladat: Két oszlopban szerepelnek a közmondások kezdete és vége összekeverve. A tanulóknak össze kell párosítani őket. • Kreatív csavar: Szerepeljenek közöttük „hamis” végek is, hogy figyelniük kelljen a logikára.
2. Kép–közmondás párosítás • Feladat: Rajzok, fotók vagy képregény-kockák alapján ki kell választani, melyik közmondás illik rájuk. • Fejlesztett készség: A képi és nyelvi információk összekapcsolása.
3. Hiányzó szó beírása • Feladat: A közmondásokból egy-két kulcsszó hiányzik, ezt kell pótolni. • Kreatív csavar: Több lehetséges szó is jó lehet, de a jelentés változik, ezt is meg kell magyarázni.
4. Modern átfogalmazás • Feladat: A tanuló átírják a közmondást mai, hétköznapi nyelvre vagy mai szituációra. • Extra kreativitás: Kérheted mém vagy kis képregény formájában.

1. sz. kép

5. Közmondás-színház • Feladat: Csoportok rövid, 1–2 perces jelenetet improvizálnak, amiben megjelenik egy közmondás jelentése (de nem mondják ki). A többieknek ki kell találni, melyik közmondásról van szó.
6. Fordított játék – közmondás kitalálása • Feladat: Egy hétköznapi szituációt leírsz (pl. „valaki mindig csak beszél, de sosem cselekszik”), a tanulóknak ki kell találni a hozzá illő közmondást.
7. Közmondás-kirakó • Feladat: Szó- vagy mondatrészekre vágott közmondásokat kell kirakni. • Kreatív csavar: Egy időre a kártyákat elrejtet, és memóriából kell összeállítani.
8. Saját közmondás készítése • Feladat: A diákok kitalálnak egy új, saját „közmondást”, majd elmagyarázzák a jelentését. • Cél: A szimbolikus és metaforikus gondolkodás segítése.

2. sz. kép

Az MI kérésre az általa ajánlott feladattípusokhoz természetesen feladatlapot is generál.

Online órákon alkalmazható feladatsorok készítéséhez a Genially nevű alkalmazást használom, mellyel nemcsak érdekes, kreatív, de igen látványos feladatsorok, játékok is készíthetők. A program különböző interaktív kérdések beépítésének a lehetőségét is biztosítja, illetve az ingyenes verzióban is sokféle, előre gyártott sablonnal segíti kreativitásunkat, munkánkat. Az általam szerkesztett, a lehetőségeket bemutató programok elérhetőségét a későbbiekben adom meg.

Papír-ceruza feladatok

Meixner-es pedagógusként a munkám során főleg úgynevezett borítékos feladatokat használok. A tanulók egy borítékban kapják meg azokat a szavakat, kifejezéseket, magyarázatokat, képeket, amikkel valamilyen műveletet, cselekvést kell végezniük. A bemutatott feladatok olyan szólásokhoz, közmondásokhoz köthetők, amelyek mindegyikében megjelenik a szó vagy a nyelv kifejezés. A feladatokat megszerkesztve, nyomtatásra készen egy mappába gyűjtöttem össze, melynek elérése a hivatkozások között található.

Közmondások, szólások és azok jelentéseinek párosítása, *egyeztetése*.

Szortírozás. A nyelv és a szó képehez csoportosítjuk a hiányos szólásokat.

Kódolós feladat. Egy táblázatba gyűjtve a szólásokat a tanulónak a szólésmagyarázathoz csak az oszlop és a sor meghatározásával alkotott kódot kell beírniuk.

Képek, szólások, szólésmagyarázatok és helyzetleírások egyeztetése. A feladatban az MI által generált képekhez kell magát a szót, annak magyarázatát, illetve, szintén az MI által generált tréfás helyzetleírásokat párosítaniuk. Ez a feladat önmagában hordozza annak a lehetőségét is, amikor magának a szóléshoz a megadásával a tanulók készítik el a szóhoz tartozó képet, magyarázatot, helyzetleírást.

Amőbajáték. Egy táblázatban a szólások, közmondások hívószavai találhatók. Különböző színű korongokkal, formákkal játszanak a játékosok. Az amőba szabályait követve, akkor fedheti le a táblázat adott celláját, ha megnevezi a közmondást és a jelentését is. További feladatokat is kérhetünk, például azt, fogalmazza át a közmondást a saját nyelvhasználatának megfelelően.

Egy harmadik csoporthoz, a „beszéd”, „beszél” kifejezéshez kapcsolható szólásokat is gyűjtöttem. A három csoport szólásait különböző színű lapokra nyomtattam. A *csoporthoz tartozó feladatban* a különböző színű kártyák különböző csoportokhoz kerülnek. A csoportok gyűjthetnek egymáshoz kapcsolódó, egymással ellentétes jelentésű szólásokat. Választásaikat természetesen minden esetben meg is kell indokolniuk. De bármilyen kreatív, gondolkodtató feladatot is társíthatunk ehhez. Például: melyik szót használnák egy termék reklámjában?

Nagyon jó lenne, ha vigyáznánk nyelvünk ezen kincseire és ismét gyakrabban találkozhatnánk velük!

Hivatkozások

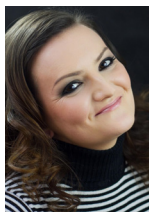
Az RPI Országjáró konferenciáján elhangzott előadás bemutatójának elérhetősége:
<https://view.genially.com/68a98beb8751519745fbef74/presentation-nyelvi-memek>
 A feladatok elérhetősége: https://drive.google.com/drive/u/o/folders/1vt-gJBJKLoVPqp3_1dabBV2-t4EU4PKd

Felhasznált irodalom

- BÁRDOSI Vilmos: *Magyar szólások, közmondások adatbázisa* 14000 szólás, közmondás, helyzetmondat magyarázata stilisztikai jelzéssel, a típus feltüntetésével, fogalomköri szómutatóval, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2012.
- BÉKEI Gabriella: *A közmondások pragmatikai vizsgálata*. 2012
https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/8086/Bekei+Gabriella_KESZ.pdf;jsessionid=9C208024B3FC75EA42961CF68C1933E6?sequence=1 (Letöltés: 2025.10.17.)
- FORGÁCS Bálint: Agy és megismerés a figuratív nyelv megértésében, in Pléh Csaba (szerk.): *A kognitív szempont a nyelv pszichológiájában*, Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXV, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2013, 383–410.
- FORGÁCS Bálint: Verbális metakommunikáció – Mitől releváns egy metaforikus leképezés? *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64. 2009, 3, 593–605.
- FORGÁCS Tamás: Bevezetés a frazeológiába – A szólás- és közmondáskutatás alapjai. *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 69, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2007.
- HARSÁNYI Ildikó: *A fordítás mint kontextus a metaforák konceptualizációs folyamatában*, Doktori disszertáció, 2014. <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/harsanyiildiko/tezis.pdf> (Letöltés ideje: 2025.10.17.)
- HÖFFLERNÉ Péntes Éva, SZENCZI Beáta & MARTON Klára: Enyhén értelmi fogyatékos tanulók idiomaértése – egy empirikus kutatás első eredményei, *Gyógypedagógiai Szemle* 2018-XLVI. évfolyam 1. sz. 1–11.
- HRISZTOVA-GOTTHARDT Hrisztalina, T. LITOVKINA Anna, BARTA Péter & VARGHA Katalin: *A közmondásferdítések ma: öt nyelv antiproverbiumainak nyelvészeti vizsgálata*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2018.
- KÖVECSESE Zoltán – BENCZÉS Réka: *Kognitív nyelvészet*, Budapest, Akadémia Kiadó, 2010.
- MIKLÓS Zsófia – HÖRÖMPÖLI Ádám: Mérhető-e közmondásokkal az absztrakt gondolkodás? in *Diáktudósok*, a XXXIII. OTDK 13. Szekciójának első helyezett pályamunkái, Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2017, 107–128.
- MIKLÓS Zsófia, KÓNYA Anikó & RAGÓ Anett: A D-KEFS közmondásteszt magyar nyelvű változatának bemutatása, *Alkalmazott Pszichológia*, 2020, (2), 91–110.
- NAGY Tamás: „Közös lónak...” Köz(hely)mondások a közoktatásban, in Szöllősy Éva, Prax Levente & Hoss Alexandra (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben*, Pécs, Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, 2013, 223–234.
- O. NAGY Gábor: *Magyar szólások és közmondások* 4. kiadás, Kecskemét, Gondolat Könyvkiadó, 1985.
- PARAPATICS Andrea: *Fiatalok nyelvi mentalitása és a szleng*, Doktori disszertáció, 2013. <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/parapaticsandrea/diss.pdf> (Letöltés: 2025.10.17.)
- ROZSGONYINÉ MOLNÁR Emma: *Frazeológiai kaleidoszkóp, Tanulmányok a magyar szólásokról, közmondásokról, Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 190, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2016.
- SCHNELL Zsuzsanna: Metafora és Metareprezentáció – egy mentalista modell, *Világosság XLVII.2006/8–9–10.* 111–129.
- SZÜCS Márta Zita: Idiómák megértésének vizsgálata kisiskolás gyermekek körében, in Váradai T. (szerk.): *IV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*, Budapest, 2010, 164–174. http://acta.bibl.u-szeged.hu/36571/1/nyelvtudomany_46_48_199-215.pdf (Letöltés: 2025.10.17.)
- T. LITOVKINA Anna – MIEDER Wolfgang: „A közmondást nem hiába mondják”. Vizsgálatok a proverbiumok természetéről és használatáról, *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* XLI, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2005.

- ¹ Forgács Bálint: Verbális metakommunikáció – Mitől releváns egy metaforikus leképezés? *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64. 2009, 3, 593–605.
- ² Harsányi Ildikó: *A fordítás mint kontextus a metaforák konceptualizációs folyamatában*, Doktori disszertáció, 2014. <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/harsanyiildiko/tezis.pdf> (Letöltés ideje: 2025.10.17.); Schnell Zsuzsanna: Metafora és Metareprezentáció – egy mentalista modell, *Világosság XLVII.*, 2006/8–9–10. 111–129.; Höfflerné Péntes Éva, Szenczi Beáta & Marton Klára: Enyhén értelmi fogyatékos tanulók idiomaértése – egy empirikus kutatás első eredményei, *Gyógypedagógiai Szemle*, 2018, XLVI. évfolyam 1. sz. 1–11.
- ³ Schnell: Metafora...
- ⁴ O. Nagy Gábor: *Magyar szólások és közmondások* 4. kiadás, Kecskemét, Gondolat Könyvkiadó, 1985. 5.
- ⁵ Nagy Tamás: „Közös lónak...” Köz(hely)mondások a közoktatásban, in Szöllősy Éva, Prax Levente & Hoss Alexandra (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben*, Pécs, Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, 2013, 223–234.

- ⁶ Forgács Bálint: Agy és megismerés a figuratív nyelv megértésében, in Pléh Csaba (szerk.): *A kognitív szempont a nyelv pszichológiájában*, Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXV, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2013, 383–410.
- ⁷ Nagy: „Közös lónak...”; Békei Gabriella: *A közmondások pragmatikai vizsgálata*. 2012 https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/8086/Bekei+Gabriella_KESZ.pdf;jsessionid=9C208024B3FC75EA42961CF68C1933E6?sequence=1 (Letöltés: 2025.10.17.)
- ⁸ Parapatics Andrea: *Fiatalok nyelvi mentalitása és a szleng*, Doktori disszertáció, 2013. <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/parapaticsandrea/diss.pdf>. (Letöltés: 2025.10.17.); Hrisztova-Gotthardt Hrisztalina, T. Litovkina Anna, Barta Péter & Vargha Katalin: *A közmondásferdítések ma: öt nyelv antiproverbiumainak nyelvészeti vizsgálata*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2018.; Nagy Tamás: „Közös lónak...”.
- ⁹ Forgács Tamás: Bevezetés a frazeológiába – A szólás- és közmondáskutatás alapjai. *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 69, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2007.
- ¹⁰ Rozgonyiné Molnár Emma: Frazeológiai kaleidoszkóp, Tanulmányok a magyar szólásokról, közmondásokról, *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 190, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2016.
- ¹¹ Szűcs Márta Zita: Idiómák megértésének vizsgálata kisiskolás gyermekek körében, in Váradi T. (szerk.): *IV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*, Budapest, 2010, 164–174. http://acta.bibl.u-szeged.hu/36571/1/nyelvtudomany_46_48_199-215.pdf
- ¹² Forgács: Bevezetés a frazeológiába...
- ¹³ Uo.; Rozgonyiné: Frazeológiai kaleidoszkóp
- ¹⁴ T. Litovkina Anna – Mieder Wolfgang: „A közmondást nem hiába mondják”. Vizsgálatok a proverbiumok természetéről és használatáról, *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* XLI, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2005, 14.
- ¹⁵ Kövecses Zoltán – Benczés Réka: *Kognitív nyelvészet*, Budapest, Akadémia Kiadó, 2010.
- ¹⁶ Miklós Zsófia – Hörömpöli Ádám: Mérhető-e közmondásokkal az absztrakt gondolkodás? in *Diáktudósok, a XXXIII. OTDK* 13. Szekciójának első helyezett pályamunkái, Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2017, 107–128.
- ¹⁷ T. Litovkina–Mieder: „A közmondást...”; Rozgonyiné: Frazeológiai kaleidoszkóp; Forgács: Bevezetés a frazeológiába
- ¹⁸ T. Litovkina–Mieder: „A közmondást...”; Forgács: Bevezetés a frazeológiába
- ¹⁹ T. Litovkina–Mieder: „A közmondást...”; Forgács: Bevezetés a frazeológiába
- ²⁰ Forgács: Bevezetés a frazeológiába
- ²¹ Uo.
- ²² Höfflerné et. al: Enyhén értelmi fogyatékos tanulól...
- ²³ Szűcs: Idiómák megértésének vizsgálata...
- ²⁴ Miklós–Hörömpöli: Mérhető-e közmondásokkal...
- ²⁵ Uo.
- ²⁶ Uo.
- ²⁷ Uo.
- ²⁸ Schnell: Metafora és Metareprezentáció
- ²⁹ Bárdosi Vilmos: *Magyar szólások, közmondások adatbázisa* 14000 szólás, közmondás, helyzetmondattal magyarázata stilisztikai jelzéssel, a típus feltüntetésével, fogalomkörü szómutatóval, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2012.
- ³⁰ Miklós–Hörömpöli: Mérhető-e közmondásokkal...



OTTROK EVELIN

Az élőszavas mesemondás elmélete és hagyományos gyakorlata az óvodapedagógus munkájában

Bevezetés

Az óvodai mesemondás amellest, hogy az anyanyelvi – irodalmi nevelést szolgálja, az olvasóvá nevelés egyik legelső állomása és a pedagógiai munka során az óvodáskorú gyermek fejlesztésének elengedhetetlen eszköze. A mesemondás az óvodapedagógus módszertani eszköztárának fontos részét képezi. Számomra természetes, hogy pedagógiai munkám során népmesekincsünk gazdag tárházából választok mesét. A népmesék sajátos, népünkre jellemző narratív struktúrában őrzik gyökereinket, értékrendünket, ünnepeink, hagyományaink, szokásaink eredetét, lényegét. Fontosnak tartom, hogy a fejlesztő munka mellett az élő szóval történő mesemondás tudatos alkalmazásával ezen értékeket a pedagógus beemelje munkájába.

Az élőszavas mesemondás gyakorlatának aktualitása

Korábbi kutatásaim során, az 1891 és 2025 között keletkezett kisdédóvó- és óvodai nevelést szabályozó dokumentumok és módszertani segédanyagok elemzése során megállapítottam, hogy az élőszavas mesemondás definiálása és a népmese műfaji sajátosságainak meghatározása, változó hangsúlyt kapott a hazai neveléstörténet különböző korszakaiban. A mesemondás mikéntjére az egyes jogi szabályozók és módszertani útmutatók nem minden esetben tértek ki, illetve a népmesék műfaji sajátosságairól, nevelésben betöltött szerepéről és az élőszavas mesemondás gyakorlatáról nem foglaltak állást.¹

Az élőszavas mesemondás pedagógiai célú alkalmazása és a mesemondó pedagógus fogalmának értelmezése, az óvodai nevelést szabályozó törvények ez évi módosításainak következtében aktualitást nyertek. Az élőszavas mese, az Óvodai nevelés országos alapprogramjának (ÓNOAP) 2025. április 15-én kiadott módosításainak értelmében² olyan

kötelezően alkalmazandó módszertani eszköz, mely a személyes interakció megteremtésének egyik feltétele, egyúttal a gyermeki világnézet, szemléletmód formálásának, s a gyermekben zajló pozitív elhárító és feldolgozó folyamatok megvalósulásának kulcsfontosságú szereplője. Az előszóban történő mesélés során a mesemondó és a mesehallgató kölcsönhatása a belső képalkotás folyamatában kiemelt szerepet kap. Fenti konkrét és aktuális kérdés inspirált abban, hogy az előszavas mesemondás hagyományos gyakorlatának pedagógiai célú alkalmazása során szerzett tapasztalataimat és a témában történt kutatási eredményeimet jelen cikkben ismertessem.

Az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelés és az előszavas mesemondás kapcsolata

Az előszavas mesemondás elméletével és gyakorlatával a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán, szakdolgozati kutatás keretén belül kezdtem foglalkozni, majd kutatásom eredményeit Tudományos Diákköri Konferencián mutattam be. A témához kapcsolódó szakirodalmi tájékozódást követően megbizonyosodtam arról, hogy az előszavas mesemondás az óvodáskorú gyermek fejlesztése során kiemelt szereppel bír. Az előszóban elhangzó mesemondás lehetővé teszi a gyermekekkel való szemkontaktus folyamatos fenntartását és az írott mese szövegétől való elszakadást, s ezáltal a szabad mesélés lehetőségét, mely tényezők a helyes óvónői „beszédminta” megvalósulásának feltételei.³

Nyitrai Ágnes a kisgyermekkorú mesemondás történetéről és a mesélés pedagógiai gyakorlatban betöltött szerepéről szóló átfogó tanulmányában hangsúlyozza, hogy a gyermek „pszichés szükségletéhez” igazodó történet befogadásában az élményszerű átadás kulcsfontosságú szerepet játszik.⁴ A mesemondás során megvalósuló élmény az adott interakciós helyzet két szereplőjének, a mesélő és a mesehallgató személyes, de „közvetett” kapcsolódásának következtében történik meg.⁵ Dankó⁶ kiemeli, hogy a népmesék nyelvi-stiláris elemei csak akkor épülnek be a gyermek szókincsébe, amennyiben a helyes beszédtechnikán alapuló, képszerű, élményszerű mesemondás által a gyermek bele tudja magát élni az elmondott történetbe, és a mesélést közös kalandként éli meg a mesélő és a hallgató.

Mesemondó tanfolyam tapasztalatai – „Meseszó az óvodában és iskolában – Bevezető a hagyományos mesemondás gyakorlatába”

Az előszavas mesemondás gyakorlatának elsajátítására a Hagyományok Háza által akkreditált „Meseszó az óvodában, iskolában – Bevezető a hagyományos mesemondás gyakorlatába”⁷ című képzésen volt lehetőségem. A tanfolyamon 2023-ban vettem részt,

ahol a mesemondás elméleti hátterének megismerése és gyakorlatának elsajátítása mellett, a néprajzi gyűjtésekből származó kiadványokkal és a néprajzkutatók mesegyűjtő tevékenységével ismerkedtem meg.

A tanfolyam kiváló lehetőséget nyújtott arra, hogy elsajátítsam azokat a lépéseket, melyek segítenek a lejegyzett meseszövegektől elszakadni, illetve képessé tesznek saját mesei történet összeállítására és élő szóval, improvizálva történő előadására. A tanfolyamon szerzett tapasztalatok alapján 10 pontban foglaltam össze a legfontosabb tudnivalókat, melyek kezdő mesemondók számára hasznos útmutatóként szolgálnak:

1. A választott mesei történet igazítható a mesemondás alkalmához, céljához, a mesehallgatók korához, fejlettségi szintjéhez, pszichés állapotához, saját személyiségéhez, átadni kívánt üzenethez, a mesehallgatók korábbi tapasztalataihoz.
2. A *Magyar népmesekatalógus* nagy segítséget nyújt a mesei váz, szűzsé és az állandó epizódok megismerésében, melyek nem hagyhatóak figyelmen kívül, saját változatunk összeállítása során.
3. A néprajzilag hiteles források segítségével mesei szólásokat, fordulatokat, formulákat gyűjthetünk, amellet, hogy a mesékre jellemző archaikus szövegek stilisztikai jellemzőit is megismerjük.
4. A mesemondás során a tervezett szövegtől és a mesemondás időtartamától el lehet térni, azon a hallgatói interakciók függvényében lehet változtatni.
5. Az improvizatív mesemondás lehetőséget nyújt arra, hogy a szövegűség mellőzésével, a képzeletünkben megjelenő történetre koncentrálna, a történet eseményeinek láncolatát vizualizáljuk magunkban.
6. Az eszköztelen mesemondás kiváló alapot nyújt a szemléltető eszközzel történő meséléshez is.
7. Az improvizatív előadás során, hallgatóságunkkal folyamatos szemkontaktust tudunk tartani.
8. A tájnyelv használata segít felidézni a ma már letűnt archaikus régi paraszti világot.
9. A mesei tér szavakkal és gesztusokkal megjeleníthető.
10. A pedagógusnak mesemondás közben nem szükséges előadóművésznek lennie ahhoz, hogy jó mesemondó legyen, de sokat tanulhat a színpadi mesemondóktól.

Fontosnak tartom, hogy óvodapedagógusként a népmese műfajáról, eredetéről alapvető elméleti ismeretekkel rendelkezzen. Írásom további részében szeretném kiemelni azokat a legalapvetőbb elméleti tudnivalókat, melyek a pedagógiai gyakorlat számára is hasznosak és segítik a szóbeliségben gyökerező, improvizatív mesemondás lényegének megértését és pedagógiai célú adaptációját.

A népmese műfaja és a mesemondás útja

A népmesék szerzője ismeretlen. A hagyományos paraszti kultúra mesemondói száj-hagyomány útján adták át történeteiket az utókor számára, szórakoztatva közönségüket.⁸ Ezt az időszakot nevezi Raffai és Dala a mese „első életének”⁹, amikor a történetet mesélő emberrel természetes, eredeti közegében találkozhattunk, s a mesemondás még közösségi eseményekhez kötődött. Az elhangzott mese a népi kultúra részeként funkcionált, célja a közönség szórakoztatása volt. A népi, szóbeli kultúrákban hagyományozódó szövegek variánsai az előadások alkalmával keltek életre, egyúttal változtak is. Azok a népmese gyűjtemények, melyekből óvodában mesélünk, az esetek többségében átdolgozott népmesék, „irodalmi népmesék”¹⁰ és mesegyűjtők neveihez kötjük őket. Illyés Gyula, Benedek Elek, Arany László az eredeti folklórszöveget irodalmi szöveggé írták le, stilizálták, finomították. Ezek az imitált, stilizált népmese szövegek jelentek meg könyvekben, nyomtatott formában. A fejből, élő szóval mondott mese gyakorlata háttérbe szorult, a mesekönyvek megjelenésével az olvasott mese került előtérbe. A népmese így módon a gyermekkultúra részévé vált, s a szóbeli kultúrákból eredő, írásban lejegyzett, nyomtatásban megjelent, stilizált változatok a gyermekek nevelésének fontos eszközévé váltak. Ezt az időszakot jelöli meg Raffai Judit és Dala Sára a népmese „második életének”.¹¹ Ennek az időszaknak kiemelkedő alakja Benedek Elek, aki a gyermekeknek szánt mesekönyveinek összeállítása során a szóbeliségben élő, sokszor töredékes, nem gyermek hallgatóságnak való történeteket, oly módon tökéletesítette, emelte irodalmi szintre, hogy azok nyelvezetükben pedagógiai környezetben is alkalmazhatóak legyenek.¹² Mesekönyvei, irodalmi, esztétikai értékük mellett, kiváló példát nyújtanak arra, hogy az óvodai mesemondás során a pedagógus alkotó tevékenységének kiemelt szerepe van. Benedek Elek lejegyzett, áttírási történeteiben egy sajátos mesei műnyelvet hozott létre, mely adott kor köznyelvének és nyelvjárásainak – vagy az azt imitáló elemeknek – egységes stílussá kovácsolását jelentette.¹³ Benedek Elek öröksége, különösen hangsúlyos napjainkban, amikor a mesemondás a folklorizmus keretein belül „harmadik életét”¹⁴ éli. Az élőszavas mesemondás hagyománya fesztiválokon, mesemondó versenyeken éledt újjá. Terepkutatás során meggyőződtem arról, hogy a különböző nyelvjárásterületekhez kapcsolódó kortárs mesemondók egy része archaizáló szándékkal alkalmazza saját tájnyelvének sajátos elemeit. A kortárs, revival mesemondók újra alkotják, újra mesélik a hagyományosnak tekinthető népmeséket. A mesemondók a népi, paraszti kultúra nyelvi elemeinek segítségével teremtik meg a mesevilág misztikus, régmúlt időket megidéző hangulatát. A tájnyelvi elemek stilisztikai célú alkalmazásával mi, pedagógusok éppúgy találkozhatunk a „könyvmesékben”, mint kortárs mesemondóink szóbeli előadásai során.

Írásom további részében összefoglalom, hogy milyen lépések segítettek abban, hogy a hagyományos mesemondás módszertana alapján készüljek a mesemondásra.

Az élőszavas mesemondás hagyományos gyakorlatának alkalmazása, gyakorlati tapasztalatok

A 2025/2026-os nevelési évet kiscsoportban kezdtem, ez indokolta meseválasztásom, hiszen a kicsik beszoktatása miatt számukra ismerős mesével szerettem volna őket várni. Így választásom *A kismalac és a farkas* című mesére esett, melyet a bölcsődei nevelők és otthon a szülők egyaránt gyakran mondanak a gyermekeknek. Az általam választott mesét először meghallgattam, olyan mesemondótól, aki hagyományos közegben, saját falujában mesélte a történetet. *Tyukodi népmesék*¹⁵ című kötethez tartozó hangzóanyagban találtam rá egy felvételre, mely néprajzilag hiteles gyűjtemény része. A kötet 2023-ban jelent meg, az 1950-es és 60-as években gyűjtött meséket tartalmaz, Kovács Ágnes és Andrásfalvy Bertalan szerkesztésében. A kötet hátoldalán a következő felirat szerepel: „Szókimondó szövegek, felnőtt tartalom.”¹⁶ A népmesék esetén nem feltétlen teszünk különbséget felnőtt- és gyermekmese között, hiszen adott történet az improvizatív, szabad mesemondásnak köszönhetően alakítható úgy, hogy az gyermek közönség számára is feldolgozható legyen. Néprajzilag hiteles gyűjtések esetében nem is célravezető csak gyermekeknek szánt mesegyűjteményt keresni. Ez a gyűjtemény azonban három olyan mesét tartalmazott, melyet gyermek mesemondótól, Boldizsár Évától hallgathattam meg. A hagyományos mesemondás gyakorlata szerint a mese típusát megkerestem Kovács által szerkesztett *Magyar népmesekatalógus – Magyar állatmesék* katalógusában.¹⁷ A katalógus szerint ez a történet a vadállatok és a házi állatok típusba tartozik: „AaTh 121. – A kismalac/kiskanász és a farkas”. A katalógusban feltüntetett AaTh 121. szám értelmezését a következő fejezetben leírt tudnivalók segítik.

Mit jelent az AaTh 121. katalógusszám?

A (nép)mesék tanulmányozása során az egyes történetek rendszerezését különböző típusú kutatások segítették. A mesék típusainak meghatározása a 19. század végén kialakuló ún. földrajzi-történeti irányzat kialakulásával kezdődött. A mesék műfaji rendszerezése hatalmas munka volt, s számos kutató vett benne részt. Az irányzat egész iskolává fejlődött, alapítói, Krohn és Aarne észak-európai, finn néprajzkutatók voltak, hozzájuk csatlakozott később az amerikai Thompson. Aarne a nemzetközi mesekutatás alapját képező katalógusát 1910-ben készítette el, melyet Thompson 1927-ben egészített ki.¹⁸ Aarne és Thompson nevéből született az AaTh rövidítés, mely a mesék típusszámát jelöli.

A *Magyar népmesekatalógus – Magyar állatmesék* című kiadvány bevezetőjében a szerkesztők leírják, hogy a magyar állatmeséket katalogizáló munkájukban elsősorban az Aarne és Thompson által felállított típusokat vetették alapul és az általuk meghatározott AaTh 1–299 típusszámokkal jelölt intervallumba beilleszthető magyar népmesék bemutatására törekedtek. A nemzetközi és a magyar állatmesék egyes változatainak áttekintésével

a kutatók egy közös szüzsét, vázat határoztak meg. A változatokat gyakorlatilag közös nevezőre hozták, rendszerezték, katalogizálták oly módon, hogy azok összevetését követően meghatározták a történetnek egy olyan alap, lecsupaszított vázát, melyek minimális mértékben térnek el egymástól.

Az általam elemzett mese, a katalógus szerint a vadállatok és házi állatok típusba tartozik, a AaTh 121. számot viseli. Az egyes epizódok római számmal vannak elválasztva egymástól, melyek a kötelezőnek, kihagyhatatlannak tekintendő jeleneteket tüntetik fel. A szóbeli improvizáció során ezeken a kötelező elemeken felül a pedagógus szabadon színezi, aktualizálja, teszi élővé a történetet, hallgatóságának fejlettségi szintjéhez, korának nyelvezetéhez és a kívánt fejlesztési célhoz igazodva. Az abc kisbetűivel az ismétlődő jelenetek kerültek feltüntetésre.

Az általam választott mese váza, szüzséje:

„I.

Nagy hidegben a farkas a malackától bebocsátást kér

Hosszas rimázkodására kismalac sorra beengedi a/hátsó, b/első lábát, végül c/a fejét

Közben zsákot készít, amibe a farkas behátrál, vizet forral, amivel leforrázza

A farkas kirágja a zsákot és elmenekül.

II.

A farkas társakkal tér vissza, s egymás hátára állnak, hogy a magas fára menekült kismalacot leszedjék

A kismalac elkiáltja magát: Forró vizet a kopaszra!

A kopasz kiugrik, a többi farkas nyakát szegi.”¹⁹

A katalógus pontosan megjelöli azokat a forrásokat, melyekben megtalálhatóak a mese egyes változatai. Az adott mesetípushoz tartozó különböző gyűjtésekből, mesekönyvekből, olvasókönyvekből származó variánsok áttekintését nagyon hasznosnak tartottam. Az adott mesetípus néhány változatát az 1. táblázat segítségével foglaltam össze. Mivel a pedagógus meríthet néprajzilag hiteles gyűjtésből, stilizált, irodalmi népmeséket tartalmazó mesegyűjtésekből, ezért az ábrában csak a szerzőt, a kiadás évét tüntettem fel, aszerint, hogy a főhős milyen alakban jelenik meg. A *kismalac/kiskanász és a farkas* (AaTh 121.) című történetet feldolgozó források az 1. táblázat segítségével átláthatóvá váltak. A csoportosítás alapját a főhős különböző alakváltozatai adták, így az első oszlopban azokat a forrásokat tüntettem fel, melyekben a főhős kismalac alakjában jelenik meg, a második oszlop tartalmazza azokat a köteteket, melyekben a főhős kanász képében szerepel és a harmadik oszlop tartalmazza azokat a kiadványokat, könyveket, melyekben a főhős egy kislány.

FŐHŐS: MALAC	FŐHŐS: KANÁSZ	FŐHŐS: KISLEÁNY
• Arany László: Magyar népmese gyűjteménye (1901, 1904, 1928, 1949) • Gáspár János: Csemegék kisebb gyermekek számára, melyekkel családok-, kisdédóvók-, és elemi tanítóknak kedveskedik (1863) • Kovács Ágnes: Icinke-picinke – népmesék óvodásoknak (1971, 2023) • Andrásfalvy Bertalan – Kovács Ágnes: Tyukodi népmesék (2023)	• Kálmány Lajos: Szeged népe, Szeged vidéke népköltése III. Szeged (1881) • Benedek Elek: Magyar mese és mondavilág III. (online forrás, utolsó letöltés: 2025.05.10.) • Penavin Olga: Jugoszláviai magyar népmesék II. (1984)	• Dékány Rafael: Pityke és a kökény (2004) • Zalka Csenge Virág: Ribizli a világ végén (2019)

1. táblázat: *A kismalac/kiskanász és a farkas* (AaTh 121.) című történet egyes változatainak forrás megjelölése, a főhős különböző változatainak csoportosításával

Természetesen egy pedagógusnak nem szükséges minden variánst, néprajzilag hiteles felnőttmeséket tartalmazó gyűjteményt átolvasni, felkutatni. Óvodapedagógusként számomra Domokos Mariann és Gulyás Judit által szerkesztett *Az Arany család kéziratos – mese és találósgyűjteményének, valamint Arany László Eredeti népmesék*²⁰ című művének szinoptikus kritikai kiadásában talált információk bizonyultak leghasznosabbak. A kiadványból megtudtam, hogy ez a mesetípus Európa-szerte ismert, s magyar nyelvterületen az egyik legnépszerűbb mesetípusok közé tartozik. A mese a 19. század elején a gyermekkönyvek és az ún. olvasókönyvek lapjain nyomtatott formában gyakran jelent meg. Arany László által stilizált változattal gyakran találkozhattak a kor diákjai elemi népiskolák, középiskolai olvasókönyvek, polgári iskolák leány- és fiúiskolák tankönyveinek lapjain. Az írásbeliséggel együtt a szóbeli magyar változatok egységesültek.²¹ Ebben az időszakban került kiadásra olyan változat is, melyben a kismalac alakja kanászra változik, melynek első ismert változata Kálmány Lajos gyűjtéséből ismert.²² A kismalacot ember alakban ábrázoló mesék közül egy másik variáns Dékány Rafael: *A farkas és a kisleány* című meséje.²³ Dékány 1800-as években, pedagógusként gyűjtött meséit tartalmazó gyűjteményét 2004-ben adták ki.

A *Magyar Népmesekatalógus* és Arany László gyűjteménye nem tartalmazza azokat a kortárs, napjainkban újra mesélt, átstilizált változatokat, melyekkel nyomtatott formában a könyvesboltok polcain vagy élőszóban, kortárs mesemondó alkalmakon pedagógusként találkozhatunk. Zalka Csenge Virág, kortárs mesemondó által átstilizált és nyomtatott formában megjelenő gyermekmeséket a könyvesboltok polcain találhatjuk meg. A 2019-ben kiadott *Ribizli a világ végén* című kötetben, Zalka Csenge Virág a Dékány

Rafael által gyűjtött, *A farkas és a kisleány* című mesét vette alapul, saját változatának megalkotása során.²⁴

A források áttekintése segített abban, hogy adott mesei szüzsé és variánsok összevetését követően a mesemondás funkciója, nevelési és fejlesztési célja szerint állítsam össze a saját mesémet.

A kismalac/kiskanász és a farkas (AaTh 121.) című történet egyes változatainak összevetése

Az 1. táblázatban található források közül egy-egy változatot választottam ki oszloponként és megvizsgáltam a változatok közötti különbséget. Az első mese, néprajzilag hiteles forrásban, a *Tyukodi népmesék I.* gyűjteményben található. A kötet előszavában olvasható, hogy a szerkesztők a mese lejegyzése során „az előszóban” elhangzó szöveg „nyersességének” megőrzésére törekedtek²⁵. A szöveget az 1. melléklet tartalmazza. A második mese, mely „irodalmi népmese”, *Benedek Elek Magyar mese és mondavilág III. kötetében* szerepel. A mese szövege, Benedek Elek által alkotott, korabeli mesenyelv stílusában maradt fent az általam megjelölt forrásban, melyet a 2. melléklet tartalmaz. A harmadik mese, kortárs népmese, *Ribizli a világ végén* című kötetben található, melynek szövegét a 3. melléklet tartalmazza. A Zalka Csenge Virág által újra mesélt népmese nyelvezetében megújítja Benedek Elek által örökölt hagyományt, hiszen a mai gyermekekhez szól. A különböző változatok összevetésével kapott legértékesebb információkat a 2. táblázatban tüntettem fel.

FŐHŐS	MALAC	KANÁSZ	KISLEÁNY
Negatív hős /ellenség/ gonosz	farkas	farkas	farkas
Helyszín	ismeretlen	erdő széle	barlang az erdőben
Környezet	tél	tél	tél
Kiegészítő jelenetek	-	étellel kínálás, a farkas bőrének értékesítése	-
Természeti tárgy	fa	fa	körtefa
Tárgyak	zsák, forró víz	forró víz	forró lúg
Segítő farkasok száma	nem meghatározott	3 híján 100	12
Végkifejlet	a kismalac erkölcsi felemelkedése	a kanász erkölcsi felemelkedése	a kisleány erkölcsi felemelkedése
Nyelvezet	előszavas, adott tájegység tájnyelvét őrzi	Benedek Elek által alkotott sajátos mesei műnyelv	kortárs mesenyelv

2. táblázat: A kismalac/kiskanász és a farkas történetét feldolgozó három variáns összevetésével kapott eredmények. A feldolgozott mesék forrásai: 1. *A kismalac és a farkas*²⁶; 2. *A kiskanász meg a farkas*²⁷; 3. *A farkas és a kisleány*²⁸

A három variáns összevetését követően megállapítottam, hogy a negatív hős mindig a farkas alakjában jelent meg. A cselekmény helyszíne változó volt, azonban az időjárás mindhárom változatban télies maradt. A farkast minden esetben forró folyadékkal öntötte le a főhős, mely lehetett víz vagy lúg. A kopasz farkas segítségére siető társak száma eltérő volt, azonban a fára mászás jelenete nem maradt ki egyetlen variánsból sem. A főhős mindhárom történetben erkölcsileg magasabb szintet képviselt, mint a negatív hőst alakító farkas.

Hazánkban a mese legelterjedtebb változata, amikor a kismalac zsákba csalja a farkast, amely természetesen színezhető az egyéb változatok változó elemeivel. Ez konkrétan azt jelenti, hogy az általam választott tyukodi verzióba beépíthetem a „három híján száz farkas” kifejezést vagy kiegészíthetem azzal a mese végét, hogy a farkas bőrét eladtam. Nem hagyhatom ki azonban azt a jelenetet, amikor a hős a farkast forró folyadékkal önti le, s megkopaszkodik. Aktualizálás céljából a szövegbe becsempészhettek modern szavakat, kifejezéseket, melyekkel a gyermekek számára ismerős közeget, szituációt, tárgyakat idézek meg. A szöveg variálhatóságából, az improvizatív előadásmódból fakadóan bátran elszakadhatok a leírt szövegtől. Ebből fakadóan, nem fogok azon izgulni, hogy nem szó szerint mondom el a mesémet. Amennyiben a mesemondás során a zsákot elfelejtem a farkas lába alá rakni vagy nem pont annyi farkas siet a kopasz farkas segítségére, mint amennyit terveztem, attól még a mese legfontosabb üzenete befogadóra talál. A mesék különböző változatokban éltek és élnek tovább, így a malac házát bátran cserélhetem barlangra vagy a szomszédos játszótéren található kis faházikóra. A mese variálhatóságának köszönhetően annak hosszát igazíthatom hallgatóságom igényeihez, mely óvodai mesemondás során, nagymértékben függ a mesét hallgató gyermekek életkorától. Amennyiben a hallgatóság figyelmét nem lehet a tervezett mesemondás idejére lekötni, egy-egy változó elemet kihagyhatok, rövidíthetek. Mesemondás során, továbbá lehetőség van arra, hogy a hallgatóság interakciójának, tehát kérdéseinek, közbeszólásainak, nonverbális reakcióinak megfelelően a mese szövegén változtassak, s azt a tervezetthez képest másképp meséljem. Raffai Judit módszertani útmutatójában²⁹ közérthetően leírja, hogy saját mesénk átgondolását megelőzően a mesei szerkezet hármasságának megőrzésére egyaránt nagy hangsúlyt kell helyezni, melynek alapja a következő felosztás:

- Mesekezdő formula – Kezdeti nehézség
- Bonyodalom
- Mesezáró formula – Megoldás

A mesei szerkezet megőrzése mellett a mesei váz feldíszítése kulcsfontosságú volt mesém összeállítása során. Hasznosnak tartottam saját gyűjtemény összeállítását, melybe fel tudtam jegyezni azokat a mesekezdő és mesezáró formulákat, melyek keretet adtak a mesének. Fontos összegyűjteni azokat a mesei átvezető formulákat, melyek a mesei térben való mozgást érzékeltetik, s a mese fonalát viszik előrébb, pl.: ment, mendegélt.

A mesealakok, tárgyak, növények, állatok tulajdonságait érzékeltető formulák segítettek a szüzsé kiszínezésében.

A variánsok összevetését követően állítottam össze saját mesém szövegét:

„Itt is volt, ott is volt, itt sem volt, ott sem volt... völgyön innen, hegyen túl, volt egy kicsi falu, annak a kicsi falunak a szélén édegett egy kismalac egymagában. Olyan hideg volt odakinn, hogy majd megvette az Isten hidege, míg kiszaladt tüzelőért. Nem időzött sokáig, gyorsan szaladt a fával a házba. Épp csak begyújtotta a sparheltet, s...kopp-kopp-kopp.

- Kismalac, kedves kis malackám, kockára fagytam idekint... engedj már be magadhoz!
- Dehogyan engedlek te ordas, rögtön be is kapnál azon nyomban!
- Nem eszlek meg, engedj be!
- Jaj, te ordas... nyitom az ajtót, de csak résnyire dugd az első lábad!

Begyűjtja végre a sparheltet, s nekilát vacsorát főzni, s hallja megint:

- Kis malackám, engedd be a másik lábam, hát a lábujjam hegye már bizony lefagyott, hadd melengessem meg odabent tenálad!
- Na jó, rakd be a másik lábad, csak várj egy picit!

Közben a kismalac sietve feltett egy üst vizet forni, és ahogy megy az ajtóhoz, fogott egy zsákot és gyorsan az ajtóhoz kötötte. Dugta a farkas a lábát éppen bele a zsákba... Na a malacnak se kellett több, gyorsan összekötötte a zsákot és kirakta a farkassal együtt azt a hidegre. A farkas épp csak pislogott egyet, mire a malac visszaért a forró vízzel és ráöntötte a farkasra. Szegény pára úgy kiabált, rúgkapált, hogy kiszakadt a zsák, s szaladt a farkas, mígnem találkozott a többi farkassal.

Szaladt vissza a farkas falka a falu szélire, három híján százan voltak. Keresték a malacot.

- Ott van, ott van a fa tetején! Kapjuk el, gyorsan álljunk fel egymás hátára és elérjük!
- Forró vizet a kopaszra! A kopasz erre kiugrik és az összes farkas nyakát törte.

A malac a sok farkasbőrt eladta a vásárba, s olyan mulatságot tartott az árából, hogy hét határon túl is hallatszott a zenebona. S, ha a malac pénze el nem fogyott volna, az én mesém is tovább tartott volna.”

Természetesen a mese szövegén, az előadás során a közönség reakcióinak hatására változtattam. A meseélmény megvalósulása audiovizuális anyag segítségével lenne érzékeltethető, melyre jelen cikkben nincs lehetőség.

Írásom további részében a módszer alkalmazása során szerzett tapasztalataimat összefoglaló önreflexiót osztom meg. A pedagógus mesemondók esetében gyakori eset,

hogy az eszköztelen mesélés technikáját ötvözik az eszközzel történő mesemondással. Én mesepárnás mesefoglalkozást tartottam, melyre Pálfi Judit *Tehetséggondozás mesepárnás meséléssel* című kiadványa segítségével készültem.³⁰ A mesepárnát saját kézzel készítettem. A *vajaspánkó*³¹ című orosz népmesét mondtam el mesepárnával, a prózamondás szabályai szerint. A hagyományos mesemondás alapjainak elsajátítását követően csoportomban *A kismalac és a farkas* szüzséjének saját meseváltozatát építettem be mesefoglalkozásomba. E két mesemondás tapasztalatait szeretném összefoglalni, melyet a 3. táblázattal szemléltetek.

	PRÓZAMONDÁS MESEPÁRNA SEGÍTSÉGÉVEL	ESZKÖZTELEN, IMPROVIZATÍV MESEMONDÁS
Mesei történet	Szöveggyűjtemény: <i>Vajaspánkó</i> című mese	Magyar Népmesekatalógus: <i>A kismalac/kiskanász és a farkas</i> története – AaTh 121.
Mnemotechnika Szöveghűség/improvizáció	Szöveghűségekre koncentráltam.	Saját variáns alkotására törekedtem, a szöveghűséget mellőzve.
Felkészülés folyamata	A mesepárna készítése során az epizódok memorizálását tartottam szem előtt.	A kötelező epizódok, egyéb jelenetek sorrendjét memorizáltam.
Nyelvezet	A mese szövegét kívülről megtanultam. A nyomtatásban megjelent irodalmi nyelvezetet használtam mesemondás során.	Átgondoltam, mely kifejezések esetén használnám a saját nyelvjárást. A leírt irodalmi nyelvezettől elszakadva a beszélt regionális nyelvezet használatára törekedtem, kiegészítve azt tájnyelvi elemekkel, hangzókkal.
A mesére való készülés	A történetet, jeleneteket, figurákat elképzeltem, miközben a párnát készítettem.	A mesében szereplő változatok segítségével az archetípusok megfoghatóbbá váltak számomra, a mese eredete, üzenete érthetőbbé vált. Nemcsak gyermekmesét láttam magam előtt, hanem a mesei történet teljes szimbolikáját megértettem.

Mesemondás élménye a mesemondó nézőpontjából	A könyv nélkül mondott mese nem segített a szemkontaktus fenntartásában.	A szemkontaktust folyamatosan tartani tudtam.
Szemkontaktus	Az eszközök és a hallgatóság között felváltva fókuszáltam. Kifejezetten frusztrált annak gondolata, hogy nem tudom a szöveghűséget tartani. A mesemondás előtt nagyon izgultam, a könyvet magam mellé tettem, hogy ha elakadok, megnézhessem a szöveget. Féltem, hogy nem tudom a mese végéig lekötni a hallgatóságot és unalmasnak tartják majd az előadásom. A mesélést nem élveztem, nem tudtam magam beleélni a történetbe. Az előadás során tudatosan figyeltem arra, hogy a hangommal játsszak, a szereplők hangját más hangszínnel érzékeltessem. A mesemondás során a mimikát, hanglejtést beszédtempót a prózamondás szabályai szerint alkalmaztam. A testbeszédet a szemléltető eszköz használata miatt nem alkalmaztam.	Tudtam figyelni a mesehallgatók reakcióira. Nem zavart, hogy beleszólnak és kérdeznek. A gyerekek közel mertek jönni hozzám. A mese szövegét nem tartottam fontosnak így nem készültem arra, hogy belenézzenek az általam írt szövegbe. Megnyugtatott annak tudata, hogy készülés során látom a képeket magam előtt és a saját verziómat rajtam kívül más nem ismeri, tehát ha a tervezett szöveghez képest rontok, kreatívan át tudom azt alakítani. A mesemondás során a kapcsolódás élménye a mesei térbe repített minket, nagyon szórakoztató volt mesemondó és mesehallgató számára ez a fajta interakció. Közös élményként éltük meg, hiszen mindannyian beleéltük magunkat. Az előadás során tudatosan figyeltem arra, hogy a hangommal játsszak, a szereplők hangját más hangszínnel érzékeltessem. A gesztusnyelvben rejlő lehetőségeket kihasználtam.

3. táblázat: A prózamondás és az eszköztelen mesemondás gyakorlatának saját tapasztalaton alapuló, önreflektív összehasonlítása

A táblázat egyértelműen tükrözi, hogy az élőszavas mesemondás, a szöveghűség mel-
lőzésének köszönhetően, szabadabb mesélési lehetőséget biztosított számomra. A saját
variáns összeállítása hozzájárult ahhoz, hogy saját célomhoz, közönségemhez, az adott
alkalomhoz igazítsam a mese szövegét. A variánsok segítettek abban, hogy a történet üze-
netét mélyebben megértsem, a készülés során magamon átdolgozzam. A mesélés során
igyekeztem néhány tájnyelvi elemet használni, mely nem okozott problémát, hiszen gyer-
mekkoromat a mesegyűjtés helyszínétől néhány kilométerre található szomszédos faluban
töltöttem. Az eszköz nélkül történő mesemondás tette lehetővé, hogy folyamatosan szem-
kontaktust tartsak hallgatóimmal, az ő reakcióiknak megfelelően változtassak a mese szö-
vegén, hosszán és kérdéseket tegyek fel nekik. A személyes interakció megvalósulása által
a mesélés, a mesélő és a mesehallgatók számára egyaránt élményt jelentett. Pozitívan éltem
meg, hogy nem izgultam azon, hogy a mese szövegét elrontom, ezáltal jobban tudtam kon-
centrálni a hallgatósággal való kapcsolódásra. Az eszköztelen mesélés során lehetőségem
volt a kifejezőbb gesztusnyelv használatára, amely fokozta a hallgatói élményt.

Összegzés

Írásomban az élőszavas mesemondás hagyományos gyakorlatának alkalmazásán alapuló
tapasztalataimat igyekeztem megosztani az olvasókkal. Az általam tanfolyami keretek
között elsajátított élőszavas mesemondás fortélyait lépésről-lépésre, példák segítségével
ismerttettem, táblázatokkal szemléltettem, annak érdekében, hogy az elméleti ismeretek
gyakorlatba való átültetését megkönnyítsem minden pedagógus számára. Tapasztalata-
im bizonyítják, hogy a jó gyakorlat alkalmazása hozzásegíti a pedagógust ahhoz, hogy a
népmesék műfaji sajátosságait, szimbolikáját, a katalógusok szerepét és az élőszavas me-
semondás mikéntjét megértse, s olyan saját mesét hozzanak létre, mely a gyermekekhez
való kapcsolódás eszközeként funkcionál. A szabad mesélés lehetősége a mesemondó
számára is biztosítja, hogy a történetet saját szemei előtt képek sorozataként lássa és adja
azt elő, mellyel a mesehallgató gyermek belső képalkotását segíti elő. A könyv nélkül,
fejből mondott mesélés során a szemkontaktus fenntartása mellett a mesélőnek lehe-
tősége van a gesztusnyelv, mimika kihasználására. Ezáltal lehetővé válik a közönséggel
való folyamatos kapcsolat fenntartása, mely a hallgatóság reakcióira való válaszreakcióit
teszi lehetővé. Mindezen tényezők hozzájárulnak az ÓNOAP-ban rögzített személyes
interakció hatékony megvalósulásához, mely az elaboráció és a belső képalkotás elen-
gedhetetlen feltétele.

Ajánlás

Cikkemmel szeretném kifejezni tiszteletemet Dr. Raffai Judit iránt, aki életének nagy részét annak szentelte, hogy a mesemondás hagyományos gyakorlatát a pedagógiai gyakorlat számára egyaránt adaptálhatóvá tegye. A módszer hatékony kiegészítője pedagógiai munkámnak, s bátran állíthatom, hogy általa a mesék világa minden mesemondó és mesehallgató számára a legszélesebb spektrumot öleli fel.

Mellékletek:

1. melléklet

A kismalac és a farkas

Vót egyszer egy kismalac. Hideg tél vót, főzögélt magának. Arra ment egy ordas farkas, és aszongya:

– Kedves kis malackám, engedjél be, nagyon hideg van idekint!

Azt mondta neki a kismalac:

– Nem engedlek be, mert megeszel!

– Dehogyis eszlek! – aszongya a farkas.

A kismalac azt mondta:

– Bizony, nem engedlek én be, mert megeszel!

Aszongya a farkas:

– Nem eszlek én meg, kis malackám!

A kismalac azt mondta:

– Na, beengedem az első lábodat.

Aszongya a farkas:

– Na jó, engedd be!

A kismalac tovább főzögélt magának. Egyszer aszongya a farkas:

– Kis malackám, engedd be mán a másik első lábomat is!

Aszongya a kismalac:

– No jó, azt is beengedem.

A kismalac azalatt az idő alatt odatett a kályhára egy nagy üst vizet, és egy zsákot kötött az ajtóhoz. A farkas ereszkedett, ereszkedett a zsákba, és a kismalac gyorsan – ügyes vót –, összekötötte a zsák száját, és kitette a hidegre. Gyorsan a kis vaskonyhájáról levette a forró vizet, és ráöntötte a farkasra. A farkas kiabált, rugdosódott, a végén kioldódott a zsák szája, és elszaladt, kiabált a többieknek. A többiek jöttek, keresték a kismalacot. Egyszer aszongya a farkas, amék összesült, hogy:

– Ott van a kismalac a fán!

A többi farkasok azt mondták, hogy:

– Ott van, bizony!

És másztak egymás tetejébe. A kopasz azt mondta, hogy ő lesz legalul. Másztak, másztak, de még egy hiányzott vóna, hogy levették vóna a kismalacot. A kismalac erre elkiáltotta magát:

– Forró vizet a kopaszra!

A kopasz kiugrott, a többi farkasok lehullottak, kinek a nyaka tört ki, kinek a feje, kinek a lába. Az én mesém eddig tartott. Ha a farkasok el nem törtek vóna, az én mesém is tovább tarott vóna.

2. melléklet

A kis kanász meg a farkas

Egyszer volt, hol nem volt, hetedhét országon is túl, még az üveghegyeken is túl, ahol a kis kurta farkú malac túr, volt egy kanászgyerek. Ez a kanászgyerek az erdő szélén lakott, s egy este, mikor éppen lefeküdt, az ajtóra jött egy farkas, s beszólt neki:

– Kis kanász, ereszd be a fejemet!

– Nem eresztem én – mondta a kis kanász –, mert megeszel.

– Ne félj, kis kanász, csak egy kicsit melegedni akarok.

A kis kanász kinyitotta az ajtót, annyira, hogy a farkas bedughatta a fejét.

Akkor meg arra kérte a kis kanászt:

– Kis kanász, ereszd be a derekamat is!

– Nem merem, mert megeszel.

– Ne félj, kis kanász, csak melegedni akarok.

A kis kanász jobban kinyitotta az ajtót, beeresztette a farkasnak a derekát is.

– Jaj de jó meleg van! – mondotta a farkas. – Ereszd be, kis kanász, a farkamat is, hadd melegedjék az is.

Gondolta a kis kanász: ha már bent van a feje s a dereka, hadd legyen benn a farka is, s beeresztette a farkast egészen. A farkas mindjárt letelepedett a kemence mellé, s mondta:

– Kis kanász, adj kenyeret s szalonnát!

Adott neki kenyeret s szalonnát. Hanem mikor a farkas elszundított a jó vacsora után, meggondolta a dolgot a kis kanász: ha fölébred, még őt is megeszi. Hirtelen egy fazék vizet forralt, kiment a házból, az ablakon keresztül leforrázta a farkast, hogy a fejéről egyszeriben lesuvadt a szőr, s azzal nagy hirtelen felmászott egy fára.

Hej, uramteremtőm, nagyot ordított a farkas, kiszaladt a házból, felordította az erdőt, s egy szempillantás alatt összezsúrdult három híján száz farkas. Úgy orgonált, s úgy csatogtatta a fogát a három híján száz farkas, hogy zengett-zúgott belé az erdő.

Aztán odament a fa alá a három híján száz farkas, s egymás feje tetejére állott, hogy a kis kanászt levegyék a fáról. De a három híján száz farkas nem érte fel a kanászt. Erre elkezdtek ordítani, s még jött három farkas, s azok felállottak a három híján száz farkas feje tetejére.

No, kis kanász, most mit csinálsz?! Vége az életednek!

Ő bizony egyet gondolt, s elkezdett kiabálni torkaszakadtából:

– Forró vizet a kopasznak, forró vizet a kopasznak!

Hej, megijedt a kopasz farkas, kiugrott az egy híján száz farkas alól, s az egy híján száz farkas úgy lehuppant, hogy egyszeriben megdöglött valamennyi.

A kopasz farkas elszaladt világgá, az egy híján száz farkas bőrét meg lenyúzta a kis kanász, s eladta a vásáron jó pénzért.

Ha a kis kanász az egy híján száz farkas bőrét el nem adta volna, az én mesém is tovább tartott volna.

3. melléklet

A farkas és a kisleány

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy sűrű erdő, a sűrű erdő közepében pedig egy barlang. Abban a barlangban egy kislány lakott, egészen egyedül. Hogyan került oda, senki sem tudja, de nagyon otthonosan érezte magát. Kényelmesen berendezte a barlangját, fát vágott, ennivalót gyűjtögetett, és télen-nyáron gondoskodott magáról.

Élt ugyanabban az erdőben egy ordas farkas. Tudott ő is a kislányról, de nyáron, amikor bőven akadt ennivaló, nem nagyon törődött vele. Hanem amikor eljött a tél, beállt a csontropogtató fagy, és napokig nem volt mit ennie, a farkasnak egyszerre csak eszébe jutott, hogy egy magányos embergyerek milyen könnyű préda lenne. Elindult megkeresni a kislány barlangját. Nem sokat kellett kutatnia; hamarosan füstszag csapta meg az orrát, és a szagot követve rábukkant a barlangra.

A kislány épp lúgot főzött egy nagy üstben, hogy mosni tudjon vele. A farkas beóvakodott a barlangba, és kedves hangon megszólította:

- Milyen jó meleg van az otthonodban, kisleány!
- Jó bizony! Egész nyáron hordtam a tűzfát, hogy elég legyen télire.
- Nem félsz itt egyedül, a sűrű erdő közepén?
- Miért félnék? Emberek nem jönnek ide, és ha jönnek is, nincs mit ellopniuk tőlem.

Az állatok meg nem bántanak, mert én sem bántom őket.

– „No – gondolta a farkas –, ha nem félsz az erdei állatoktól, majd félsz tőlem!” Azzal lekuporodott, és rá akarta vetni magát a lányra.

A kislány azonban nem volt rest: amint a farkas kivillantotta fogait, ő felkapta az üstöt, és végigöntötte a bestiát forró, lúgos vízzel. A farkasnak azonnal leégett az összes szőre. Ordítva menekült ki az erdőbe, és olyan gyorsan elfutott, ahogy a lába bírta.

A kislány békésen éldegélt tovább a barlangban, de a kopasz farkast nem hagyta nyugodni a bosszúvágy. Mivel egyedül nem mert visszamenni a kislányhoz, összeszedte tizenkét farkascimboráját, hogy együtt támadják meg és falják fel az embergyereket. Amint a kislány meglátta, hogy egy egész falka farkas közelít a barlangjához, fogott egy jó erős husángot, és gyorsan felmászott a bejárat előtti körtefa tetejére. A farkasok hiába ugráltak, hiába kapaszkodtak, nem tudtak utánamászni.

– Van egy ötletem! – csaholta türelmetlenül a kopasz farkas. – Álljunk egymás hátára, úgy majd elérjük az emberkölyköt. Én állok alul, és aki legfelül van, lerántja a lányt az ágról!

A farkasoknak tetszett a terv. A kopasz rögtön oda is állt a fa tövébe, nekitámasztotta a törzsnek a két mellső lábát, és a többiek szépen sorban mászni kezdtek felfelé. Már tizenketten álltak egymás vállain, csak épp a tizenharmadik hiányzott; pont egy farkasnyi távolság volt még kislány és a bestiák között. A kislány nézte őket, és várt. Amikor már a tizenharmadik farkas is kapaszkodni kezdett, egyszerre csak elkiáltotta magát:

– Forró vizet a kopaszra!

A kopasz farkas ettől annyira berezelt, hogy uzsgyi, kiugrott a torony aljáról, és elfutott, ahogy a lába bírta. A többi tizenkettő egymás után potyogott le a földre; volt, amelyik a lábát törte, volt, amelyik a nyakát. A maradék farkasok megszegeyenülten kullogtak vissza az erdőbe, és a kislány barlangjának a közelébe se mentek soha többé.

Felhasznált irodalom

- 77/2025. (IV. 15.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet, valamint egyes köznevelési tárgyú kormányrendeletek módosításáról, *Magyar Közlöny*, 2025. évi 44. szám, 2128–2139.
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/647d1b4425bb349cc9316be3eea68b56da823dd2/megtekintes> (Letöltés: 2025.04.15.)
- ANDRÁSFALVY Bertalan – KOVÁCS Ágnes: *Tyukodi népmesék I–II.*, Lakitelek, Antológia Kiadó és Nyomda Kft., 2023.
- Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja – 137/2018. (VII.25.) Korm. rendelet, <https://njt.hu/jogszabaly/2018-137-20-22> (Letöltés: 2024.03.26.)
- Az óvodai nevelés programja, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1971.
- Az Óvodai Nevelés Programja, Budapest, Országos Pedagógiai Intézet, 1989.
- BÁRDOS József: Benedek Elek, a zseniális átdolgozó (Az ismeretlen Benedek Elek), in *Könyv és Nevelés*, 2009/4. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-nevelés/benedek-elek-a-zsenialis-atdolgozo> (Letöltés: 2025.10.22.)
- BAUER Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalmi szöveggyűjtemény*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994.
- BAUER Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalom*, Budapest, 1995.
- BENEDEK Elek: *Magyar mese és mondavilág III.*, <https://mek.oszk.hu/04800/04873/04873.htm?fbclid=IwAR2sbixzdlvPFCOBu3jBZIGthVluosX8QjtG8G46xCItAZSwQQxaUQUmJE#18> (Letöltés: 2025.10.10.)
- BENEDEK Katalin, RAFFAI Judit & KOVÁCS Ágnes: *Tanulmányok a mesemondásról*, Budapest, Hagyományok Háza, 2019.
- BENEDEK Katalin – KOVÁCS Ágnes (szerk.): *Magyar Népmesekatalógus. A magyar állatmesék katalógusa AaTh 1–299. 2. javított, bővített kiadás*, Budapest, MTA Néprajzi Kutatócsoport, 1987.
- DANKÓ Erviné: *Nyelvi kommunikációs nevelés az óvodában*, Budapest, Flaccus Kiadó, 2016.
- DOMOKOS Mariann: Az Arany család mesegyűjteménye. Az Arany család kéziratos mese- és találgatásgyűjteményének, valamint Arany László Eredeti népmesék című művének szinoptikus kritikai kiadása, Budapest, MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont – Universitas Kiadó – MTA Könyvtár és Információs központ, 2018.
- GÁSPÁR János: *Csemegék kisebb gyermekek számára, melyekkel családok, kisdédóvok- és elemi tanítóknak kedveskedik*, Kolozsvár, Stein, 1863.
- GOMBOS Péter: 19. századi magyar mesegyűjtők és az irodalmi népmese, in *Magyar Olvasástársaság és a Hagyományok Háza XIII. Országos Népmese- konferenciája*, Pécs, 46–52. https://www.epa.hu/01300/01367/00296/pdf/EPa01367_3K_2017_11_046-052.pdf (Letöltés: 2025.09.07.)
- GÓSY Mária: *Beszéd és óvoda*, Budapest, Nikol Gmk., 1997.
- KÁLMÁNY Lajos: *Szeged népe, Szeged vidéke népköltése III.*, Szeged, 1881.
- KEREKES Valéria: A mese és a mesélés alakulása a magyar óvodai nevelést szabályozó alapdokumentumokban és módszertani ajánlásokban, in Nagy Ádám: *Szolgálat, nem tündöklőve – Trencsényi 70*, Budapest, Iuvenis Ifjúságskazmai Műhely – ISZT Alapítvány, 2017. 278–288.
- KESZEG Vilmos: *A történetmondás antropológiája*, Kolozsvár, Kriza János Néprajzi Társaság, 2011.
- KOMÁROMI Gabriella: *Gyermekirodalom*, Budapest, Helikon Kiadó Kft. 1999.
- KOVÁCS Ágnes: *Magyar Népmesekatalógus*, Budapest, MTA Néprajzi Kutatócsoport, 1987.
- KOVÁCS Ágnes: *Icinke-picinke. Népmesék óvodásoknak*, Budapest, Móra Ferenc Könyvkiadó Zrt., 2023.
- KRISTON VÍZI József: *Dékány Rafael válogatott népmeséi az 1800-as évek második feléből. Pityke és kókény*, Budapest, Argumentum Kiadó, 2004.
- NAGY József, NYITRAI Ágnes & VIDÁKOVICH Tibor: *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*, Budapest, Mozaik, 2015.
- NYITRAI Ágnes: A mesélés jelentősége kisgyermekkorban, in *Első lépések a művészetek felé I. A vizuális nevelés és az anyanyelvi-irodalmi nevelés lehetőségei kisgyermekkorban*, Budapest, Ludovika Egyetemi Kiadó, 2022.

ONG, Walter J.: *Szöbeliség és írásbeliség*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2010.

OTTROK Evelin: Az élőszavas mesemondás és a népmesék szerepe a pedagógiai gyakorlatban, in *SZJSZK Tanulmányok I. magyar nyelvű kötet*, Pécs, 2025, 125–147.

PÁLFI Judit: *Tehetséggondozás mesepárnás meséléssel, Komplex művészeti nevelés az óvodában*, Sprint Kiadó, 2021.

PENAVIN Olga: *Jugoszláviai Magyar Népmesék II.*, Budapest-Újvidék, Akadémiai Kiadó – Fórum Kiadó, 1984.

RAFFAI Judit: *A magyar mesemondás hagyománya. Útmutató mesemondók, pedagógusok és minden népmesekedvelő számára*, Budapest, Hagyományok Háza, 2017.

RAFFAI Judit – DALA Sára: Napjaink mesemondása, *NAPÚT ONLINE*, VII. évfolyam, 1. szám, 2005.

http://www.naputonline.hu/naput-kiadvanyok-arhiv/naput_2005/2005_01/109.htm (Letöltés: 2025. 02.21.)

RIESMAN, David: *A magányos tömeg*, Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1983.

ZALKA Csenge Virág: *Ribizli a világ végén*, Budapest, Móra, 2021.

¹ Ottrok Evelin: Az élőszavas mesemondás és a népmesék szerepe a pedagógiai gyakorlatban, in *SZJSZK Tanulmányok I. magyar nyelvű kötet*, Pécs 2025. 125-147.

² 77/2025. (IV. 15.) Korm. rendelet Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet, valamint egyes köznevelési tárgyú kormányrendeletek módosításáról, *Magyar Közlöny*, 2025. évi 44. szám, 2128–2139.

<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/647d1b4425bb349cc9316be3eea68b56da823dd2/megtekintes> (Letöltés: 2025.04.15.)

³ Gósy Mária: *Beszéd és óvoda*, Budapest, Nikol Gmk., 1997, 111.

⁴ Nyitrai Ágnes: A mesélés jelentősége kisgyermekkorban, in *Első lépések a művészetek felé I. A vizuális nevelés és az anyanyelvi-irodalmi nevelés lehetőségei kisgyermekkorban*, Budapest, Ludovika Egyetemi Kiadó, 2022, 373.

⁵ Nagy József, Nyitrai Ágnes & Vidákovich Tibor: *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Budapest, Mozaik, 2015.

⁶ Dankó Ervinné: *Nyelvi - kommunikációs nevelés az óvodában*, Budapest, Flaccus Kiadó, 2016, 247.

⁷ https://www.oktatas.hu/pir/!PIR2_PUBLIC/publikus-felulet (Letöltés: 2025.10.22.)

⁸ Raffai Judit: *A magyar mesemondás hagyománya Útmutató mesemondók, pedagógusok és minden népmesekedvelő számára*, Budapest, Hagyományok Háza, 2017, 15.

⁹ Raffai Judit – Dala Sára: Napjaink mesemondása, *NAPÚT ONLINE*, VII. évfolyam, 1. szám, 2005. 110. http://www.naputonline.hu/naput-kiadvanyok-arhiv/naput_2005/2005_01/109.htm. (Letöltés: 2025. 02.21.)

¹⁰ Gombos Péter: 19. századi magyar mesegyűjtők és az irodalmi népmese, in *Magyar Olvasástársaság és a Hagyományok Háza XIII. Országos Népmese- konferenciája*, Pécs, 46–52.

https://www.epa.hu/01300/01367/00296/pdf/EPA01367_3K_2017_11_046-052.pdf (Letöltés: 2025.09.07.)

¹¹ Raffai – Dala: Napjaink mesemondása, 110.

¹² Bárdos József: Benedek Elek, a zseniális átdolgozó (Az ismeretlen Benedek Elek), *Könyv és Nevelés*, 2009/4, <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-nevelés/benedek-elek-a-zsenialis-atdolgozo> (Letöltés: 2025.10.30.)

¹³ Uo.

¹⁴ Raffai – Dala: Napjaink mesemondása, 110.

¹⁵ Andrásfalvy Bertalan – Kovács Ágnes: *Tyukodi népmesék I–II.*, Lakitelek, Antológia Kiadó és Nyomda Kft., 2023, 124–125.

¹⁶ Uo.

¹⁷ Kovács Ágnes: *Magyar Népmesekatalógus. A magyar állatmesék katalógusa*. AaTh 1–299. 2. javított, bővített kiadás, Budapest, MTA Néprajzi Kutatócsoport, 1987, 115–117.

¹⁸ Keszeg Vilmos: *A történetmondás antropológiája*, Kolozsvár, Kriza János Néprajzi Társaság, 2011, 16.

¹⁹ Kovács: *Magyar Népmesekatalógus*, 115.

²⁰ Domokos Mariann – Gulyás Judit: *Az Arany család mesegyűjteménye Az Arany család kéziratos mese- és találgatásgyűjteményének, valamint Arany László Eredeti népmesék című művének szinoptikus kritikai kiadása*, Budapest, MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont – Universitas Kiadó – MTA Könyvtár és Információs Központ, 2018.

²¹ Uo.

²² Kálmány Lajos: *Szeged népe, Szeged vidéke népköltése. III.*, Szeged, 1881.

²³ Kriston Vízi József: *Dékány Rafael válogatott népmeséi az 1800-as évek második feléből Pityke és kökény*, Budapest, Argumentum Kiadó, 2004, 15.

²⁴ Zalka Csenge Virág: *Ribizli a világ végén*, Budapest, Móra, 2021, 162–164.

²⁵ Andrásfalvy – Kovács: *Tyukodi népmesék I–II*, 14.

²⁶ Uo. 124–125.

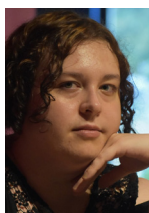
²⁷ Benedek Elek: *Magyar mese és mondavilág III.*, <https://mek.oszk.hu/04800/04873/04873.htm?fbclid=IwAR2sbixzdlnvPfcOBu3jBZiGtHvluosX8QjtG8G46xClitAZSwQQxaUQUmJE#18> (Letöltés: 2025.10.10.)

²⁸ Zalka: *Ribizli a világ végén*, 162–163.

²⁹ Raffai: *A magyar mesemondás hagyománya*.

³⁰ Pálfi Judit: *Tehetséggondozás mesepárnás meséléssel, Komplex művészeti nevelés az óvodában*, Sprint Kiadó, 2021, 108–111.

³¹ Uo.



AUX ELIZA

Intrinzik és extrinzik motiváló erők a keresztyén nevelésben

Paul White missziós gyermektörténeteinek keresztül

Bevezetés

A keresztyén nevelés egyik központi célja az erkölcsi és hitbeli fejlődés elősegítése, amelyben kiemelt szerepet játszik a tanulók motiválása. A motiváció kettős természetű, hiszen a belső és külső tényezők egyaránt megjelenhetnek, ezért az értékrend belsővé tételét is befolyásolják. A gyermekek személyiségfejlődését célzó pedagógiai módszerek között a történetmesélés különösen hatékony eszköznek bizonyul, amely egyszerre szól az értelemhez, az érzelmekhez és a képzelethez, a tanmesék által pedig nevelő hatása sem kérdőjelezhető meg.

A missziós gyermektörténetek, amelyek a keresztyén hit és az erkölcsi példamutatás üzenetét közvetítik, kiváló példát szolgáltatnak az intrinzik és extrinzik motivációs stratégiák bemutatására. Ezek a történetek olyan állatkaraktereket és helyzeteket mutatnak be, amelyek a fiatal olvasók számára érthető és érdekes módon fogalmazzák meg az átadni kívánt értékeket. Az ilyen történetek

nemcsak külső motivációt – például engedelenség esetén büntetést – nyújtanak, hanem belső motivációt is ébresztenek a gyerekekben, hiszen arra ösztönzik őket, hogy az irodalompedagógia segítségével saját maguk fedezzék fel az erkölcsi tanítások lényegét.

Jelen írás célja, hogy megvizsgálja a belső és külső motivációs tényezők szerepét Paul White missziós gyermektörténeteinek kontextusában, és feltárja azok nevelési hatásait a keresztyén pedagógia témakörében. Szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy a jól megválasztott missziós történetek hogyan járulhatnak hozzá a tanulók motiválásához, valamint a keresztyén értékrend belsővé tételéhez, ugyanakkor kitérek a külső motiválás kizárólagosságának veszélyeire is.

Intrinzik és extrinzik motivációs erők a keresztyén nevelésben

A külső motiváció olyan hajtóerőt jelent, amely a külső célok elérésére irányul, és

nem az egyén belső indíttatásából fakad. Pelletier és szerzőtársai három típusából kiindulva Móczik és Patakiné a külső szabályozást, az introjekciót és az identifikációt különbözteti meg. Külső szabályozás esetén a viselkedést külső források (például jutalom vagy büntetés) irányítják. Az introjekcióban a külső szabályozó tényezők belsővé válnak, de az egyén nem fogadja el őket teljes mértékben, gyakran negatív érzések, mint szégyen vagy szorongás formájában jelentkeznek. Az identifikáció pedig nagyobb önállóságot tükröz, mivel az egyén belső értékeihez igazítja a külső motiváló tényezőt. Ryan és Deci eredményei alapján az identifikációnak egy erősebb formáját, az integrációt is meghatározzák, amely során a külső motiváció teljesen beépül az egyén belső értékrendjébe.¹ Pajor szerint amíg az intrinzik motivációt a tevékenység élvezete és belső öröme mozgatja, addig az extrinzik motiváció ezzel szemben külső tényezők, például jutalmak és büntetések által befolyásolt. Korábbi kutatások által igazolja azonban, hogy bizonyos típusú jutalmazás, például az, amely a kompetenciáról ad visszajelzést, képes növelni az intrinzik motivációt.² Az eredmények alapján megállapítható, hogy az oktatásban tudatosan kell használni a külső motiváló erőket, mert ezek nemcsak az azonnali viselkedésre hatnak, hanem hosszú távon belsővé is válhatnak a gyermek számára.

Gaskó szerint a tanulási zavarral küzdő diákok számára inkább az extrinzik motiváció, különösen a külső szabályozás meghatározó, mint például a jutalmak vagy dicsérek fontossága. Ezzel szemben a tanulási nehézségekkel nem rendelkező diákokat az intrinzik motiváció, az identi-

fikált szabályozás és a belsővé vált szabályozás magasabb szintje jellemzi.³ Mező a motivációt jellemzően két típusba sorolja. Egyik típusa a belső (primer, intrinzik) motiváció, amely érdeklődésben, kíváncsiságban, a probléma által okozott feszültségben jut kifejezésre, a másik típusa pedig a külső (szekunder, extrinzik) motiváció, mely a feladattól, a tevékenység tárgyától rendszerint független külső indíték – ezek például a jutalom, dicséret, az érdek, a versengésben létrejövő önérvényesítés.⁴ A keresztyén nevelés külső motivációs alapja lehet Isten igazságszolgáltatása vagy a törvények, szabályok betartására vonatkozó igehelyek. A következtetésem, hogy a keresztyén pedagógia képes külső szabályozási keretet biztosítani, amely idővel az identifikáción és az integráción keresztül belsővé válhat a tanulók számára, ez a legfőbb nevelési cél.

Gombos, Bányai és Varga jellemzése alapján a belső motiváció az egyén személyiségből fakad, például kíváncsiságból vagy önmegvalósítási vágyból, míg az extrinzik motiváció jutalmakon vagy büntetéseken alapul. Kutatásuk szerint a külső jutalmak, ha túlzottan hangsúlyozzák őket, csökkenthetik a belső motivációt, mert az egyén a cselekvés öröme helyett külső elismerést vár. Ugyanakkor váratlan jutalmak fenntarthatják a motivációt, mivel pozitív érzelmekeket keltenek. Az iskolába érkező gyermekekről elmondják, hogy eredendő kíváncsiságuk a pedagógus támogatásán múlik, és a sikerélmény növeli az önbizalmat valamint a tanulási kedvet, míg a kudarc rontja azt, ezért a belső motiváció megőrzéséhez a tanulási folyamatnak örömet kell nyújtania.⁵ Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy ha a

tanítás túlságosan a külső motiválásra épít, az hosszú távon csökkentheti a tanulók belső motivációjának kialakulását, erősödését. A keresztyén nevelés esetében ez jelentheti azt, hogy a Bibliában leírt erkölcsiséggel a tanuló nem azonosul, csupán eszközként használja a jutalom elérése vagy a büntetés elkerülése céljából.

Az intrinzik motiváció során valaki azért végez egy tevékenységet, mert maga a tevékenység okoz számára örömet és elégedettséget, nem pedig külső jutalom vagy elvárás hatására. Pelletier és munkatársai alapján Móczik és Patakiné három típusra bontja a belső motiváltságot: tudás megszerzésére irányuló motiváció; teljesítmény elérésére irányuló motiváció; ösztönző érzések megélésére irányuló motiváció. Járai meglátását is megemlítik, aki szerint a belső motiváció típusai közé tartozik még az élvezetek motivációja, amely a személyes szükségletek kielégítésére irányul. A belső motivációt szerintük megfelelő körülmények között, például támogató tanár jelenlétében, könnyebben ki lehet alakítani.⁶ A keresztyén értékeket képviselő pedagógus számára a belső motiváció fejlesztése a diákban spirituális kérdés is.

Az oktatás kontextusában ez azt jelenti, hogy fókuszba helyezi Isten szerepét, aki elhívja az embert a tanulásra, a föld, önmaga és teremtője megismerésére. Ahhoz, hogy a diák aktívan válaszolhasson erre a hívásra, Isten felruházta őt a szükséges kognitív, affektív és konatív képességekkel. Scott megállapítása alapján az intrinzik módon motivált diák az, aki felelősséget vállal azért, amit elérhet, aki felismeri a tanulás valódi értékét, és aki reális elvárásokat fogalmaz meg a tanulási eredményekkel

kapcsolatban. A keresztyén elvek szerint az Isten és az ember közötti kapcsolat képezi a viselkedés motivációs alapját, beleértve a tanulási viselkedést is, mivel az ember viselkedésének Isten akarata szerint kell megvalósulnia. Az ember csak akkor nyerhet bepillantást önmagába mint egyéni és társas lény, és kontrollálhatja viselkedését, ha összehasonlítja tulajdonságait Isten akaratával.⁷ Bár az ember saját akaratából megszakította a kapcsolatot Istennel, amikor úgy döntött, hogy megtagadja az iránta való engedelmességet, Krisztus megigazította őt bűneiből, és teljes engedelmességre hívta el, amit a Szentlélek jelenléte tett lehetővé. Annak ellenére, hogy az ember természete hajlamos arra, hogy akarata helytelen dolgokra irányuljon, nem vesztette el azt a képességét, hogy akaratát a helyes dolgokra irányítsa. Az emberi viselkedés, beleértve a tanulást is, tehát keresztyén alaphoz fakad. Az Isten Igéje fényében végzett önreflexió vezet az önismerethez – Scott szerint – önkontrollhoz és intrinzik motivációhoz, mivel lehetővé teszi a diák számára, hogy értelmezze, mennyi erőfeszítést kell kifejeznie a teljesítmény optimalizálása érdekében, és hogyan kell értékelnie a kudarcból való félelmet. Scott kutatása alapján feltételezem, hogy a keresztyén ifjúsági irodalom alkotásai szintén lehetőséget teremthetnek az önreflexió gyakorlására. Az olvasás élményén keresztül erősíthetik ezen művek a gyermekben a belső motivációt. Az izgalmas történetek, az érzelmi bevonódás és a példaképek követése egyaránt hozzájárulhat ahhoz, hogy a fiatalok ne külső elvárások miatt olvassanak, hanem azért, mert az örömet és belső kielégülést jelent számukra,

valamint a szereplőkkel azonosulva ők is megismerhessék Isten közelségét.

Hunt nyomán Józsa az intrinzik motiváció fogalmát az információfeldolgozáshoz és a kognitív folyamatokhoz kötötte, amely szerinte az új ingerek és korábbi tapasztalatok közötti inkongruitásból, nem pedig fiziológiai szükségletekből ered. Úgy vélte, hogy az optimális inkongruitás serkenti a kíváncsiságot és az explorációt, míg a túlzott inkongruitás frusztrációt okozhat.⁸

A hetvenes évektől az intrinzik motivációt különféle értelmezések övezték. Deci és társai a hatvanas évek végén kezdték empirikusan vizsgálni az intrinzik motivációt, különösen az extrinzik jutalmak hatásai miatt. Az intrinzik-extrinzik dichotómiát később integrált megközelítések váltották fel, amelyek a különböző motivációs tényezők együttműködését vizsgálták.⁹ Ezek a kutatások új irányokat nyitottak a motivációelméletben.

Az intrinzik motiváció fogalmának fejlődése jelentősen formálta az elsajátítási motivációról alkotott nézeteket, amelyet ma a kutatók többsége intrinzik motivációnak tekint. Józsa kiemeli, hogy az intrinzik motiváció a tevékenység örömeiből, az önjutalmazó motívumokból fakad. Ezek nem kötődnek fiziológiai hiányállapothoz, hanem inkább az idegrendszeri folyamatokkal magyarázhatók, például a siker és az öröm érzésével, amit egy új készség elsajátítása vagy egy probléma megoldása okoz. Az extrinzik motiváció ezzel szemben eszközjellegű: a cselekvést valamilyen külső cél, például pénzbeli jutalom vagy elismerés motiválja, nem feltétlenül az élvezet. Az extrinzik jutalmak hatására csökkenhet az eredetileg meglévő

intrinzik motiváció, például egy érdekes tevékenység iránti belső érdeklődést gyengíthet, ha azt külső jutalmakkal ösztönzik. Kísérletek szerint az előre megígért jutalmak különösen csökkenthetik a belső motivációt, mivel a cselekvés irányításának érzete a belső forrásoktól külső tényezők felé tolódik. Ugyanakkor a verbális elismerés, például a dicséret, nem csökkenti, hanem akár erősítheti is az intrinzik motivációt.¹⁰ Ez az elmélet az iskolai oktatás-nevelés szempontjából is jelentős, hiszen a túlzott külső jutalmazás alááshatja a tanulók önálló érdeklődését a tanulás iránt, míg a belső motiváció erősítésével hosszabb távon fenntartható az érdeklődés és a fejlődés. Ezt a fajta motivációs erőt a Szentírás is gyakran alkalmazza, hiszen a jó cselekedetek, tulajdonságok a Szentlélek gyümölcseiként vannak magyarázva, amik belső indíttatásból fejlődnek ki, nem külső nyomás (például az üdvözülni akarás vágya) által. Az elméleti háttér tükrében valószínűsíthető, hogy az extrinzik motivációt azon gyermekirodalmi alkotások erősítik, amelyek a jutalmazás-büntetés motívumait teszik hangsúlyossá (ilyen például a rossz gyerek szülői feddése vagy a jó tettek következtében járó dicséret), hiszen ezek a könyvek mintával szolgálnak a fiatal olvasók számára. Azonban a belső motiváláshoz is hozzájárulhatnak, hiszen extrinzik motiváció nem feltétlenül ellentétes az intrinzik motivációval, sőt, bizonyos esetekben támogatni is képes azt. A következőkben arra a kérdésre keresek választ, hogy Paul White történetei hogyan járulhatnak hozzá a belső és külső motiváláshoz az áttekintett szakirodalom és általam levont következtetések alapján.

A dzsungeldoktor állatmeséi és a motiválás kettős természete

Dr. Paul White *A buyufa alatt*, a *Kötélhúzás / Történetek a vízilórolól*, illetve a *Találkozás a mongúzzal / A dühös orrszarvú* című könyveiben tanganyikai (mai Tanzánia) missziós tapasztalatai alapján állatmeséken keresztül közvetíti a Biblia tanításait. A történetek, amelyeket az orvos asszisztense, Daudi mesél a helyi gyerekeknek, a dzsungel állatait felhasználva egyszerű, érthető formában tárják fel a keresztyén hit alapigazságait, ezáltal hidat képezve kultúrák és generációk között. A motiválás sajátos módon jelenik meg a szerző három könyvében, hiszen az antropomorf tulajdonságokkal felruházott állatokra és a történetüket hallgató gyerekekre is egyaránt hatnak az intrinzik és extrinzik motivációs módszerek. Fontos megjegyezni, hogy az említett motivációk nem ellentétesek egymással, hanem összefüggésükben értelmezendők, az öndetermináció kontinuumán helyezhetők el. Pajor hozzáteszi, hogy az extrinzik motiváció internalizációja során külső szabályozásból belső szabályozás alakulhat ki, és rámutat arra is, hogy a tanároknak fontos feladata az intrinzik motiváció fenntartása és a diákok autonómiájának támogatása, hogy a tanulási élményt pozitívan befolyásolják.¹¹

A történetek narrátora, Daudi tanításai során azonosságot mutat a jézusi parabolisztikus történetmeséléssel. Történeteinek fő mondanivalója a szeretet, akárcsak Jézusnál (Jn 1,14; Fil 2,5–11). Boiliu írja, hogy a keresztyén vallásoktatás tanárainak azt is fel kell ismerniük, hogy a Szentlélek szerepe nem csupán a hit éretté válásában és az élet szentségére vonatkozó tudatosság

növelésében rejlik, hanem a mindennapi hivatásuk végzésében is. Az alapvető tőke, amely szintén elengedhetetlen a keresztyén vallásoktatás tanárainak sikeres oktatásához, a tanár pozitív önképének megléte. A keresztyén hittanoktató, aki pozitív önképpel rendelkezik, képes úgy tekinteni magára, mint akit Isten feltétel nélkül elfogadott, mert hisz abban, hogy Jézus vére, amely a kereszten kiontatott, erős bizonyítéka Isten szeretetének iránta (Róm 5,6.8; Zsid 9,14).¹² Paul White könyveiben ez a következőképpen jelenik meg:

1. Daudi szeretné, ha a mesékből tanulnának a gyerekek, a pórul járt állatok példájából okulnának.
2. Az állatvilág szintjén a tanító szerepébe kerülő állatok (pl. zsiráf) szeretnék, ha a többi állat hallgatna a tanácsaikra, különben nagy bajba kerülnek (ennek megvalósulására látunk is példát, különösen *A buyufa alatt* című könyv nem finomkodik, amikor az engedetlenség következményének leírására kerül a sor).
3. A szerző szeretné az olvasókat/hallgatókat arra ösztönözni, hogy a valóságban is megtegyék a keresztyén nevelő, tágabb értelemben az Isten által kívánt cselekvést, továbbá, hogy elérje az olvasási motivációt, így a műveiben egyszerre három szintéren alkalmazza a motiválási sajátosságokat.

Az olvasási motiváció sajátosságait Józsa és Józsa az alábbiakban határozzák meg: az olvasás belső hajtóereje az intrinzik motiváció, amely az olvasás örömeiből, érdeklődésből és személyes elégedettségéből fakad. Az intrinzik motivációval rendel-

kező diákokat az olvasás tartalma és az élmény érdekli, nem pedig külső jutalmak.¹³ A dzsungeldoktor történeteinek olvasását sem szabad tehát külső jutalmakkal erőltetni, hiszen akkor a könyv tankönyv jellege erősödik fel az irodalmi értékeivel szemben.

A *Veszedelmes biztonság* című történetben a falánk kígyót a felesége óva intette, hogy óvatosan lopakodjon élelem után, mert ha a hasáról volt szó, akkor nem tudott bölcs maradni. Az intéssel a kígyó nem foglalkozott, és tojáslopás közben rajtakapta a gazda, aki agyonverte. A tanítást a feleség vonta le a kígyó fiainak, hogy ne kövessék az apjuk útját, mert rájuk is ez a büntetés vár. Hasonló példa *A majom, aki nem hitte, hogy van krokodil*. Ez az epizód egy olyan majomról szól, aki felelőtlensége miatt egy krokodil szájában kötött ki. A büntetés erőssége, a tettek következménye jelenti a fő motiváló erőt ezekben a történetekben. A *Nem tudsz mindent magad megtenni* tanulsága, hogy a majom nem bírt egyedül kijutni a mocsárból, és elsüllyedt benne, mert nem hallgatott a társaira. A történet végén a táborátúnál ülők levonják a tanulságot, hogy a bűn mocsarából sem menekülhetünk egyedül, csakis Jézus tud minket kihúzni. A *Ne etesd a keselyűt* című történetben, illetve több más epizódban is főleg Tviga, a zsiráf igyekszik motiválni az állatokat a szabályok követésére. A keselyűtetés veszélyeire is felhívja a figyelmet, az elkövető majom azonban nem hallgat rá, és megeszik a dögevők. Ugyanezt a logikát követi végig a *Kis leopárdokból nagy leopárdok lesznek*, ahol a házikedvencként tartott leopárd szimbolizálja a bűn dédelgetését. A leopárdot hazavívó férfi életébe került ez a lecke. A *kecske, aki oroszlán*

akart lenni történetében a ragadozók közé önként sétáló kecske szenved el a halál büntetését, amiért másnak akart látszani, mint aki valójában volt. Ezek a történetek kiválóan példázzák a büntetés-jutalmazás, azaz a motiválás externalizálásának módszerét. Az Evangéliumi Kiadó besorolása alapján gyermekkönyvnek tekinthető könyvek problematikája pont a büntetés erőteljes hangsúlyozásában húzódhat. Ugyan a Szentírásban sem finomkodik az Ige a tettek következményeiről, és az intés is egy működésképes nevelési módszer, a fiatal olvasók elé tárni különböző állatok halálát, még ha visszafogott naturalizmussal is, meredek elképzelésnek tűnhet. A dzsungel törvényeit, illetve a felelősségre vonás kérdését azonban nem lehet figyelmen kívül hagyni. Nevelési szituációtól függően, a könyvek esetében preventív céllal alkalmazva a külső motivációnak igenis helye van. Ki kell emelni azt is, hogy nem mindig halálos kimenetelű a büntetés az állatvilágban. A *Mire tapos a víziló?* című történet tanulságos módon mutatja be a felelősségvállalást, az önvizsgálatot és azt, hogy hogyan lehet jó döntéseket hozni a nehéz helyzetekben egy zsákból kikandikáló kígyó által. A *Veszélyes dolog...* epizódjában Boko az elefánt tiltása ellenére olyan bogyóból eszik, ami mérgező, azonban nem hal meg, csupán a hasa fáj tőle.

Paul White könyvei nem csupán az extrinzik motivációra építenek, annál sokkal többet adnak. A könyvekben Nyembo, az elefánt szimbolizálja Isten jelenlétét, mérhetetlen bölcsességét és gondoskodását. Az állatok számos történetben azért tudnak megmenekülni, helyrehozni dolgokat, mert az elefántot követik, ő segít nekik. A *hűvös tó* című epizódban például az elefánt ak-

kor is ad születésnap ajándékot Kokónak, amikor az nem érdemli meg. Ezt követően már nem parancsra, hanem belső késztetésből akarja kitakarítani a bepiszkolt tavat, és megosztani az ajándékát a társaival. A *Jó hír a majomnak* című történetben egy majom szeme összeragad a cukortól, és nem lát semmit. Meg kell bíznia az elefántban, hogy segít neki kimosni a szeméből a ragacsot. A majom szeme szó szerint és szimbolikusan is megnyílik ennek hatására. Ezután saját magát akar segíteni a többi vak majomnak, ezért az elefánthoz viszi őket. Ez a művelet összhangba hozható az evangelizációval. Az elefánt halott részben pedig egy teknős tesz bizonyosságot arról, hogy az elefánt állította fel őt a lábára, pedig a többi állat azt mondta, az elefánt meghalt. Senki nem kényszerítette, hogy kiálljon az igazáért, magától igazította helyre őket.

Az epizodikus fabulákat Daudi reflexiója követi, ahol a dzsungel állatvilágából kiemelve általános értelművé teszi a tanulságot, és összekapcsolja a jézusi tanításokkal. A *Nyani átmegy az egyenlítőn* története után Daudi nyíltan kimondja, hogy ha valaki átmegy a halálból az örök életbe, ki kell tartani, és csak menni előre imádságban és a Biblia ismeretében, sosem visszanézve. Rendszerint igeverssel igazolja mondanivalóját, jelen esetben az 1Jn 5,12-vel. Az *Erős biztonságra találnak a majmok* történetben az elefánt menti meg a majmokat az ingoványból, ennek tanulságára Zsolt 18,3 verse adja a párhuzamot, és segíti motiválni a hallgatóságot arra, hogy Isten legyen a kősziklájuk. Az *orvoshajlamú majom* esetében azt a tanulságot vonja le, hogy a test egészségénél fontosabb a lélek egészsége. A *Hadd repüljenek!* a kísértés témáját boncolgatja,

ahol Daudi feladatot ad a hallgatóságának, hogy olvassák el a Jak 1,12–13-at. Kiemeli, hogy a kísértés elkerülhetetlenül jelen van az életben, de ellen kell neki állni. Ezek és még több másik történet a könyvekből az intrinzik motivációt, illetve az internalizált motiválást helyezik előtérbe.

A szerző egyértelműen elkülöníti a szöveg mesei cselekményét és a mesélő reflektálását, így a történetek a végső következtetés olvasása nélkül is teljeseek és alkalmasak a keresztyén nevelői munkában való használatra. Paul White történetei először rádió-adásként, majd írott formában is népszerűvé váltak, elsősorban Ausztráliában, majd szerte a világon. A szerző könyveinek jelentőségét adja, hogy az általa kitűzött motivációs célok sokakra hatnak mind a mai napig. Az irodalom alapú motiválás fontos eszköz a keresztyén nevelők és pedagógusok kezében, így hasznos segédanyagoknak bizonyulnak a feldolgozott történetek is.

Konklúzió

Paul White missziós gyermektörténeteknek pedagógiai jelentősége kiemelkedő a keresztyén nevelésben, mivel hatékonyan ötvözi a szerző a belső és külső motivációs tényezőket a tanulók erkölcsi és spirituális fejlődésének támogatása érdekében. Ezek a történetek olyan állatformában előkerülő példaképeket és helyzeteket mutatnak be, amelyek egyszerre keltenek azonosulási vágyat és inspirálnak a keresztyén értékek elsajátítására, valamint mutatják be hangsúlyozottan a cselekedetekkel járó negatív következményeket is elrettentő példaként. A feldolgozott irodalmak rávilágítottak arra,

hogyan az extrinzik motiváció elemei, például a jutalmazás, büntetés vagy a példaképek követése rövid távon segíthetnek a figyelem és az érdeklődés fenntartásában, amíg az intrinzik motiváció hosszú távon az értékek mélyebb megértéséhez és belsővé tételéhez vezet. Ez a végső pedagógiai cél.

A vizsgálat rávilágított arra, hogy a történetmesélés pedagógiai módszere nemcsak a tanulók érzelmi és erkölcsi fejlődését szolgálhatja, hanem a keresztyén nevelés hosszú távú célkitűzéseinek eléréséhez is hozzájárulhat. A bemutatott missziós gyermektörténetek által közvetített értékek lehetővé teszik, hogy a tanulók személyes szinten is megértsék és alkalmazzák a Bibliából tanultakat, miközben erkölcsi érzékük és hitük is erősödik.

A belső és külső motiváció összehangolása azonban kihívást jelenthet, ha nem megfelelően válogatjuk össze a dzsungeldoktor

epizodikus meséit, hiszen az extrinzik motiválás felé eltolódó büntetésalapú történetek kizárólagossága – vagy nem megfelelő szituációban való használata – szorongást válthat ki a tragikus befejezések naturalisztikus ábrázolásmódja miatt. Fontos, hogy a nevelők és pedagógusok tudatosan válasszák ki azokat a történeteket, amelyek nemcsak szórakoztatnak vagy tanítanak, hanem mélyebb gondolkodásra és cselekvésre is ösztönöznek. Ezek a missziós gyermektörténetek akkor válnak igazán hatékonnyá, ha nemcsak az extrinzik motivációs tényezőkre támaszkodnak, hanem belső fejlődést is elősegítenek, és ezáltal valódi értékeket közvetítenek a gyermekek számára.

Összességében Paul White missziós történeteinek alkalmazása az oktatói munkában tovább gazdagíthatja a keresztyén pedagógiai eszköztárat, miközben hozzájárulhat a tanulók motiválásához.

Felhasznált irodalom

- BOILIU, Noh Ibrahim: Influence of the Personal Competence of Teachers of Christian Religious Education on Learning Motivation in High School Students in South Tangerang City, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2020/560. 298–302. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210615.058>
- DECI, Edward L., KOESTNER, Richard & RYAN, Richard M.: Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 2001/71 (1). 1–27.
- GASKÓ Krisztina: Az önszabályozás és a tanulási motivációk szerepe serdülőkori, *Pedagógusképzés*, 2009/7 (36). 159–176. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2009.2-3.11>
- GOMBOS Katalin, BÁNYAI Éva & VARGA Katalin: A tanulás affektív pszichológiai nézőpontból, *Pedagógusképzés*, 2009/7 (36). 113–114.
- JÓZSA Krisztián: Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége, *Magyar Pedagógia*, 2002/1. 79–104.
- JÓZSA Krisztián: *Az elsajátítási motiváció*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó Kft, 2007.
- JÓZSA Gabriella – JÓZSA Krisztián: A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése, *Magyar Pedagógia*, 2014/114 (2). 67–89.
- MEZŐ Katalin: A kreativitást ösztönző inspiráció, in Gesztelyi Hermina – Kis Gábor (szerk.): *A teljesség harmóniája III. A komplex művészeti nevelés módszertani lehetőségei*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2023, 11–22.
- MÓCZIK Alexandra Júlia – PATAKINÉ BÓSZÉ Júlia: Elméleti alapok a női labdarúgás lehetséges motivációs tényezőinek vizsgálatához, in Gósi Zsuzsanna – Magyar Márton (szerk.): *A tanulás-tanítás folyamatának sajátosságai sport(os) nézőpontból*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2023. <https://doi.org/10.1556/9789634549079>
- PAJOR Gabriella: *Teljesítménymotiváció iskolai környezetben*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2015, 13–18.
- SCOTT, Mechaela: A Christian educational perspective on the process-oriented approach to intrinsic motivation, *Koers* 1992/57 (2). 159–174.
- WHITE, Paul: *Találkozás a mongúzzal / A dühös orrszarvú*, Budapest, Evangéliumi Kiadó, 2015.
- WHITE, Paul: *Kötélhúzás / Történetek a vízilórlól*, Budapest, Evangéliumi Kiadó, 2015.
- WHITE, Paul: *A buyufa alatt*, Budapest, Evangéliumi Kiadó, 1997.

- ¹ Móczik Alexandra Júlia – Patakiné Bősze Júlia: Elméleti alapok a női labdarúgás lehetséges motivációs tényezőinek vizsgálatához, in Gósi Zsuzsanna – Magyar Márton (szerk.): *A tanulás-tanítás folyamatának sajátosságai sport(os) nézőpontból*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2023. <https://doi.org/10.1556/9789634549079>
- ² Pajor Gabriella: *Teljesítménymotiváció iskolai környezetben*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2015, 13–18.
- ³ Gaskó Krisztina: Az önszabályozás és a tanulási motivációk szerepe serdülőkorban *Pedagógusképzés*, 2009/7 (36). 159–176. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2009.2-3.11>
- ⁴ Mező Katalin: A kreativitást ösztönző inspiráció, in Gesztelyi Hermina, Kis Gábor (szerk.): *A teljesség harmóniája III. A komplex művészeti nevelés módszertani lehetőségei*. Debrecen, Didakt Kiadó, 2023, 11–22.
- ⁵ Gombos Katalin, Bányai Éva & Varga Katalin: A tanulás affektív pszichológiai nézőpontból, *Pedagógusképzés*, 2009/7 (36). 113–114.
- ⁶ Móczik – Patakiné: Elméleti alapok a női labdarúgás...
- ⁷ Scott, Mechaéla: A Christian educational perspective on the process-oriented approach to intrinsic motivation. *Koers* 1992/57 (2), 159–174.
- ⁸ Józsa Krisztián: Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége, *Magyar Pedagógia*, 2002/1. 79–104.
- ⁹ Deci, Edward L., Koestner, Richard & Ryan, Richard M.: Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 2001/71 (1), 1–27.
- ¹⁰ Józsa Gabriella – Józsa Krisztián: A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése, *Magyar Pedagógia*, 2014/114 (2), 67–89.
- ¹¹ Pajor Gabriella: *Teljesítménymotiváció iskolai környezetben*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2015, 13–18.
- ¹² Boiliu, Noh Ibrahim: Influence of the Personal Competence of Teachers of Christian Religious Education on Learning Motivation in High School Students in South Tangerang City. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2020/560. 298–302. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210615.058>
- ¹³ Józsa Gabriella – Józsa Krisztián: A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 2014/114 (2). 67–89.





HEVÉRNÉ KANYÓ ANDREA – SCHLICHTER-TAKÁCS ANETT

A múzeumpedagógia iskolai hasznosíthatósága a környezetismeret óra nézőpontjából az általános iskola alsó tagozatán

Változások a környezetismeretórák tanításában

A környezetismeret óra tanításában az elmúlt évekhez képest jelentős változások történtek. Korábban az alsó tagozat mind a négy osztályában oktatott, a magasabb szintű természettudományokat előkészítő, de társadalmi vetületeket is magában foglaló tantárgy volt.¹

A 2020-as NAT alapján: „az első négy évfolyamon megtanítandó ismeretek és fejlesztések körét többségében szó szerint átírták a 3–4. évfolyamra, azaz a fele időkeretre!”² A környezetismeret külön tárgyként tehát csak 3–4. osztályban kerül bevezetésre. 1–2. évfolyamon elsősorban a magyar nyelv és irodalom tanulási területének tudásbővítést és olvasásfejlődést segítő olvasmányaiba ágyazva jelentkezik, esetleg egyes tartalmi elemei más tantárgyakba is integrálhatók. Tanításának célja is megváltozott, az ismeretátadással szemben a készségfejlesztés került fókuszba.³

A módosított alaptanterv célja egy, a korábbinál koherensebb, jobban egymásra épülő tanterv kialakítása, gyakorlatorientáltabb, a természettudományos gyakorlati készségeket fejlesztő tananyag kidolgozása, a tanulók környezethez és természethez kötődő pozitív gondolkodásának és attitűdjének fejlesztése.⁴

A pedagógusok számára mindez nagy kihívást jelent. Első és második osztályban fel kell ismerniük a tantárgyközi lehetőségeket, kapcsolódási pontokat (matematika, olvasás, etika), adott esetben együtt kell működni kollégákkal, mindez komplexebb szemléletet, rugalmasságot, nyitottságot követel. A már jól megszokott frontális osztálymunka sem elég, biztosítani kell a gyerekek számára a felfedezés örömét, a cselekvő

tapasztalatszerzést, hogy az ismeretanyag valóban a fejlesztés eszközévé válhasson.⁵ Komplexebb szemléletre és korszerűbb oktatási módszerekre van szükség a pedagógus részéről (pl. projektek megvalósítása), illetve iskolán kívüli helyszínek bevonására is lehetőséget kell teremteni (pl. múzeumlátogatás).

Gyakorló pedagógusként, egyetemi oktatóként tapasztaljuk, hogy a már jól megszokott rutint nehéz lecserélni, ezzel mi is folyamatosan küzdünk, de törekszünk nyitni, új utakat, lehetséges megoldásokat keresni, adott esetben akár a környezetismeret tanítása kapcsán is. Úgy gondoljuk, a múzeumpedagógia módszertana jó eszköz lehet a környezetismereti tartalmak tapasztalatszerzésen, felfedezésen alapuló elsajátítására, bevézésre.

Múzeumpedagógia

Dewey *Az iskola és a társadalom* című munkájában ír először a múzeumok pedagógiai hasznosításáról, melyben kiemeli a múzeumok jelentőségét az ismeretek közvetítésében, ahol a tárgyakon keresztül, tapasztalati úton, aktív résztvevőként tanulnak a gyerekek.⁶ Ezen összetevők ma is jelentős szerepet kapnak a múzeumpedagógiában.⁷

Az egyik legrégebbi hazai definíció szerint: „az iskolán kívüli ismeretszerzés, ismeretközvetítés sajátos, múzeumban megvalósuló formájával foglalkozó pedagógiai elmélet és gyakorlat a múzeum gyűjteményi anyaga, kiállításai, az ott folyó kutatómunka és a múzeum látogatói közötti közvetítőtevékenység azon területe, amely a gyermek- és ifjúsági korosztállyal foglalkozik”⁸

Mire a mai korszerűbb definíciók megszülettek, számos kísérlet, kifejezés célzott a tevékenység lényegére: mint a múzeumi kreatív foglalkozás, múzeumi közművelődés, múzeumi népművelés, múzeumi mediáció, múzeumi közönségkapcsolatok, múzeum-andragógia, felnőtt-múzeumpedagógia, múzeumi gerontagógia,⁹ gyerekek oktatása, felnőttek oktatása, oktatási programok családoknak¹⁰, múzeumi tanulás.

Olyan módszer, mely által a gyerekek játszva alakítják esztétikai, tárgyi, viselkedési kultúrájukat, identitásukat, megtanulják a múzeumi viselkedési normákat, különböző korokat ismernek meg.¹¹ Korhatár nélkül, egy-egy célcsoport életkori sajátosságait figyelembe véve, a tapasztalati tanulás és komplexitás elveit szem előtt tartva. közvetíti a múzeumi tartalmakat¹², alapvető szemlélete a konstruktivizmus, beilleszthető a köznevelés tartalmi keretébe, adaptív módszertan és élményszerűség jellemzi.¹³

A múzeumi foglalkozásokon többnyire tárgyalgató, tevékenykedtető, mozgásos feladatokat végeznek a résztvevők, de gyakori a projektmódszer és a kooperatív munka is.¹⁴ A hagyományos alkotóelemek mellett az IKT segítségével végzett digitális múzeumi fejlesztések is beépülnek a múzeumpedagógiai gyakorlatba, megalkotva a digitális múzeumpedagógia modelljét.¹⁵

Múzeumi tanulás

Napjainkban az információbőség és a releváns tudás gyors változása jellemző, ezáltal nélkülözhetetlen, hogy az egyén saját érvényesülése érdekében élethosszig (lifelong learning) és az élet minden területére kiterjedően (lifewide learning) tanuljon. Ebben a rendszerben a múzeumok speciális jellegükből adódóan egyre fontosabb szerephez jutnak, hiszen a tanulás itt mindhárom területen megvalósítható: nemformális, informális és formális szinten egyaránt.¹⁶

A NAT irányelvei is ezt tükrözik, melyek alapján a kötelező iskolai oktatásnak nem az a célja, hogy lezár, végleges tudást adjon, a hangsúly mindenekelőtt a kulcskompetenciák, az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges motívumok és tanulási képességek kialakításán van.

Az Európai Bizottság által 2000-ben kiadott Memorandum (az egész életen át tartó tanulásról) kiemeli a tanulás egyéni igényeihez való igazodását, a tanítás individualizálását, és ennek kapcsán a tanulási környezet sokféleségének elfogadását.

Ezen oktatáspolitikai anyagok nyitottak az egyéni vagy közösségi önművelődést támogató intézmények által kínált lehetőségek felé, és szorgalmazzák a múzeumok, könyvtárak rendszeres látogatását az általános iskolások számára.¹⁷ Az élménypedagógia térhódításával az iskolák egyre jobban nyitnak a tapasztalaton alapuló és a felfedezéssel való tanulás irányába, s ennek következtében a múzeumi tanulás is egyre nagyobb teret kaphat az iskolai oktatásban.¹⁸

A múzeumi tanulás gyakorlata a konstruktivista elméletben gyökerezik, amely a tanuló tanulási folyamatban való aktív részvételét, valamint korábbi tapasztalataikon alapuló tudásrendszer felépítését hangsúlyozza.¹⁹

Milutinović szerint „a múzeumi tanulás kulcselemei az ismert és az ismeretlen közötti kapcsolat megteremtése, a valódi élmény megszerzése valós tárgyak megfigyelésével és manipulálásával, illetve valós jelenségek megtapasztalása.”²⁰

Lord szerint a múzeumi tanulás (tehát a múzeumpedagógia is) „egy olyan informális, önkéntes környezetben szerzett transzformatív, affektív tapasztalat, melyben új attitűdöket, érdeklődéseket, értékeléseket, meggyőződéseket vagy értékeket fejlesztünk ki”²¹. Ugyanakkor a múzeumi tanulás sokban különbözik az iskolai, hagyományos tanulási folyamatoktól.

Hooper-Greenhill szerint a múzeumi tanulás sokkal kiszámíthatatlanabb az iskolai tanulásnál: kíváncsivá tesz, gyakran teremt meglepő szituációkat, új ötletekre inspirál és sokszor mozgással jár. Eltér a megszokott iskolai közegetől. A gyerekek a múzeumban számos váratlan impulzussal találkozhatnak, szokatlan helyzetekbe kerülhetnek.²²

Ellentétben az iskolai tanulási helyzetekkel, a múzeumi tanulás általában alkalomszerű, lehetőséget teremt egyszerre több tantárgy bekapcsolására, több érzékszerv bevonásával előtérbe helyezi a kooperatív módszerek alkalmazását, kerüli az iskolai értékelési formákat. A múzeumi tanulás nem függ külső behatásoktól (például tanároktól), lehetőséget ad a résztvevőknek arra, hogy saját tanulási stílusuk szerint tanuljanak a múzeumokban, és saját tempójuknak és érdeklődési körüknek megfelelően haladjanak, további fontos

jellemzője, hogy a tanulási eredmények helyett a tanulás folyamatára összpontosít.²³

Előnye az iskolai tanulással szemben a „különleges környezet”, a tapasztalatszerzésre épülő élményközpontú ismeretszerzés és a nevelés minél több területének bevonása a tanulási folyamatba.²⁴ Ez a tanulási környezet és a múzeumpedagógiai módszertan segíti a tudás elmélyítését, „lehorgonyzását”.²⁵

A múzeumi tanulás eredményessége a kutatások tükrében

Lester és társai azt vizsgálták, hogy az a kontextus, melyben a gyerekeknek új szavakat tanítottak, befolyásolja-e azt, hogy mennyire sikeresen tudják megtartani és felidézni őket. 152, kisebbségi származású, négy-öt éves gyermeket (81-M, 71-F) tanítottak meg hat új kifejezésre múzeumban, múzeumi forrásokat használva az osztályteremben, illetve hagyományos tantermi körülmények között. A teszt során azok a gyerekek, akiket az osztálytermükben múzeumi források felhasználásával tanítottak, szignifikánsan több helyes választ adtak, mint a múzeumban vagy az osztálytermi eszközökkel tanított gyerekek, utóbbi két csoport teszten adott helyes válaszainak számában nem volt szignifikáns különbség. Egyes elméletek²⁶ szerint, ha a gyerekek képesek fizikailag megfogni az ismeretlen tárgyakat, az mélyebb tudást eredményez az egyes objektumokról, továbbá ha a gyerekek vizuálisan elkülönítik az érdeklődésre számot tartó tárgyakat azáltal, hogy fizikailag manipulálják a tárgyakat, és a fejüket és a szemüket használják egyedi tárgynézetek létrehozására, korlátozzák az egyéb vizuális zavaró tényezőket.²⁷ Az osztálytermi oktatásban múzeumi eszközökkel a céltárgyak a gyerekek kezében sokkal nagyobbak és dominánsabbnak tűnnek a látótérben, mint bármely más potenciálisan versengő tárgy, így az osztálytermi erőforrásokhoz képest megkönnyítik a tanulást.

Az a megállapítás, hogy a gyerekek többet tanultak a múzeumi források felhasználásával az osztályban, mint a múzeumban, ellentétben áll azzal az irodalommal, amely szerint a múzeumok optimális környezetet jelentenek a tanuláshoz. Bár mindkét kontextusban azonos érdekes és újszerű forrásokat kaptak, a múzeum vizuálisan túlságosan elvonhatta a figyelmet, megnehezítve a gyerekek számára a célszókincs-elemek elsajátítását.²⁸ Az osztálytermükben tanított gyerekek valószínűleg hozzászórtak a zavaró tényezőkhöz, ezért több időt töltöttek a feladattal, így sikerebben tanulták meg a szavakat. A múzeum kiállításai a céltárgyak mellett a céltárgyak több példányát és más rovarokat is tartalmaztak. Az osztálytermi forrásokhoz (könyvhöz) hasonlóan a múzeum is túl sok egyéb ingert biztosított, és emiatt zavarta a tanulást. Pontosabban, a gyerekek jelentős időt tölthettek azzal, hogy foglalkozzanak ezekkel a nem célelemekkel, és ennek következtében kevesebb időt töltöttek a célelemek szó-objektum asszociációinak kódolásával. Ezzel szemben, amikor a gyerekeket az osztályteremben múzeumi eszközökkel tanították, akkor több (kettő-három) példát mutatattak be nekik a célrovarokból, de más versenytárs tárgy nem került a látótérükbe. Ezért a gyerekek nagyobb hasznot

húztak ebből az egyszerűsített osztálytermi tanulási környezetből, ami a múzeumi tanulásnál magasabb felidézési és megtartási arány tükröz. E szerint tehát a gyerekek anélkül is profitálhatnak a múzeumi forrásokból, hogy elmennének a múzeumokba. Ez a vizsgálat²⁹ a „bőröndmúzeumok” hasznosságát hangsúlyozza, s egy együttműködésen alapuló kapcsolat fontosságára mutat rá iskolák és múzeumok között.

Young és munkatársai³⁰ egy ausztrál múzeum két kisgyermeknek szóló nevelési programját vizsgálták. Mindkét programot óvodáskorú gyerekekkel (4 és 5 évesek) valósították meg az iskolába lépés előtti évben. Az A programot a múzeumban, a B programot óvodai környezetben valósították meg (bőröndmúzeum formában múzeumi tárgyakkal, eszközökkel). A kutatási projektben öt múzeumi előadó/múzeumpedagógus és 14 kisgyermekkorú csoport (14 pedagógus és 296 gyermek) vett részt. A projekt célja annak dokumentálása volt, hogy a kisgyermeknek szóló ismeretterjesztő és múzeumi programok hogyan támogatják a fogalmi, nyelvi és írásbeli tanulást.

Az adatgyűjtési módszerek mindkét program esetében a következők voltak: előzetes felmérések és utólagos interjúk a pedagógusokkal, előadások hangfelvételei, gyermek-tanár interakciók megfigyelései és a múzeumi előadók írásos visszajelzései.

Mindkét programban a tapasztalati tanuláson volt a hangsúly a megismerési folyamatban. A múzeumi programok (akár múzeumi helyszínen, akár az óvodában zajlottak) nyelvezete a szókincs bővítést és a leíró folyamatokat (például megkövülés) helyezte fókuszba a gyerekek számára ismert kifejezések használatával. A múzeumi program erőssége a tanulást segítő műtárgyak sokfélesége és újszerűsége volt, a gyerekeknek lehetőségük volt kölcsönhatásba lépni ezekkel a tárgyakkal, miközben új szavakat használhattak.

A projekt másik fontos eredménye a „megtestesült” tanulás volt. A gyerekek testüket használva, mozgásban léptek kapcsolatba az egyedi műtárgyakkal (például hozzámérték magukat dinoszauruszcsontokhoz), megérintheették, megtapinthaták a különböző tárgyakat.

A projekt eredményei azt mutatják, hogy a múzeumi programok (akár a múzeumi, akár az iskolai helyszínen) a gyerekeket saját tapasztalataik feltárására ösztönzik, valamint tartós lehetőséget teremtenek a tanulásra.³¹

Lacoe és társai longitudinális kutatásukban egy múzeumi alapú oktatási program tanulmányi és magatartási eredményekre gyakorolt rövid és hosszú távú hatásait vizsgálták.

A School in the Park (továbbiakban SITP) egy oktatási program harmadik, negyedik és ötödik osztályos diákok számára, amelyet a San Diego-i Balboa Park kulturális intézményeiben és múzeumaiban tartanak. A program tanterve eredetileg az egyes intézmények tanóráinak megfelelő témákat egyesítette az állami szabványokkal, amelyek mára összhangban vannak a Common Core és a Next Generation Science Standardokkal.³² A diákok az adott évfolyamon a „program” tantervéhez tartozó intézmények kombinációját keresik fel. Nem keresik fel minden évben az összes intézményt. A tanulók minden intézményben egy hetet töltenek,³³ tanítási évük legfeljebb 25%-át töltik iskolájukon kívül.³⁴ Az intézményben a múzeumpedagógusok osztálytermi tanárokkal közösen végzik az oktatást, különböző tanulási tevékenységeket alkalmazva. Egy átlagos napon

a tanulók 8:40-kor érkeznek a parkba.³⁵ Ezután múzeumpedagógusok vezetik az első 2 órát a múzeumok kiállító- és tantermi tereinek felhasználásával. Az ebéd előtti és utáni tanítási időszakokat az osztályfőnök irányítja. Példák a programjaikból: a geometriai formákról szóló lecke a San Diego Art Institute-ban; a reneszánsz időszak felfedezése festészen, jelmezeken és drámai játékon keresztül a Museum of Artban; matematika és természettudomány leckék az ókori Egyiptom és az emberi csontrendszer feltárásán keresztül, múmiacsontok mérésével a Museum of Manban; valamint egy légi közlekedéssel és aerodinamikával foglalkozó témakört űrhajómodellek tanulmányozásával saját vitorlázórepülő tervezésével és tesztrepüléssel dolgoznak fel az Air and Space Museumban.³⁶ Minden tantervi egység állami tanulási szabványokhoz és célokhoz van hozzárendelve.

A tanulmányi időszak alatt két belvárosi állami általános iskola, a Rosa Parks és az Alexander Hamilton Elementary tanulói 8 hétig vettek részt a Balboa Parkban zajló „SITP” tevékenységekben.

A programban való részvétel rövid és hosszú távú tanulmányi és magatartási eredményekre gyakorolt hatását longitudinális, tanulói adatok alapján határozták meg a kutatók 1996 óta a két vizsgált általános iskolában; kontrollcsoportokkal (olyan iskolák diákjaiból, amelyek nem részesültek a programban). Az eredmények azt mutatják, hogy a programban való részvételnek pozitív rövid távú hatásai vannak. A programban való részvétel jelentős növekedést eredményezett a standardizált teszt eredményekben, a programban való részvétel évében. A Rosa Parks „SITP” diákjai például 0,1 szórással magasabb pontszámot értek el a szabványosított matematikai vizsgán, mint az összehasonlító csoport tanulói ugyanabban az évben. A hamiltoni SITP részvétel növelte a nyelvművészeti és matematikai vizsgák letételének valószínűségét, valamint 0,07 szórás növekedést jelentett a nyelvművészeti pontszámokban. (részleteket lásd a cikkben). A „SITP”-ben való részvétel pozitív hatást gyakorolt a viselkedési eredményekre (a felfüggesztések és a visszatartás csökkenése) is. Hosszú távon ugyanakkor a program hatásai elenyészőek voltak. Azok a diákok, akik általános iskolásként vettek részt a „SITP”-ben, hasonló eredményeket értek el a középiskolában, mint azok, akik nem.

Walter és Takács 2011-es vizsgálatának fő célja az volt, hogy egy természettudományi kiállítás segítségével bemutassa, hogyan reagál, mennyit tanul egy általános iskolás csoport egy múzeumpedagógiai foglalkozáson. A vizsgálatban 21 fő, általános iskola második osztályos (8–9 éves) gyermek vett részt (8 fiú és 13 lány). A vizsgálat során a résztvevő gyerekek feladata az volt, hogy múzeumpedagógus hallgatók segítségével dolgozzák fel a tanulandó anyagot (vessék egybe a már tanultakkal) a kaposvári Rippl-Rónai Múzeum természettudományi kiállításában, amely előtt és után is a vizsgálatot végző egyetemi oktatók egy fókuszcsoportos interjút készítettek a gyerekcsoporttal. A csoport kiválasztása véletlenszerűen volt. A fókuszcsoportos interjú során nyílt végű, a gyerekek motivációira vonatkozó kérdéseket, rajzot, valamint metamorfózis tesztfeladatot alkalmaztak a vizsgálatot végzők. Az első beszélgetés alatt a gyerekek előzetes tudását mérték fel, majd néhány érzelmet kiemelve, ezeket megbeszélve, értelmezve, élményeikről is kérdezték őket.

A kikérdezés fontos elemét képezték a múzeumokra és múzeumokban zajló foglalkozásokra vonatkozó kérdések, amelyek attitűdjeik felmérését tették lehetővé. A felmérés egyik különlegessége egy múzeumrajz megalkotása volt. A múzeumpedagógiai foglalkozás után a feladatokat megismételve, kisebb változtatásokkal a vizsgálat készítői felmérték az új tudás szintjét a természetre vonatkozó kérdések segítségével. Az eredmény meggyőző volt. A korábbi állapothoz képest mind ismereteik, mind az ismereteikhez fűződő attitűdjük pozitív irányba változott. Nemcsak explicit, hanem tacit (intuitív) tudásuk is bővült. A múzeumi közegben szerzett tudás nemcsak mennyiségileg, minőségileg is bővült.³⁷

A vizsgálatok többé-kevésbé, de empirikus tapasztalataink is (rendszeresen visszük a diákjainkat múzeumpedagógiai foglalkozásokra) igazolják, hogy a múzeum interaktív környezete, a múzeumpedagógiai módszerek segíthetik, eredményesebbé tehetik a(z iskolai) tanulást. Ennek oka többek között, hogy a kiállítások többféle tanulási stílusú gyerek és felnőtt számára lehetnek megfelelőek, egyszerre van bennük jelen az affektivitás és a tapasztalás.³⁸

Múzeumi lehetőségek a környezetismeret tanítására általános iskola alsó tagozatán – Kaposvár, Kaposvár környéki múzeumok múzeumpedagógiai kínálata

Megvizsgáltuk a lakóhelyünkhöz közeli, környezetismeret órák tanításához kapcsolható múzeumi lehetőségeket. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a környékbeli múzeumok programjaikkal, foglalkozásaikkal tudnak-e az alsó tagozatos természettudományos tananyagokhoz/tantervekhez kapcsolódni.

A kaposvári, Kaposvár környéki múzeumok közül négy intézményt választottunk ki, melyek múzeumpedagógiai kínálatát összevetettük a tantervekben szereplő környezetismereti tartalmakkal.

A Rippl-Rónai Múzeum Megyei Hatókörű Városi Múzeumként jelentős régészeti, szakmai, módszertani feladatokat lát el. Régészeti, néprajzi, művészettörténeti, újkortörténeti és természettudományi témájú gyűjteményeihez, kiállításaihoz színes múzeumpedagógiai programkínálat társul, melynek egyik népszerű szakága a természettudomány. Épületében tágas és jól felszerelt foglalkoztatók várják a látogatókat, ahol mindig különleges élményekben lehet része az iskolák tanulóinak, pedagógusainak. A helyszíni programok mellett a múzeum iskolai helyszínekre kitelepülő Böröndmúzeuma is kiváló tapasztalatszerzési lehetőséget biztosít a tanulók számára.³⁹

A Rippl-Rónai Múzeum telephelyeként működik a Fekete István Látogatóközpont. Kaposvár toponári városrészén található Magyarország leghosszabb mesterséges tava, a Deseda. A tópart különleges lehetőséget ad arra, hogy a múzeum bemutassa Somogy vármegye vízének és vízpartjának élővilágát. Múzeumpedagógiai kínálata is ehhez a különleges miliőhöz kapcsolódik.⁴⁰

Az Erdők Háza Látogatóközpont tematikus foglalkozások, interaktív játékok és kiál-

lítás, élményszobák, terepasztalok segítségével mutatja be az erdő élővilágát, az erdőben zajló munkálatokat, az erdész és vadász hivatást – iskolás és óvodás csoportoknak, családoknak és minden érdeklődőnek.⁴¹

A Szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeum tagintézményeként működő Szennai Skanzen a lenyűgöző természeti környezet mellett a múlttal való találkozás élményével és változatos múzeumpedagógiai programokkal várja a kikapcsolódni vágyókat. A múzeumban öt lakóház és gazdasági épületei, három szőlőhegyi pince, két szakrális kismemlék, valamint a mezőgazdasági gépeknek helyett adó gépszín látható, melyek mind megfelelő helyszínei az ismeretátadásnak.⁴²

A 2020-as NAT-hoz illeszkedően az egyes általános iskolák elkészítették helyi tantervüket a környezet tantárgyhoz. A továbbiakban az ismertetett múzeumok múzeumpedagógiai kínálatát összevetettük az egyik kaposvári általános iskola helyi tantervével (lásd 1. és 2. számú táblázatok).

Témakör	évfolyam	heti óraszám	éves órakeret	tantárgyi megjelenése
	1–2. 3. 4.	0 1 2	0 36 72	magyar, matematika, technológia, etika, rajz környezetismeret környezetismeret
Megfigyelés, mérés	1–2. 3. 4.		0 5 12	magyar, matematika, technológia, etika, rajz környezetismeret környezetismeret
Az élettelen környezet kölcsönhatásai	1–2. 3. 4.		0 4 8	magyar, matematika, technológia, etika, rajz környezetismeret környezetismeret
Tájékozódás az időben	1–2. 3. 4.		0 8 10	magyar, matematika, technológia, etika, rajz környezetismeret környezetismeret
Tájékozódás a térben	1–2. 3. 4.		0 6 8	magyar, matematika, technológia, etika, rajz környezetismeret környezetismeret
Hazánk, Magyarország	1–2. 3. 4.		0 0 12	magyar, matematika, technológia, etika, rajz környezetismeret környezetismeret
Életközösségek lakóhelyünk környezetében	1–2. 3. 4.		0 8 16	magyar, matematika, technológia, etika, rajz környezetismeret környezetismeret
Testünk, egészségünk	1–2. 3. 4.		0 4 3	magyar, matematika, technológia, etika, rajz környezetismeret környezetismeret
Ismétlés, értékelés	1–2. 3. 4.		0 1 3	magyar, matematika, technológia, etika, rajz környezetismeret környezetismeret

Forrás: Saját szerkesztés a kerettanterv alapján

1. táblázat: A Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola, Gimnázium és Szakgimnázium helyi tantervi témakörei környezetismeret tantárgyból 1–4. évfolyamon

Az 1–2. évfolyamon a környezetismeret tantárgy alapóraszám: 0 óra. A tantárgy beépül a magyar, matematika, technológia, (etika és rajz) tantárgyakba. A 3. évfolyamon a környezetismeret tantárgy éves óraszám: 36 óra. A 4. évfolyamon a környezetismeret tantárgy éves óraszám 72 óra (kerettantervi óraszám 36) – helyi tervezésű órakeret heti 2 óra (72 óra).

Ezeket a tantervi témaköröket összevetettük a fentebb szereplő múzeumok múzeumpedagógiai kínálatával, amit az alábbi táblázatban foglaltunk össze (lásd 2. számú táblázat).

Forrás: Saját szerkesztés a kerettanterv alapján

Évf.		A foglalkozás címe	Témakör	Helyszín
I.	I.	A fa élete	Előkészítő időszak	Fekete István Látogatóközpont, Erdők Háza
	II.	Beszél a természet	Előkészítő időszak	Fekete István Látogatóközpont, Erdők Háza
	III.	Sündörgő, minden ami sün	Megfigyelés, mérés	Rippl-Rónai Múzeum
	IV.	Bogarász velem!	Megfigyelés, mérés	Rippl-Rónai Múzeum
II.	I.	Madárhangverseny	Megfigyelés, mérés	Rippl-Rónai Múzeum
	II.	Somogyi erdők, mezők, vizek élővilága	Megfigyelés, mérés	Rippl-Rónai Múzeum, Erdők Háza
	III.	Fűben, fában orvosság	Életközösségek a lakóhelyünk környezetében	Szennai Skanzen
	IV.	Munkák a házban és a ház körül	Testünk, egészségünk	Szennai Skanzen
III.	I.	Állati kérdések, állati válaszok	Életközösségek a lakóhelyünk környezetében	Rippl-Rónai Múzeum, Erdők Háza
	II.	Fülej!	Megfigyelés, mérés	Rippl-Rónai Múzeum, Erdők Háza
	III.	Élet a nádasban	Az élettelen környezet kölcsönhatásai	Fekete István Látogatóközpont
	IV.	Életnyomok a Desedán	Hazánk, Magyarország Tájékozódás térben	Fekete István Látogatóközpont
IV.	I.	Madarak a Deseda körül	Életközösségek a lakóhelyünk környezetében	Fekete István Látogatóközpont
	II.	Játékos ökológia	Tájékozódás időben	Fekete István Látogatóközpont, Erdők Háza
	III.	Bagolyköpet boncolás	Életközösségek a lakóhelyünk környezetében	Rippl-Rónai Múzeum

IV.	Tollak, szőrmék, üvegszemek-bepillantás a preparátumok világába	Testünk, egészségünk Tájékozódás időben	Rippl-Rónai Múzeum
V.	Erdőben zajló munkálatok, erdész-vadász hivatás	Megfigyelések, tájékozódás időben/ térben	Erdők háza

2. táblázat: Múzeumpedagógiai kínálat a környezetismereti tartalmak támogatásához

Az összehasonlító táblázatban jól látható, hogy mind a négy helyszín többféle foglalkozással is támogatni tudja az oktatást. A kerettanterv témakörei megtalálhatók a múzeumi kínálatban, mely az iskolán kívül, izgalmas helyszínként támogathatja az oktatást.

Ugyanakkor vannak témák, melyek feldolgozása népszerűbb a múzeumpedagógusok körében és vannak hiányterületek is, melyekkel nemigen találkozunk a múzeumi kínálatban. Az életközösségek lakóhelyünk környezetében témakör például könnyebben feldolgozható múzeumi keretek között, de a Tájékozódás időben témához például nemigen találunk múzeumi segítséget.

Nézzünk egy példát! A Rippl-Rónai Múzeum Természettudományi szakágának állandó kiállításai közül a központi szerepet a *Természeti Örökségünk* című kiállítótér tölti be. Térségünk állat- és növényvilága a rendkívül változatos domborzat révén nagyon gazdag. Ennek egészéről ad átfogó képet a kiállítás. A megye természeti értékeit bemutató kiállítás bevezetőjében Somogy megye földrajzi helyzetének, domborzatának ismertetése után annak földtörténeti kialakulásával ismerkedhet meg a látogató. A kiállítás négy vitrinben mutatja be a földtörténeti korok jellemző kőzeteit és ősmaradványait. A folyosóról nyíló termekben Somogy legfontosabb természetes életközösségei, azok növény- és állatvilága tekinthető meg. Egy-egy nagyméretű, látványosan berendezett dioráma (életkép) mutatja be az egyes élőhelyek – az erdő, a tó, a láp, a homoki erdők és gyepek – élővilágát. A vitrinekben gerinctelen állatok mini életképeit, préselt növényeket és rovarpreparátumokat láthatunk. A gombák formagazdagsága, a lepkék pompás színvilága és a nagyméretű színes fotók megkapóak. Egy további teremben információt kaphatunk a környezetvédelem néhány aktuális helyi problémájáról. Annak ellenére, hogy rendkívül sok dolog jelenítődik meg egy térben a látogató számára, a kiállítás mégis feszes vonalvezetésű, jól megfigyelhető forgatókönyv szerint halad. A „történeti”, az „erdős”, és az „emberi hatásokat bemutató” szoba kivételével a víz jelenléte a meghatározó a termekben. A víz alatti élővilágot bemutató diorámától indulva termenként haladva egyre kisebb a víz jelenléte, így jutunk el a száraz rétekig. Ez a kiállítási tematika gátat szab annak, hogy milyen elemek kerülnek be a kiállítótérbe. A több tíz éve üzemelő tárlatban apróbb stilisztikai változások azonban megfigyelhetőek. Jelenleg is folyamatos felújítás alatt áll a kiállítás. Az újonnan bekerülő elemek nem feltétlenül a kiállítási anyag bővülését célozzák meg, inkább fókuszálnak a modernizálásra és a látogatóbarát szemlélet kialakítására, már nem feltétlenül kerülnek például vitrinbe. (A korábban az egyik terem

közepén álló hatalmas üvegkalitkában bemutatott fehér fejű réti sas pár a mennyezetről lelógatva repülve vadászó pozícióban jelenik meg.) Vannak végig simítható, tapogatható tárgyak is pl.: gyapjas mamutfog.

A természettudomány – mint múzeumpedagógiai foglalkozásmatematika – az egyik leg-hálásabb az intézmény szakágai közül. A természetről már kisgyerekkorban rendkívül szerteágazó ismeretekkel rendelkeznek a látogatók, így könnyű kapcsolódni hozzájuk, épp ezért a feldolgozás alkalmával nincs szükség speciális felvezetésre, mint egy népraj-zos vagy egy régészeti téma esetében. A foglalkozások kialakításakor figyelembe veszik a kiállítás vezérfonalát, így azok nagyrészt a térség élővilágához kötődnek. Egyetlen fog-lalkozás azonban nem alkalmas arra, hogy az egész Dunántúlon megjelenő változatos állat- és növényvilágot feldolgozza, ezért óhatatlanul is differenciálódik a tematika egy-egy múzeumpedagógiai program kidolgozása során, például külön foglalkoznak az erdei élővilággal és a vízi és víz közeli élőlényekkel. Nemcsak az élőhely, a faji jelleg is alapot adhat a szelektálásra. A foglalkozás alaptémáját nem feltétlen magán a kiállításon kell prezentálni, de ha mégis ott mutatják be, akkor törekedzenek rá, hogy az adott élőlény-típushoz leginkább kötődő helyszínt válasszanak. Pl.: „Gyere, bogarássz velem!” foglal-kozás helyszíne a szárazréteket bemutató terem, ahol a legtöbb rovar kerül bemutatásra.

A foglalkozások tervezésekor nemcsak a kiállított gyűjteményi anyagot veszik figye-lembe, hanem lehetőség szerint együttműködnek a hozzájuk látogató pedagógusokkal is. A gyermekkel érkező szülők visszajelzései és a kapcsolattartó pedagógusok információi alapján igyekeznek naprakészek lenni az általános iskolai tananyaggal kapcsolatban. Fog-lalkozásaik egy része ennek szellemében reflektál az iskolában elsajátított ismeretekre, vagy éppen előkészíti azokat. Jeles napokhoz pl. a „víz világnapja”, a „madarak és fák napja”, illet-ve a „föld napja” témákhoz kapcsolódóan már készültek új múzeumpedagógiai foglalkozá-sok. Tervezik a kötelező olvasmányokhoz kötődő foglalkozások bevezetését is, így például a *Téli tücsök meséi* című olvasmányt is feldolgozzák múzeumi keretek között.⁴³

Összefoglalás

A munkánkban ismertetett hazai és külföldi kutatások eredményei egyértelműen iga-zolják, hogy a múzeumi programok a motiváción túl tartós lehetőségeket teremtenek a tanulásra, a múzeumi környezet és a múzeumpedagógia alkalmazása a tanítási-tanulá-si folyamatban eredményes lehet. Adott iskola helyi tantervével összevetett környékbeli múzeumok múzeumpedagógiai kínálata pedig láthatóan kimutatta, hogy a kerettanterv témakörei megtalálhatók a múzeumi foglalkozások sorában, ezáltal a múzeum az iskolán kívüli izgalmas helyszíneként támogathatja az oktatást. Egy-egy intézmény – esetünkben például a Rippl-Rónai Múzeum – kínálatát az adott kiállításból kiindulva állítja össze, de egyes pedagógusokkal való szoros kapcsolatoknak köszönhetően törekszik a tananyag-hoz is kapcsolódni.

Felhasznált irodalom

- ANGYAL Zsuzsanna: A természetismeretet érintő változások a 2020-as tantervekben. <https://geometodika.hu/2020/05/06/a-termesztismeret-tantargyat-erinto-valtozasok-a-2020-as-nat-ban-es-a-kerettantervben/> (Letöltés: 2025.09.26.)
- CSERI Miklós: Az ismeretátadás, a múzeumpedagógia helye és szerepe a magyar múzeumokban, in Bereczky Ilona – Sági Ilona (szerk.): *Szórakoztatva tanulni, tanulva szórakozni! Projekt módszer a múzeumpedagógiában*, Szentendre, Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, 2009, 4–6.
- FOGELNÉ PÁLOS Anikó – SCHLICHTER-TAKÁCS Anett: A múzeumpedagógia beépülése a Szennai Fekete László Általános Iskola gyakorlatába, *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 11. évfolyam, 2023/2–3, 131–177. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.2-3.131.177>
- FÜZ Nóra: Iskolai és iskolán kívüli tanulási színterek kapcsolata: tanulás a múzeumban, in Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*, 79. Budapest, MTA, Pedagógiai Tudományos Bizottság, ELTE, Eötvös Kiadó, 2013, 79–94.
- HOMOKI Erika: A környezetismeret tantárgy a NAT 2020 alapján, elvesztegetett évek, in Fodor Richárd, Karainé Gombocz Orsolya & Miklós Ágnes Kata: *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III*. Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem; Szaktudás Kiadó Ház, 2021, 137–144. <https://real.mtak.hu/134030/> (Letöltés: 2025.09.26.)
- Nemzeti alaptanterv 2012. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2012/09/MK_NAT_2012.pdf&ved=2ahUKEwigysSfh_6PAXX7R_4FHQpZJ2EQFnoECDIQAQ&usg=AOvVaw2tQT6qFVWlp6NSblP9PtU <https://real.mtak.hu/134030/> (Letöltés: 2025.09.26.)
- Nemzeti alaptanterv 2020. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf&ved=2ahUKEwIlge_4iv6PAXW7xQIHhbo_GIUQFnoECB8QAQ&usg=AOvVaw3kShOKiqTdX2CnEggiohSL (Letöltés: 2025.09.26.)
- Kerettanterv 2012. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2012_nat&ved=2ahUKEwigysSfh_6PAXX7R_4FHQpZJ2EQFnoECCEQAQ&usg=AOvVaw2pXK3CsryYPlubQER3Cocf (Letöltés: 2025.09.26.)
- Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Kornyeztismeret_A.docx (Letöltés: 2025.09.26.)
- KOLTAI Zsuzsa: *A múzeumi kultúrákövetítés változó világa: a múzeumi kultúrákövetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata*, Iskolkultúra Könyvek, Budapest, Gondolat Kiadó, 2011.
- KONRÁD Ágnes: Lehet a kevesebb több? avagy Mi lesz veled környezetismeret? *Tanító módszertani folyóirat*, 58.évfolyam, 2020/5–6, 1–3.
- MEZŐ Katalin – MEZŐ Ferenc: A múzeumpedagógia és a tehetséggondozás lehetőségei egy virtuális múzeumban. *Különleges Bánásmód-Interdiszciplináris folyóirat*, 6. évfolyam, 2020/3, 89–99.
- LACOE, Johanna, PAINTER, Gary. D. & WILLIAMS, Danielle: Museums as Classrooms: The Academic and Behavioral Impacts of „School in the Park”. *AERA Open*, Vol.6. 2020/3. 1–22. <https://doi.org/10.1177/2332858420940309>
- LESTER, Nicola – THEAKSTON, Anna – TWOMEY, Katherine: The role of the natural history museum in promoting word learning for young children. *Infant and Child Development*, Vol.32. 2023/2. e2400. <https://doi.org/10.1002/icd.2400>
- RINGERT Csaba: A digitális múzeumpedagógia modellje, *Közösségi Kapcsolódások*, 1. évfolyam, 2022, 92–112. <https://doi.org/10.14232/kapocs.2022.1.92-112>
- SCHLICHTER-TAKÁCS Anett – CSIMÁNÉ POZSEGOVICS Beáta: Múzeumi tanulási lehetőségek digitális technológiákkal – nyelvi múzeumok példáival, *Magyar Nyelvőr*, 147. évfolyam, 2023/5, 738–754. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2023.5.738>
- TAKÁCS Anett: A művészeti nevelés jó gyakorlatai hazai múzeumokban – Múzeumpedagógia, a pedagógusok nélkülözhetetlen eszköztára. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 1. évfolyam, 2013/2, 48–56. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2013.2.48.56>
- VERES Gábor – VERŐK Attila: Új taneszközök, újmédia-kompetenciák a kulturális örökség tárgyban, in Forgó Sándor (szerk.): *Az információkövetítő szakmák újmédia-kompetenciái, az újmédia lehetőségei*, Eger, Líceum Kiadó, 2017, 79–85.
- WALTER Imola – TAKÁCS Anett: Emocionális nevelés informális utakon – általános iskolások a múzeumban, in Hajdicsné Varga K. (szerk.): *Nevelés és társadalom: hagyomány és megújulás. Képzés és Gyakorlat Konferenciák V., Kaposvár*, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, 2011, 291–299.
- YOUNG, Sara, EADIE, Tricia, SUDA, Liz & CHURCH, Amelia: LEARN: essential elements of museum education programs for young children. *Curator: The Museum Journal*, 65(1), 2021, 209–223. <https://doi.org/10.1111/cura.12456>

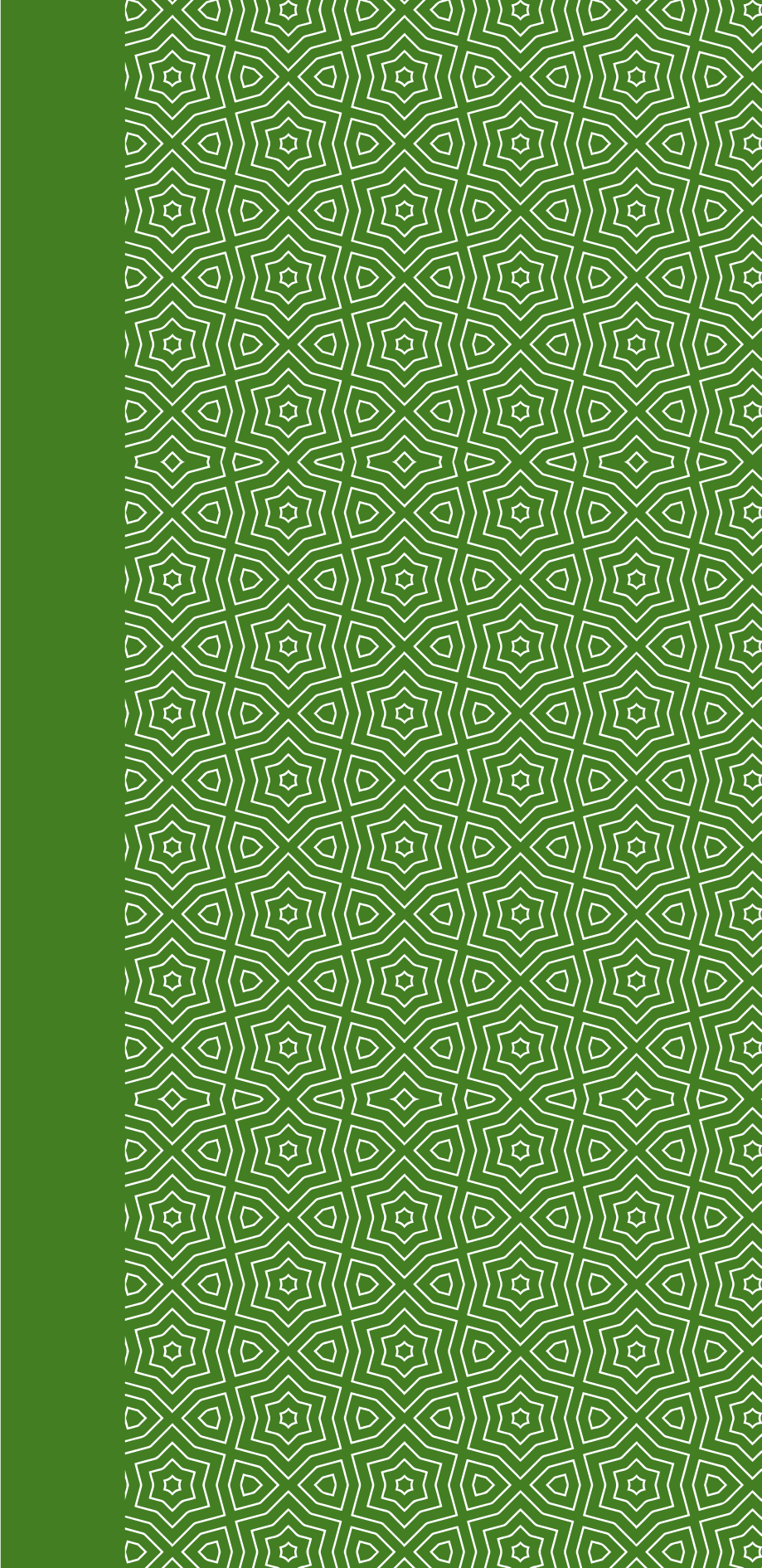
¹ Nemzeti alaptanterv 2012, Kerettanterv 2012.

² Homoki Erika: A környezetismeret tantárgy a NAT 2020 alapján, elvesztegetett évek, in Fodor Richárd, Karainé Gombocz Orsolya & Miklós Ágnes Kata: *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III*. Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem; Szaktudás Kiadó Ház, 2021, 137–144. <https://real.mtak.hu/134030/> (Letöltés: 2025.09.26.)

³ NAT 2020.

⁴ NAT 2020 idézi Angyal Zsuzsanna: *A természetismeretet érintő változások a 2020-as tantervekben*. <https://geometodika.hu/2020/05/06/a-termesztismeret-tantargyat-erinto-valtozasok-a-2020-as-nat-ban-es-a-kerettantervben/> (Letöltés: 2025.09.26.)

- ⁵ Konrád Ágnes: Lehet a kevesebb több? avagy Mi lesz veled környezetismeret? *Tanító módszertani folyóirat*, 2020/58, 5–6. sz. 1–3.
- ⁶ Ringert Csaba: A digitális múzeumpedagógia modellje, *Közösségi Kapcsolódások*, 1. évfolyam, 2022, 94. <https://doi.org/10.14232/kapocs.2022.1.92-112>; Schlichter-Takács Anett – Csimáné Pozsegovics Beáta: Múzeumi tanulási lehetőségek digitális technológiákkal – nyelvi múzeumok példáival, *Magyar Nyelvőr*, 147. évfolyam, 2023/5, 742. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2023.5.738>
- ⁷ Schlichter-Takács–Csimáné Pozsegovics: Múzeumi tanulási lehetőségek..., 742.
- ⁸ Fogelné Pálos Anikó – Schlichter-Takács Anett: A múzeumpedagógia beépülése a Szennai Fekete László Általános Iskola gyakorlatába, *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 11. évfolyam, 2023/2–3, 132. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.2-3.131.177>
- ⁹ Koltai Zsuzsa: A múzeumi kultúrák közvetítés változó világa: a múzeumi kultúrák közvetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata. Iskolakultúra Könyvek, Budapest, Gondolat Kiadó, 2011, 40.
- ¹⁰ Cseri Miklós: Az ismeretátadás, a múzeumpedagógia helye és szerepe a magyar múzeumokban, in Bereczky, Ilona – Sági Ilona (szerk.): *Szórakoztatva tanulni, tanulva szórakozni! Projekt módszer a múzeumpedagógiában*. Szentendre, Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, 2009, 4.
- ¹¹ Fogelné Pálos–Schlichter-Takács: A múzeumpedagógia beépülése..., 132.; Schlichter-Takács – Csimáné Pozsegovics: Múzeumi tanulási lehetőségek..., 742.
- ¹² Takács Anett: A művészeti nevelés jó gyakorlatai hazai múzeumokban – Múzeumpedagógia, a pedagógusok nélkülözhetetlen eszköztára. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 1. évfolyam, 2013/2, 49. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2013.2.48.56>
- ¹³ Ringert: A digitális múzeumpedagógia modellje..., 94.
- ¹⁴ Uo. 132.
- ¹⁵ Uo. 94.; Veres Gábor – Verók Attila: Új taneszközök, újmédia-kompetenciák a kulturális örökség tárgyban, in Forgó Sándor (szerk.): *Az információkövetítő szakmák újmédia-kompetenciái, az újmédia lehetőségei*, Eger, Líceum Kiadó, 2017, 82.
- ¹⁶ Füz Nóra: Iskolai és iskolán kívüli tanulási szintek kapcsolata: tanulás a múzeumban, in Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*, 79., Budapest, MTA, Pedagógiai Tudományos Bizottság, ELTE, Eötvös Kiadó, 2013, 79.
- ¹⁷ Uo. 79.
- ¹⁸ Mező Katalin – Mező Ferenc: A múzeumpedagógia és a tehetséggondozás lehetőségei egy virtuális múzeumban. *Különleges Bándsmód-Interdiszciplináris folyóirat*, 6. évfolyam, 2020/3, 91.
- ¹⁹ Schlichter-Takács–Csimáné Pozsegovics: Múzeumi tanulási lehetőségek ..., 740.
- ²⁰ Uo.
- ²¹ Fogelné Pálos–Schlichter-Takács: A múzeumpedagógia beépülése..., 132.
- ²² Uo.
- ²³ Uo. 133.
- ²⁴ Uo.
- ²⁵ Uo.
- ²⁶ Lester, Nicola, Theakston, Anna & Twomey, Katherine : The role of the natural history museum in promoting word learning for young children. *Infant and Child Development*, Vol.32. 2023/2. e2400. <https://doi.org/10.1002/icd.2400>
- ²⁷ Lester, Theakston & Twomey: The role of the natural history museum...,
- ²⁸ Uo.
- ²⁹ Uo.
- ³⁰ Young, Sara – Eadie, Tricia – Suda, Liz & Church, Amelia: LEARN: essential elements of museum education programs for young children. Curator: *The Museum Journal*, 65(1), 2021, 209–223. <https://doi.org/10.1111/cura.12456>
- ³¹ Fogelné Pálos–Schlichter-Takács: A múzeumpedagógia beépülése..., 133–134.
- ³² Lacoe, Johanna, Painter, Gary. D. & Williams, Danielle: Museums as Classrooms: The Academic and Behavioral Impacts of „School in the Park”. *AERA Open*, Vol.6. 2020/3. oldalszám nélkül <https://doi.org/10.1177/2332858420940309>
- ³³ Uo.
- ³⁴ Uo.
- ³⁵ Uo.
- ³⁶ Uo.
- ³⁷ Walter Imola – Takács Anett: Emocionális nevelés informális utakon – általános iskolások a múzeumban, in Hajdicsné Varga K. (szerk.): *Nevelés és társadalom: hagyomány és megújulás. Képzés és Gyakorlat Konferenciák V., Kaposvár, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar*, 2011, 291–299.
- ³⁸ Takács Anett: A művészeti nevelés jó gyakorlatai hazai múzeumokban – Múzeumpedagógia, a pedagógusok nélkülözhetetlen eszköztára. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 1. évfolyam, 2013/2, 48. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2013.2.48.56>
- ³⁹ [http://smmi.hu/\(Letöltés: 2025.09.26.\)](http://smmi.hu/(Letöltés: 2025.09.26.))
- ⁴⁰ [http://deseda.smmi.hu/\(Letöltés: 2025.09.26.\)](http://deseda.smmi.hu/(Letöltés: 2025.09.26.))
- ⁴¹ [https://somogeturizmus.hu/erdok-haza-latogatokozpont\(Letöltés: 2025.09.26.\)](https://somogeturizmus.hu/erdok-haza-latogatokozpont(Letöltés: 2025.09.26.))
- ⁴² [https://szennai.skanzen.hu/hu/szennai-skanzen/kik-vagyunk/szennai-skanzen-tortenete\(Letöltés: 2025.09.26.\)](https://szennai.skanzen.hu/hu/szennai-skanzen/kik-vagyunk/szennai-skanzen-tortenete(Letöltés: 2025.09.26.))
- ⁴³ Interjú: Pozsgai Erika múzeumpedagógus, a Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeum múzeumpedagógiai és köznevelési csoportjának vezetője, 2024.



Reflexió



SALÁNKI FERENC

Példakép kell!

Bevezetés

Az emberi társadalom fejlődésének az az alapja, hogy az egyik generáció átadja a következőnek az általa elért, megvalósított értékeket, hogy a következő generáció erre építve tudjon tovább fejlődni. Az iskola célja lényegében ennek a folyamatnak a segítése. Az emberiség történelmében a tudományos – technikai fejlődésben is megfigyelhető ez a tendencia.

Nemcsak a külső körülmények alakulnak, fejlődnek a történelem során, hanem maguk az emberek is. A 21. századi felgyorsult tempót azonban az ember általában nem vagy csak nagyon nehezen tudja követni. Az elmúlt évtizedekhez, évszázadokhoz képest napjainkban sokkal nagyobbak a különbségek az emberek között abban a tekintetben, hogy ki milyen gyorsan tudja követni ezeket a változásokat.

Az egyes generációk nemcsak az anyagi javakat és a szellemi tudást adják át egymásnak, hanem a viselkedési, erkölcsi normákat is. Ideális körülmények között ez a családban történik: a szülők adják át ezeket a gyermekeknek. Régebben, amikor több generáció élt együtt, természetes folyamatként zajlott le mindez.

Emellett arra is lehetőség volt egy nagycsaládban, hogy a gyermekek követendő példaképeket tudjanak maguknak választani. Akire felnézhetnek, akit jobban tisztelhetnek, mint másokat. Ha a családban nem talált ilyen személyt, a bővebb rokonságban vagy ismerősi körben nagyobb eséllyel talált megfelelő szimpatikus személyt.

Napjainkra nagyot változott a világ. A többgenerációs nagycsaládok gyakorlatilag eltűntek (szerencsés esetben az egyes generációk egy településen, közel egymáshoz élnek). Az emberi kapcsolatok is egyre inkább a személytelen, virtuális térben zajlanak.

Pedig az emberek, a gyermekek nem változtak meg ennyire. A mai, „okos” eszközökbe temetkező gyermekeknek ugyanúgy szükségük van valódi, értékes emberi kapcsolatokra, és szükségük van igazi példaképekre is, akár csak az elmúlt századok fiataljainak. Viszont elég szegényes a kínálat. Nagyon kivételes esetben talál ilyet a legtöbb gyermek a közvetlen ismerősei között: szülő, nagyobb testvér, rokon, barát, de lehet(ne) akár egy pedagógus is. Esetleg még előfordulhat, hogy valaki az iskolában megismert történelmi, bibliai vagy irodalmi személyek között kedvel meg valakit. A legtöbb gyermek azonban kénytelen a

valamelyik média által felkínált személyek közül választani.

Több mint két évtizede tanítok informatikát (pár éve digitális kultúrát). Mivel a tananyagban benne van az internetről származó források saját dokumentumban (szövegben, bemutatóban) történő etikus (a szerzői jogokat tiszteletben tartó) felhasználásával kapcsolatos ismeretek elsajátítása, ezért a szövegszerkesztés és bemutatókészítés témaköreinek a lezárásaként az szokott lenni a feladat, hogy egy szabadon választott személyről kell egy megadott formai követelményeknek megfelelő szöveges dokumentumot vagy prezentációt készíteni. Így a gyermekek ismeretein túl arról is képet kapok, hogy éppen kik az aktuálisan népszerű személyek náluk. Azon már nem is csodálkozom, hogy a legtöbb névvel itt találkozom először. Azon viszont el szoktam szomorodni (miután a számomra addig ismeretlen személyeknek is utána nézek), hogy a választott személyek többsége éppen az aktuális celebek (énekesek, együttesek, színészek és hasonló) közül kerül ki. Ezt azért tartom problémásnak, mert ezen személyek a legritkább esetben képviselnek olyan értékrendet, amelyet bátran követhetnek a gyermekek.

Egyrészt az iskola keresztény szellemisége, másrészt a saját, személyes keresztény mivoltom miatt (igaz, hogy egy református iskolában katolikusként tanítok, de ez most lényegtelen) mindig is igyekeztem a tananyagot úgy feldolgozni, hogy ahol csak lehet, „becsempésszek” egy kis keresztény szellemiséget is az órák menetébe, tananyagába. Ezt a szövegszerkesztésnél és bemutatókészítésnél úgy szoktam megvalósítani, hogy az ezzel a témával kapcsol-

atos gyakorló feladatoknál nem mindig a tankönyv által javasolt személyekről, hanem általam választott személyekről keressünk internetes forrásokat.

A személyek kiválasztásánál a fő szempont az volt, hogy valóban létező személyek legyenek. Olyanok, akik földi életükben megvalósították azt, amire Isten kérte a választott népet: „Legyetek szentek, mert én szent vagyok!” (3Móz 11,44), és érvényesek rájuk Pál apostol Rómában élő keresztényekhez intézett szavai: „Mindazoknak, akik Rómában vagytok, Isten szereteteinek, elhívott szentjeinek.” (Róm 1,7) Ezek az emberek azért szentek, mert Jézus Krisztus az első az életükben, hozzá tartoznak.

A szent személyek intézményes tisztelete csak a katolikus és a keleti (ortodox, pravoszláv) egyházakban van elterjedve. Éppen ezért katolikusként azt szoktam mondani a református iskolában a gyermekeknek, hogy szentnek azt hívjuk, aki teljesen Istenhez tartozik. Úgy próbálom megmagyarázni, hogy szó szerint véve csak a Szentháromság egy Isten személyei (Atya, Fiú és Szentlélek) a szentek, ezért bárki csak az által lehet szent, hogy valamelyiküket (általában a megtestesült Fiút, Jézus Krisztust) befogadja az életébe. Ezt úgy is lehet mondani, hogy megvalósítja az életszentséget.

Úgy tapasztaltam, hogy a problémás gyermekek egy részénél a probléma abban nyilvánul meg, hogy nem tudnak vagy nem akarnak beilleszkedni a többiek közösségébe egyszerűen azért, mert nem tudják vagy nem akarják elfogadni a többiek (főleg a hangadók) által diktált normákat. Tehát a problémás gyermekek valójában nem rosszak, csak mások, mint a többiek. Ha egy ilyen gyermeknek megmutatom,

hogy a másság lehet jó (sőt: valódi értelemben szent) is, akkor lehet, hogy segíteni tudok neki. Ha ezt a másságot pedig olyan személyen keresztül mutatom meg, aki az Istenhez, Jézushoz tartozás területén más, mint a többiek, akkor olyan példaképet is tudok mutatni számukra, akit (ha az adott személy megfelel az illető gyermek lelkiületének) valóban érdemes követni az üdvösség útján. A személyek kiválasztásánál még ez is szempont szokott lenni.

Azt is figyelembe szoktam venni, hogy a kiválasztott személyek minél fiatalabbak, korban minél közelebbiek legyenek a felső tagozatosaimhoz. Igaz, hogy ilyen személyeket akár a magyar történelemben is lehet találni, pl. Szent Imre, Szent Erzsébet vagy Szent Margit. Ők viszont nagyon régen éltek, és egy királyfi, egy királynő vagy apácává lett királylány nem biztos, hogy igazán közel tud kerülni egy 21. századi tizenéves lelkéhez.

Ezért korban közelebbi személyeket választottam: egyet, aki a 19. században élt (Watomika), egyet, aki a 19. és 20. század fordulóján élt (Maria Goretti), egyet, aki a 20. század közepén élt (Bódi Mária Magdolna) és egyet, aki a 20. és 21. század fordulóján élt (Carlo Acutis). Közös bennük az, hogy az életszentségük már gyermekkorban, tizenéves korukra megvalósult. Watomika kivételével hárman igen fiatalon haltak nem természetes halált. Ez lehetőséget kínál annak a hangsúlyozására, hogy a földi életünk vége (amely mindenkinél biztosan bekövetkezik egy olyan jövőbeli időpontban, amelyet egyedül csak Isten ismer) nagyon szomorú és fájdalmas tud lenni, de nem akkora tragédia, mint ami a köztudatban erről él, mert az nem az

életünk végét jelenti. Erre a húsvét fényében a feltámadt Krisztus a biztosíték.

Watomika (1823–1889)

A Watomika életéről szóló magyar nyelvű könyv¹ mindössze 31 oldalas. Négyféle dokumentumformátumban lehet szabadon letölteni. A gyakorlás során a teljes szöveget a böngészőben megjelenített, PDF formátumú fájlból vágólappal formázatlan szöveggént egy új dokumentumba másoljuk, és ezt formázzuk. A felhasználásra kerülő képet ugyanebből a dokumentumból képernyőmásolással illesztjük be a dokumentumba.

Ennek a könyvnek a segítségével foglalom össze röviden Watomika élettörténetét.

A bevezető sorokban az író Watomikát Winettou-val hasonlítja össze, megemlítve azt a különbséget, hogy bár Winettou „egynisége hihetetlen erővel vonzza az ifjú lelkeket”², ő mégis csak egy kitalált személy, míg Watomika valóban élt, és az ebben a könyvben leírt „események Watomika feljegyzéseiben maradtak ránk”³, tehát hitelesek.

Amikor ennek a könyvnek a szövegével találkozunk a gyermekek, azzal a megdöbbentő ténnyel szembesülök, hogy a mai tizenévesek számára Winettou neve nem mond semmit. Pedig évtizedeken keresztül (a könyv írása idején, 1938-ban már biztosan, az én iskolás koromban, az 1970-es években pedig még biztosan) nagyon népszerű volt. Annak ellenére, hogy idealizált és mesészerű személyiség volt, mégis jobb szívvel tudnám példaként állítani a gyermekek elé, mint bármelyik mai népszerű filmbeli személyt, celebet, influenszert, varázslót vagy szuperhőst.

A másik meglepetést pedig a következő mondat jelentette számomra „Winettou meghal mint keresztény”⁴. Ez a tény az általam ismert, és első alkalommal 1966-ban megjelent fordításból sajnálatos módon kimaradt. Az interneten található leírás⁵ szerint viszont nem csak ez maradt ki. Ezért is érdemes elolvasni az ebben a leírásban említett új fordítást (azoknak mindenképpen, akik csak az 1966-os fordítást ismerik), de Watomika élettörténetét megismerni mindenkinek nagyon hasznos (és nem túl hosszú) olvasmány.

A történet azzal kezdődik, hogy Watomika nagyszülei franciák voltak, akiknek két gyermekükkel sikerült a komancs indián törzs tagjaival, azok szomszédságában nyolc évig békességben élni, a gyermekeiket is békességben, rendszeresen imádkozva nevelni, míg egy tragikus eseményt követően (aminek a lényege az volt, hogy mások bűnéért az ártatlan szülők fizettek az életükkel), a testvéreket (Lajost és Máriát) indián szokás szerint egy-egy törzsfőnök fogadta örökbe. Mária a komancs törzsfőnök lánya lett, akitől új nevet is kapott: Monotavan (Fehér Gazella). És hiába éltek a szüleiről szép emlékek benne, lassan elfelejtette őket, és egészen indián lett. 15 éves korában találkozott a delaware törzs főnökével, aki feleségül kérte. A lány, miután a nevelőapjával indián szokás szerint a delaware törzsfőnök megkötötte a szerződést, két év múlva a squawja (felesége) lett. Az ő kisebbik gyermekük lett Watomika (Gyors Láb).

Édesapja és édesanyja különösen figyelt Watomika szellemi, lelki és testi fejlődésére. Édesanyjától az indián lelkületet, a „Nagy Szellem” központú hitet, édesap-

jától a kitartást, hatalmas akaraterőt, érzelmeinek palástolását és a szélsőséges körülmények elviselését tanulta meg már kis gyermekora óta. De mindkettőjüktől az indiánoknak sokat ártó fehér emberek gyűlöletét is megtanulta.

Watomika kb. tízéves volt, amikor részt vett az első bölényvadászaton és egy delaware harcost megtámadó és megölő sziúk elleni bosszú-akcióban, ahol az édesapja életét vesztette és ő is súlyosan megsebesült, de túlélte. Így lett a gyermekkorú Watomika a delaware törzs főnöke, amely tisztet (fiatal kora miatt) egyelőre a nagybátyja gyakorolta. Vele ment kb. egy év múlva első hosszabb útjára, a fehérek egyik erődjébe (hogy prémet és bivalybőrt cseréljenek), ahol nagybátyját egy részeg sziú indián orvul megtámadta és megölte. Watomika a több napi járásra lévő otthona felé vezető utat (amely ráadásul ellenséges indián törzsek földjein vezetett keresztül) nem ismerte, azt sem tudta, merre kellene elindulnia. Így maradt egyedül egy olyan helyen, ahol főleg az általa gyűlölt fehér emberek és az általuk megrontott (pl. az alkohol rabjává tett), ellenséges indiánok voltak. Szerencséjére egy amerikai fehér prémvadász megsajnálta, és magához vette. Watomika eleinte nagyon bizalmatlan volt vele (mint mindenkivel, aki akkor körülötte volt), de nem volt más választása, mint elfogadni a felajánlott segítséget. A vadászal együtt több hétig volt úton, és ezalatt jobban megismerve az embereket, „lassankint érett lelkűségével rájött, hogy nem minden sápadt arc gyáva préri-kutya, hanem, hogy köztük is van sok nemes lelkű és jó ember. Aztán nagybátyja halálára gondolt és sok más előbbi élményére, és

belátta, hogy az indiánok között is akad nem egy gyáva és gonosz alak. Nemsokára megenyhült szívében a gyűlölet és helyt adott az egyes emberekkel szemben bizonyos elővigyázatos bizalmatlanságnak, vagy jobban mondva tartózkodásnak, akár indián, akár fehér volt az illető. Az értelmes fiú elhatározta, hogy a jövőben minden embert kipróbál, és ha jó, akkor bízni fog benne.”⁶ Közben egy kicsit megtanult angolul is. A vadással kialakult barátsága és a sok pozitív hatás, ami érte sem tudta feledtetni vele a honvágyát. És akkor, amikor később az egyik erődben egy delaware indiánokból álló csoporttal találkoztak, búcsút vett fehér barátjától (akit akkor látott utoljára), és a honfitársaival a három hétig tartó úton hazament.

Néhány hónap múlva egy protestáns misszionárius kereste fel a delaware-eket, de hiába érkezett nyílt barátsággal, bizalmatlanul fogadták. Amikor viszont Watomika édesanyjának felajánlotta, hogy a fiát elküldi a fehérek iskolájába, ő megfélemlítésre igent mondott. Ez ellen a döntés ellen Watomika kezdetben nagyon tiltakozott, viszont elindult benne egy folyamat (lényegében a megtérésének a kezdete), amelyet a könyv így ír le: „A misszionárius aztán sokat beszélt a Nagy Szellemről, az ő egyszülött Fiáról, aki lejött a földre és az emberek között élt mint tanító, barát és megváltó. Beszélt egy könyvről, amelyben a Megváltó dicső élete van megírva úgy, amilyen jó és nemes volt, aki az emberek bűneiért meghalt a kínzócsölöpön ... Mindezt olvashatja, ha az iskolába kerül.

Valami csodás, megmagyarázhatatlan szent vágy fogta el a szívet az után a Jézus után, akiről a misszionárius beszélt.

Természetes tiszta lelkét elemi erővel vonzotta Jézus fönséges alakja, hisz az ő szívé se szennyezte be az alacsonyság, a vétek foltja. Mily kemény, de mégis mily szépek voltak a napok, amelyekben ez a tizenhárom éves fiú harcolt szíve ideáljáért! Később visszaemlékezve ezekre az órákra, ezeket a szavakat írta:

»A kegyelem harcolt a lelkemben a vad indián természettel, míg a természet oda-borult a kegyelem lábához és követte, mint egy kis kutya a mestert!«

Hosszú, kemény lelki tusa után elhatározta magát a hős ifjú a döntő lépésre: kész volt elhagyni anyát, testvért, hazát és elmenni a fehérek messze iskolájába; sőt kész volt elhagyni még a vadon szabad és felejthetetlen életét is, hogy helyette tanuljon ... elhagyott mindent, hogy Jézust tanulja megismerni. Krisztus egyszer a szemébe nézett és nem tudta ezt a tekintetet elfelejteni. Húzta, vonzotta, megigézte ...”⁷

Tizenhárom évesen, teljesen új környezetbe kerülve, ahol a fehér emberek alapvető szokásaival sem volt eleinte tisztában, ahol a társai lenézték, kiközösítették, megvetették, miközben a honvágya is rendkívül erős volt, nagyon nehéz, embert próbáló időszak várt rá.

„Egy valami volt, ami emberfeletti erővel visszatartotta az intézetben és örömmel töltötte el megkínzott szívét: a Szentírás olvasása. Amint egy kissé értett angolul, napról-napra olvasta az evangéliumot, ami az iskola főtárgyát is képezte. A könyv minden lapja az isteni Üdvözítő megfoghatatlan és elragadó kinyilatkoztatása volt számára. És a prérík romlatlan fia éles ésszel és finom, érzékeny lélekkel fogadott be mindent a szívébe, amit az evangéliumban

olvasott. Lassankint az evangélium ismeretéből fölkelt sziporkázva, ragyogva, jövőendő életének a napja: a Krisztus iránti hatalmas és elválaszthatatlan szeretet, akinek teljesen odaszentelte magát.”⁸

A kitartásnak meglett az eredménye: „Szent komolysággal állt a 14 éves fiú az oltár előtt és hajtotta meg fejét a keresztség alá, szívében bensőséges imát mondva az Úr Jézushoz. A vad puszták, erdők büszke fiából a Nagy Szellem aláztatott szolgája lett.”⁹

Sőt, 18 éves korára „az Üdvözítő iránti szeretet mély gyökeret vert Watomika lelkében. És ez a szeretet megmutatta neki a helyes utat a pályaválasztás sűrű erdőjében. Sokat imádkozott, kemény penitenciát gyakorolt, böjtölt még sokkal többet, mint eddig a nélkül, hogy mindebből csak valamit is észrevettek volna. A kegyelem fénye végre bevilágított a szívébe, minden kétely eloszlott. Jelentkezett a teológiai tanulmányokra.”¹⁰

A metodista teológiai tanulmányai végül egy jezsuita szemináriumban folytatódtak.

Egy év elteltével, miután letette a hármasszerzetesi fogadalmat (szegénység, tisztaság, engedelmesség), előjárói egy kollégiumba küldték, ahol nevelőtanári és tanári munkát is kellett folytatnia, a teológiai tanulmányai mellett. A növendékeit a tudása és hite mellett elsősorban a személyiségével, ügyességével és az indiánokról szóló történeteivel bűvölte el.

Közben a delaware törzs (az ő kérésére) örömmel fogadta a „Nagy Fekete Kabát”-nak nevezett De Smet hithirdetőt és tért meg Jézus Krisztushoz. Ezek után el lehet képzelni, hogyan érzett édesanyja és törzsének tagjai, amikor 1856-ban ott lehettek azon az ünnepélyes alkalmon, amikor

törzsfőnökük (akinek a neve akkorra már az édesanyja eredeti és az ő keresztségben kapott neve alapján James Bouchard volt) mint „fekete kabát” (pap) életében először mutatja be a „Nagy Imát” (szentmisét).

Sajnos, ekkor látták utoljára egymást. Ugyanis a fiatal papnak nem sokkal ezután kellett kiinnia „a szenvedések legkeserűbb kelyhét”¹¹: Az Egyesült Államok kormánya ugyanis a 19. század közepe táján, teljesen felfoghatatlan indíttatásból, az indiánok tömegeit mindenféle ok nélkül hamis békeszerződésekkel félrevezette, majd kegyetlenül lemészárolta, és ennek az értelmetlen vérontásnak esett áldozatul a békés delaware törzs minden tagja. Az indiánok jogos bosszúhadjáratára (amikor minden fehér ember élete veszélyben forgott, aki indiánok közelébe került) az amerikai kormány már hiába szeretett volna valóban békét kötni, az indiánok többé nem bíztak a fehér emberekben. A békekötés az indiánok és a fehérek között végül a De Smet-nek, a híres indián-misszionáriusnak sikerült, akinek a szíu törzsfőnök ezt mondta búcsúzóul: „Ha minden sápadt arc úgy cselekednék és beszélne, mint te, Fekete Kabát, akkor a béke napja sohase áldozna le ebben az országban!”¹²

A szörnyű csapást Watomika ennek a De Smet-nek a lelki támogatásával tudta csak elviselni. „Ez a súlyos csapás, mely Watomikát érte hazájának és törzsének a kiirtásával, szívét minden földi köteléktől teljesen megszabadította és annál szorosabban fűzte az Üdvözítőhöz. Ezentúl már nem volt más hazája, csupán hivatásának magas eszménye: minél mélyebb önmegszentelés és egy nagy, önmagát felemészítő, szeretettől túlcsondult apostoli élet embertársaiért.”¹³

Watomikának fizikailag is el kellett búcsúznia szülőföldjétől, a Sziklás Hegységtől. Kaliforniába ment, ahol „nem mint indiántörzsnek a főnöke kellett életét leélnie háborúban és bölényvadászatban, amint azt gyermekkorában elgondolta, hanem mint a lelkek vadásza. Ezer és ezer lélek vezetőjének szánta az Isten, akik fáradtan, nyomorúságuk és bűneik terhe alatt roskadozva hozzá jöttek, hogy segítse őket és boldogságukat meg lelki békéjüket megtalálják az isteni Üdvözítő helyetteseinél”.¹⁴

Életének utolsó 20 évéről többek között ezt írták: „A páter rendkívül meggyerő szeretetreméltósággal rendelkezett. Ez egészen szokatlan és feltűnő volt. Egyesült benne a részvevő szív vidámsággal, szerénységgel és komolysággal. Legjobban megragadott bennünket gyermekded egyszerűsége, amellyel előkelő, finom udvariasság párosult. Tudott beszélni, mint anya, mint barát, vagy szeretetreméltó orvos, de olykor majdnem büszkén és hatalommal, mint a nagy Isten küldötte. Személyválogatást nem ismert: magas hivatalnokkal és szegény koldussal, milliommossal és szerény munkással, tizennégy éves fiúval vagy tisztes öreggel egyforma mély tisztelettel és megbecsüléssel beszélt. Mindenkinek megmelegedett a szíve közelében, örömmel és megvigasztalódva távoztak el tőle. Nem volt a földön semmi viszontagság, amely ennek a papnak biztonságát megingathatta volna. Ugyanazzal a szelídséggel és méltósággal járt a szegények és munkanélküliek nyomorult kunyhóiban, mint a gazdagok pompás palotáiban. Tudósokkal mély problémákról beszélt és néhány perccel később már vidáman társalogva szegény, elhagyott utcagyereknek magya-

rázta a tízparancsolatot. Sohasem fordult elő, hogy sietségében elbocsátott volna egy szegényt pusztán azért, hogy egy gazdagot fogadhasson, aki az előszobájában várt. Ugyanolyan mély tisztelettel és udvariassággal beszélt a napszámmossal, mint a milliommossal. Így élt közöttünk Istennek ez a szent embere. A Megváltó megtestesülése volt számunkra Szent Pál apostol szavai szerint: »Mindenkinek mindene lettem, hogy mindenkit megnyerjek Krisztusnak.«¹⁵

Maria Goretti (1890–1902)

Maria Gorettiről (vagy ahogyan mi, magyarok nevezzük: Goretti Máriáról) tudomásom szerint nem jelent meg magyar nyelven önálló életrajzi könyv, ő sem írt semmit, ami fennmaradt volna (hiszen még írni, olvasni sem tudott), ezért az interneten is elérhető egyik életrajzi leírás¹⁶ alapján foglalom össze rövid földi életét.

Egy évvel Watomika halála után született, de nemcsak más földrészen (Európában, Olaszországban), hanem teljesen más körülmények között is. Egy szegény, hatgyermekes család legidősebb gyermeke volt. Szülei a megélhetésük érdekében egy özvegy emberrel és Alessandro nevű fiával közösen béreltek egy földet. Mária 10 éves volt, amikor édesapja meghalt, és így vigasztalta édesanyját: „Ne félj, mama, hiszen már nagyok vagyunk, s a jó Isten majd ad nekünk egészséget, gondot visel ránk és megsegít bennünket. Megélünk!”¹⁷ Ezután Mária mint a legidősebb testvér felnőttként segített édesanyjának nemcsak a munkában, hanem kisebb testvérei ellátásában is.

A szegényes körülmények ellenére Mária komoly és mély istenkapcsolatban élte mindennapi életét. Ennek is köszönhető, hogy az édesanyja ezt mondta róla: „Mária mindig, mindig, mindig engedelmeskedett nekem!”¹⁸ „Akarattal soha nem okozott nekem szomorúságot. Ha mégis előfordult, hogy valamilyen akaratlan mulasztásért, ha nem szolgált is rá, megszüdtem, nem sértődött meg, nem kellett kiengesztelni, hanem nyugodt maradt, továbbra is figyelmes volt, egyetlen arcizma sem rándult.”¹⁹ Barátnője pedig így jellemezte: „Lehetett látni, hogy olyan lány volt, aki különös-képpen vonzódott a Megváltóhoz.”²⁰

Rövid földi életének erőszakos halál vetett véget. Alessandro először szép szóval, majd erőszakkal próbálta többször is magáévá tenni, de miután Máriának sikerült kiszabadulnia a kezei közül, megfenyegette, hogy megöli, ha bárkinek is beszélni mer a történetekről. Ezért Mária még édesanyjának sem merte elmondani ezt, és hiába kérte, hogy ne hagyja őt soha egyedül, nem tudta megértetni édesanyjával, hogy miért kéri. 1902. július 5-én Mária egyedül volt otthon, amikor Alessandro ismét megtámadta. A lány védekezett, kapálódzott, és kérlelte a fiút: „Nem, nem, az bűn, Alessandro, elkárhozol érte!”²¹ Mária ugyan sikeresen megakadályozta a fiút az erőszak megvalósításában, de közben anynyira felbőszítette, hogy az dühében késes esett neki, és 14 mély sebet ejtett rajta. A hangos kiáltozás, dulakodás hangját a szomszédok meghallották, de már későn siettek a lány segítségére. Mária még élt, amikor kórházba szállították. Miközben életmentő műtétet hajtottak végre rajta, egyre csak azokat a szavakat ismételte,

amelyekkel Alessandrónak könyörgött. „Amikor kérdezték, megbocsát-e gyilkosának, ezt válaszolta: »Megbocsátok, és az égben imádkozni fogok a megtéréséért. Jézus kedvéért, aki a kereszten megbocsátott a bűnbánó latornak, azt akarom, hogy ő is ott legyen a közelemben a paradicsomban.«”²² Minden orvosi próbálkozás ellenére Mária másnap meghalt.

Alessandrot 30 év kényszermunkára ítélték. Eleinte megkeményedett szívvel, a bűnbánat legapróbb jelét sem mutatta, de miután egyszer álmában megjelent Mária és egy csokor virágot nyújtott neki, teljesen megváltozott. Akkor volt ez a változás, hogy a jó magaviselete miatt három évet el is engedtek a büntetéséből, és szabadulása után első útja Mária édesanyjához vezetett, bocsánatot kért tőle, aki erre ezt válaszolta: „Ha Isten megbocsátott neked, én hogyan bocsátanék meg?”²³

Alessandro életének további alakulásáról a búcsúlevele tanúskodik: „Visszatekintve a múltba, látom, hogy ifjúkoromban rossz utat választottam, ami miatt tönkretettem magam... 20 éves koromban szenvedélyből bűnt követtem el. Ma ez az emlék szörnyűséget jelent számomra. Mária Goretti, aki már szent, volt az én jó angyalom, akit a Gondviselés küldött nekem, hogy vezessen és mentsen meg... A kis Mária volt valóban a fényem, a védelmezőm; segítségével jól viselkedtem 27 évig a börtönben, és próbáltam becsületesen élni, amikor ismét befogadott a társadalom tagjai közé. Szent Ferenc testvérei, a Marche-i kapucinusok²⁴ angyali szeretettel fogadtak a kolostorba testvérként, nem pedig szolgaként. 24 éve élek a közösséggel, és nyugodtan várakozok az Úrral való találkozásra.”²⁵

Bódi Mária Magdolna (1921–1945)

Bódi Mária Magdolna életrajzát a róla szóló honlapról²⁶ elérhető rövid életrajz²⁷ alapján foglalom össze.

1921. augusztus 8-án született Szigligeten. Szülei szegény uradalmi cselédek voltak. Édesapja hadifogolyként, papírok nélkül érkezett az országba, ezért a szülők nem köthettek érvényesen sem polgári, sem egyházi házasságot. Ennek következtében Magdi és két testvére házasságon kívül született, „törvénytelen” gyermeknek számított.

Magdit egyhetes korában keresztelték meg Badacsonytördemicen. Később Köveskálra költözött a család, Itt kezdte az iskolát, templomba viszont Szentbékklára jártak, ahova Magdi a hosszú utat is szívesen vállalta. Az iskolában szorgalmasan tanult, Jézus iránti elkötelezettsége egyre erősödött, „mindennapjait már 10-11 éves korában az ima és a tevékeny szeretet hatotta át: egyre többet segített édesanyjának a háztartásban és a mezei munkákban, nagyon szerette a virágokat, élvezte a természetet járni, emellett igyekezett támogatni a rászorulókat is”²⁸, annak ellenére, hogy ők is nagyon szegények voltak.

„1934-ben a család a Balatonkeneséhez tartozó Mára-pusztára költözött. Egy évvel később Androsits István plébános megszervezte a fűzfőgyártelepi egyházközséget, és István atya lett Magdi első lelkiatya, akitől sok vallási témájú olvasmányt kapott kölcsön, így széles körű teológiai tudásra tett szert. Szívesen foglalkozott a mára-pusztai gyerekekkel, akiket a vasárnapi szentmisékre is magával vitt.”²⁹

17 éves korában érlelődött meg benne az az elhatározás, hogy a szerzetesség az a földi hivatása, amely őt egészen Jézushoz köti, azonban az a vágya, hogy szerzetes legyen, nem valósulhatott meg, mert házasságon kívül született gyermekként az akkori rendi szabályok ez nem tették lehetővé.³⁰

18 évesen a fűzfőgyártelepi Nitrokémia vegyipari üzem munkásnője lett, ahol szorgalmával, nyugodtságával, szerénységével, vidámságával és segítőkészségével elnyerte munkatársai tiszteletét.³¹ Annak ellenére, hogy több udvarlója, sőt kérője is volt, 1941-ben visszavonhatatlan szüzességi fogadalmat tett.³²

Szoros kapcsolatba került több katolikus szervezettel (Szívgyárda, Mária Kongregáció, Katolikus Dolgozó Lányok Szövetsége).³³ 1943-ban betegápolói tanfolyamot is végzett, hogy a fronton segíthessen a sebesült katonákon, de a Nitrokémia vezetői nem engedték el, mert nem tudták volna pótolni az egyik legjobb munkásukat.³⁴

A család 1944 tavaszán Litérre költözött, ahol a társaival, a Katolikus Dolgozó Lányok Szövetségének tagjaival együtt ott segített és azoknak, ahol és akiknek szükségük volt rá. 1945. március 23-án a front Litérre ért. A szovjet katonák nők ellen elkövetett erőszakjairól már sokat hallott, ezért „tisztaságuk megőrzésére bátorította nőtársait, ő pedig elhatározta: élete árán is megtartja szüzességi fogadalmát.”³⁵

Magdi életének utolsó perceit a szemtanúk visszaemlékezései alapján így lehet rekonstruálni: „Aznapi délután Magdi néhány asszonnyal és gyerekekkel együtt a helyi kastély udvarán kialakított óvóhely lejárataánál tartózkodott, amikor két fegyveres szovjet katona támadt rájuk. Egyikük

a bunkerbe küldte Magdit, aki tudta, mi vár rá, sokat hallott a katonák által elkövetett erőszakról. Tisztaságát védelmezve a zsebében tartott kisollóval megszúrta a katonát, és menekülni próbált, közben a többi asszonyt figyelmeztette a veszélyre: »Annuska, meneküljön, mert magán lesz a sor! Én már meghalok... Édesanyám, menjenek innen, én most már meghalok!« ... Pár pillanattal később a Magdira támadó katona megjelent az udvaron, és azonnal lőtt – a beszámolók szerint hat golyó fúródott a lány testébe. Az első lövés után Magdi megállt, a második lövésnél karjait az ég felé tárta, majd összezárta ezekkel a szavakkal: »Uram, Királyom! Végy magadhoz!« Az utolsó golyó a szívét találta el, arccal előre esett és meghalt – ujjai még ekkor is a rózsafüzért szorították.³⁶

A háború magyarországi befejeződése után szinte azonnal elindult Mindszenty József akkori veszprémi megyéspüspök rendelete a Magdival kapcsolatos események, tények összegyűjtése. Amikor ez 1945 szeptemberére elkészült, a folyamat megakadt, mert a szovjet hadsereg feldúlta a püspöki könyvtárat.³⁷ 1950-ben az akkori újból összegyűjtött, visszaemlékezéseket, beszámolókat tartalmazó szövegeket latinra fordították, és elküldték Rómába, hogy Magdit az akkori pápa (a dokumentumok alapján és alapos megfontolás, ima után) szentté avathassa. Az iratok azonban soha nem érkeztek meg Rómába, rejtélyes körülmények között elvesztek.³⁸ Bár a hivatalos eljárást az akkori magyarországi körülmények miatt nem lehetett folytatni, az adatgyűjtést igen. Ennek eredményeként 1956-ra nyomdakészen állt a szöveg (amelyet sajnos akkor nem lehetett kiad-

ni). Ezt az adatgyűjteményt, kissé módosítva, 1997-ben kiadták.³⁹ A hivatalos eljárás csak 1990-ben folytatódhatott négy, még akkor életben lévő tanú meghallgatásával. Az eljárást a korábbi iratok hiánya és egyéb okok miatt felfüggesztették.⁴⁰ 2010 februárjában előkerültek a hivatalos eljárás korábban elveszettnek hitt iratai, ezért az akkori veszprémi megyéspüspök elrendelte az eljárás folytatását, aminek eredményeként 2016-ig összesen 18 tanút hallgattak meg. 2017-ben a veszprémi megyéspüspök személyesen adta át a latinra fordított iratokat az illetékes vatikáni bizottságnak.⁴¹ Az iratok vatikáni alapos vizsgálatának eredményeként a pápa 2024. május 23-án elismerte Bódi Mária Magdolna vértanúságát⁴², ami lehetővé tette a boldoggá avatását.⁴³ Egyúttal kijelölte a boldoggá avatás dátumát is: 2025. április 26.⁴⁴, amelyet azonban Ferenc pápa halála miatt 2025. szeptember 6-ra halasztották.⁴⁵

Carlo Acutis (1991–2006)

Az ebben a leírásban szereplő négy személy közül talán Carlo Acutis állhat legközelebb egy 21. századi fiatal lelkivilágához. Elsősorban azért, mert az internetet is intenzíven használta, nemcsak tartalomfogyasztóként (ahogy a legtöbben), hanem tartalom-előállítóként is. A hivatalos honlapja olasz nyelven⁴⁶ és még hat másik nyelven is elérhető. Az internetet elsősorban arra használta, hogy összegyűjtötte és katalogizálta az addig megismert olyan csodákat (ezek olyan események, amelyeket a tudomány eszközeivel eddig nem tudtak megmagyarázni), amelyeket a katolikus

egyház hivatalosan elismert (igazolva azt, hogy az illető esemény összhangban van a Szentírás egészével és megfelel az egyház hivatalos tanításának). Két ilyen honlapot is létrehozott: az egyik a Máriával kapcsolatos csodákat tartalmazza olasz⁴⁷ és még hat másik nyelven. Sajnos, sem ennek, sem a hivatalos honlapjának nincs magyar nyelvű változata. Az eukarisztikus csodákat tartalmazó másik honlap⁴⁸ viszont elérhető tizennyolc nyelven, köztük magyarul is⁴⁹. A kanonizációs⁵⁰ eljárások 2006-os helyzetét naptári napok szerint listázó angol nyelvű honlapon⁵¹ október 12-nél található a Carlo Acutissal kapcsolatos leírás, ahonnan az derül ki, hogy 2020. október 10-én avatták boldoggá, és 2025. április 27-re tervezték a szentté avatását⁵², amelyet Ferenc pápa halála miatt egy későbbi időpontra, 2025. szeptember 7-re halasztottak⁵³.

Carlo Acutis életrajzát a róla szóló magyar nyelvű Wikipédia oldal⁵⁴ alapján foglaljuk össze: 1991. május 3-án született Londonban egy gazdag család első gyermekeként. Édesapjának családja az olasz biztosítási piacon foglalt el kiemelkedő helyet, édesanyja családja pedig egy kiadó-vállalatot vezetett. Május 18-án keresztelték meg, bár egyik szülő sem volt vallásos.

A család szeptemberben Milánóba költözött.

Carlot kis korában elsősorban dadusok nevelték, csak ritkán járt bölcsődébe. A nyarakat anyai nagyszüleinél töltötte, ahol a tengerparti szórakozások mellett bekapcsolódott a helyi plébániatemplom imaéletébe is. A vallásgyakorlás részleteibe a lengyel dadusa avatta be. A rendkívüli nyitottságára és istenszeretetére a fiatal hitoktatója is felfigyelt. Carlo mély Jézus-hite

és szeretete térítette meg a szüleit, sőt egy indiai háztartási alkalmazottukat és annak egyik barátját is.

Általános és középiskolás korában átlagos tanuló volt, de szívesen foglalkozott önállóan az őt érdeklő területekkel (főleg az informatikával és a természettel), sok baráttra tett szert kortársai és a felnőttek között, önkéntes munkákat végzett (hajléktalanokat és nincsteleneket segített), szerette a filmeket, a képregényszerkesztést és a videojátékokat is, az édességet is, de áldozatként gyakran lemondott az édességről és kedvenc filmjeiről.

A barátainak, társainak mindig segített, az előforduló konfliktusok megoldásában és a mások által kiközösített társainak a védelmében is. Csodálta a ferences szerzetesek szegénységét, és igyekezett ennek szellemében élni, és segíteni másoknak: a kapott ajándékainak egy részét a milánói kapucinus szerzetesek segítségével eljuttatta a szegény gyermekeknek, koldusoknak élelemmel segített stb.

Weblapszerkesztői és programozói tudását felhasználva készített egy weblapot az egyik milánói plébánia számára, egy másikat pedig az önkéntesség népszerűsítésére. A csodákat bemutató weblapok elkészítésére az is inspirálta, hogy megismerte Giacomo Alberione (1884–1971) kezdeményezéseit, amelyekkel a tömegkommunikációs eszközöket is felhasználta az evangelizációra és az evangélium terjesztésére⁵⁵. Carlo Acutis az általa készített weblapokkal is ezt a célt kívánta megvalósítani.

A 2006. október 1-jén kezdődő betegségét először egyszerűbbnek diagnosztizálta két orvos is, majd (miután egy hétig nem javult, sőt romlott az állapota), bevitték egy,

vérbetegségekre szakosodott klinikára, ahol megállapították, hogy a leukémiának egy ritka, gyors lefolyású, nagy fájdalmakkal járó, gyógyíthatatlan változatában szenved. Carlo a szenvedése közben ezeket mondta: „Felajánlom az Úrnak azokat a szenvedéseket, amelyeket a pápáért és az egyházért el kell viselnem...Vannak emberek, akik sokkal jobban szenvednek, mint én”. Édesanyjához intézett utolsó szavai pedig ezek voltak: „Anya, ne félj! Amióta Jézus emberre lett, a halál átjáró lett az élet felé, és nem kell menekülnünk előle. Készüljünk fel arra, hogy az örök életben valami rendkívüli dolgot tapasztaljunk meg!” Ezek után hunyt el 2006. október 11-én.

A temetésén nagyon sokan vettek részt, sok olyan fiatal is, aki elszakadt az egyháztól, Jézustól. Két csodát is feljegyeztek a temetése kapcsán: egy nőnek, aki ott volt a temetésén, néhány nap múlva a rákos daganata eltűnt; egy másik, 44 éves nőnek, aki hiába szeretett volna korábban gyermeket, és szintén ott volt a temetésén, kilenc hónappal később gyermeke született. Bár ezt a két csodát a későbbi egyházi eljárás során nem vették figyelembe, mindkét nő Carlo közbenjárásának⁵⁶ tulajdonította a csodát. Sőt, az is történt, hogy Carlo szülei hiába szerettek volna fiuknak testvért, orvosi segítséggel sem sikerült, amíg Carlo élt. Viszont az édesanyja azt Carlo közbenjárására történt csodának tekinti, hogy 44 éves korában, Carlo halála után pontosan 2 évvel ikreknek adott életet.

Carlo Acutisról halála után több életrajzot is írtak, egyik közülük magyarul is megjelent⁵⁷. Ebben a könyvben többek között az alábbiak olvashatók.

Carlo egyik legismertebb mondása: „Mindenki eredetinek születik, de sokan fénymásolatként halnak meg.”⁵⁸

Édesanyja a következőket írta Carlo hétköznapijairól: „Neki természetes volt, hogy megszakítsa a napi teendőit, hogy imádkozzon. Istennel folyamatosan, szüntelenül kapcsolatban állt, mindent az Úrra gondolva tett, mindig rá hivatkozott. Az imádság – mondta – segítség számára, hogy újratöltődjön energiával, és több erővel és derűvel folytassa a dolgát. Megírta a házi feladatokat és a számítógépen dolgozott egy kicsit a kiállításain.”⁵⁹

Carlo lelkületét így is jellemezte az édesanyja: „... a derűje volt az, ami leginkább jellemezte őt rövid élete során. Mindenkit megfertőzött örömeivel és vidámságával. A legsötétebb pillanatokban is képes volt békét sugározni és átmelegíteni a szíveket. Derűt, nyugalmat, összeszedettséget sugárzott.”⁶⁰

Carlo „gyakran mondogatta: »Nem én, hanem Isten.« Vagy: »nem az önszeretet, hanem Isten dicsősége«, »a szomorúság, ha önmagunkra figyelünk, a boldogság, ha Isten felé fordítjuk tekintetünket«.”⁶¹

Befejezés

Jézus egyértelműen kijelentette: „Én vagyok az út, az igazság és az élet; senki sem mehet az Atyához, csak énáltalam.” (Jn 14,6) Viszont különbözőek vagyunk, és ehhez az Úthoz (vagyis Jézushoz) egyéniségünkötől függően, különböző módon tudunk egyre közelebb kerülni.

Ennek a módnak a megtalálásában tudnak azok az emberek segíteni, akiknek ez

már sikerült. Ők a szentek, akikről többek között az a téves elképzelés alakult ki, hogy rendkívüli tulajdonságokkal rendelkező emberek. Ilyen tulajdonságok pedig az átlagemberben nincsenek meg. Éppen ezért az átlagembernek esélye sincs igazán szentté válni.

Ezt a tévhitet akár Watomika, Goretti Mária, Bódi Mária Magdolna vagy Carlo Acutis életpéldájával is lehet cáfolni. Van köztük olyan, természeti környezetben, van aki faluban, van aki városban nőtt fel; van köztük gazdag és szegény, analfabéta és művelt stb.

Watomika példáját azok előtt is vonzóvá lehet tenni, akik nem Winettou története-in vagy más indiántörténeteken nőttek fel, csak szeretik a természetet, a testmozgást és igényük van lelki és szellemi gazdagodásra is.

A két lány egyszerűsége, barátságos természete és lelki tisztasága lehet vonzó az erre fogékonyaknak. A felső tagozatosoknál és középiskolásoknál (tisztetben tartva azt, hogy a gyermekek szexuális nevelése a szülők joga és kötelessége) meg lehet említeni azt is, hogy amikor Isten az embert férfinak és nőnek teremtette (1Móz 1,27), akkor mindenki kapott Istentől egy olyan kincset is, amit szüzességnek neveznek. És a „Ne paráználkodj!” parancsolat valójában azt jelenti, hogy ezt a kincset Istennek tetsző módon csak úgy használhatjuk, hogy önként, szabad elhatározásból odaadjuk egy másik nemű embernek (aki csak a házastársunk lehet) vagy Istennek (ha cölibátusban szeretnénk élni); de mindent meg kell tennünk azért, hogy akarattunk ellenére, erőszakkal azt senki se vehesse el tőlünk. Ennek a hozzáállásnak a mély ismerete szükséges ahhoz, hogy Goretti Mária

és Bódi Mária Magdolna vértanúságának a hátterét igazán megértsük, és tiszteljük őket azért, hogy a szüzességüket az erőszaktevőtől az életük árán is megvédték.

Carlo Acutis pedig ennek a modern, digitális korszaknak az első szentje. Az ő lelkületét, Istenhez és az élethez való hozzáállását a korábban említett, „A fiam titka” című könyvből még jobban meg lehet ismerni. Olyan tőle származó idézetek és róla szóló tények szerepelnek ebben a könyvben, amelyekről nehéz elhinni, hogy egy egyszerű olasz tizenévesssel kapcsolatosak. Érdemes lenne ezeket a (vagy Carlo-tól származó vagy róla szóló) gondolatokat összegyűjteni, az éppen aktuális körülményeknek megfelelően átválogatni és minél több alkalmat találni, hogy vagy velünk vagy egymással beszélgessenek ezekről a fiatalok.

Nem állítom azt, hogy ennek a négy embernek az élettörténete alapján minden, nehezen kezelhető gyermek elé tudunk követendő példaképet állítani. A katolikus egyház által (a legutóbbi évek kivételével) eddig kanonizált szentek életrajzait tartalmazó honlap⁶² viszont bőséges kínálatot ad. Az itt szereplő személyek életrajzait átolvasva, biztosan lehet találni a személyiségünkhöz (vagy a velünk kapcsolatban lévő gyermekek személyiségéhez) közel álló lelkülettel rendelkező példaképet. Mi, tanárok ebben is tudjuk segíteni tanítványainkat. Nemcsak a nehezen kezelhetőket, hanem a nehézségekkel küzdőket, azokat, akiket valamilyen megpróbáltatás ért, és általában mindenkit abban, hogy segítünk nekik erősítő személyt, példaképet találni. Az sem baj, ha úgy látjuk, hogy ez éppen nem sikerült, hiszen azt csak a jó Isten tudja ilyenkor igazán, hogy az

érzékeny gyermeki lélekben akkor milyen magot ültetünk el, és az mikor és hogyan fog szárba szökkeni és bő termést hozni. Ilyen a pedagógusi hivatás: a lelkiismeretes munkánk gyümölcseit lehet, hogy csak évek, évtizedek múlva (vagy a földi életünkben soha nem) ismerhetjük meg. A jó Isten ismeri, számon tartja, és ez a fontos.

Nekünk, pedagógusoknak tehát nemcsak tanítványaink szellemét, tudását, ügyességét (testnevelő tanárként testét is) kell fejlesztenünk, hanem a lelkét is. Bármilyen tantárgy vagy osztályfőnöki óra keretein belül megtehető ez, én csak az informatika órai szériány próbálkozásaim egyikét írtam le.

A szentek példaképként való helyes tiszteletének véleményem szerint egy református iskolában, közösségben is van helye. A korábban leírtak alapján remélem elértem azt a célt, hogy mindenki számára egyértelmű: „szentek” alatt nemcsak a katolikus egyházban kanonizált szenteket kell érteni (pl. Watomika nem is tartozik közéjük), hanem mindenkit, aki példát ad abban, hogyan kell azt az örök életre felkészítő földi életünket úgy élni, ahogy azt

Isten számunkra tervezte (vagyis: megvalósítani az ételszentséget). Természetesen, az is nyilvánvaló, hogy ha találtunk is számunkra szimpatikus példaképet, nem tudjuk őt sem pontosan lemásolni (hiszen Carlo Acutis már idézett szavai szerint „mindenki eredetinek születik”). De ekkor már magától Jézustól is kérhetünk imában segítséget, hiszen Ő tudja a legjobban, hogy nekünk mi a legjobb, és ennek elérése érdekében mikor mit kell tennünk.

Bizonyos értelemben napjainkban is olyan veszély fenyegeti hazánkat és egész Európát, mint évszázadokkal ezelőtt: Isten- és keresztényellenes (vagy Istent, Jézust és tanításait teljesen figyelmen kívül hagyó) erők fenyegetnek minket. Csak ez a harc elsősorban nem fizikai, hanem lelki természetű, tehát nem karddal és hagyományos pajzzsal kell felfegyverkeznünk, hanem „Isten fegyverzetét” kell magunkra ölteni (Ef 6,11). Ebben kell nekünk, pedagógusoknak élen járni, és ebben is segíteni tanítványainkat, hiszen ez az üdvösség felé vezető út.

Kell ennél magasztosabb küldetés?

¹ WEISER Ferenc: *Watomika, az utolsó delaware főnök*, Budapest, Korda R. T., 1938, <http://www.ppek.hu/kg29.htm> (Letöltés: 2025. 04. 21.)

² Uo., 4.

³ Uo., 4.

⁴ Uo., 4.

⁵ <http://www.ekultura.hu/olvasnivalo/ajanlok/cikk/2014-03-13+12%3A00%3A00/karl-may-winnetou-i-iv>, (Letöltés: 2025. 04. 23.)

⁶ Weiser: *Watomika*, 15.

⁷ Uo., 16.

⁸ Uo., 17.

⁹ Uo., 17.

¹⁰ Uo., 18.

¹¹ Uo., 22.

¹² Uo., 24.

¹³ Uo., 25.

¹⁴ Uo., 26.

¹⁵ Uo., 29.

¹⁶ Goretti Szent Mária, in Diós István (szerk.): *Szentek élete I.*, Budapest, Szent István Társulat, 308–310., http://ppek.hu/konyvek/Dios_Istvan_A_szentek_elete_I_1.pdf, (Letöltés: 2025. 04. 23.)

¹⁷ Uo., 309.

- ¹⁸ Uo., 308.
- ¹⁹ Uo., 309.
- ²⁰ Uo., 308.
- ²¹ Uo., 308.
- ²² Uo., 308.
- ²³ Uo., 309.
- ²⁴ <https://lexikon.katolikus.hu/K/kapucinusok.html> (Letöltés: 2025. 04. 23.)
- ²⁵ Alessandro Serenelli: Szent Maria Goretti gyilkosának búcsúlevele, <https://karizmatikus.hu/evangelizacio/tanusagtetel/6470-szent-maria-goretti-gyilkosanak-bucsulevele/>, (Letöltés: 2025. 04. 23.)
- ²⁶ <https://www.bodimariamagdolna.hu>
- ²⁷ Veszprémi Érsekség: Isten Tiszteletreméltó Szolgája Bódi Mária Magdolna, <https://www.bodimariamagdolna.hu/wp-content/uploads/2025/01/Bodi-Maria-Magdolna-elete-ppt-1-1.pdf>, (Letöltés: 2025. 04. 24.)
- ²⁸ Uo., 5.
- ²⁹ Uo., 8.
- ³⁰ Uo., 8.
- ³¹ Uo., 10.
- ³² Uo., 12.
- ³³ Uo., 12-13.
- ³⁴ Uo., 14.
- ³⁵ Uo., 17.
- ³⁶ Uo., 18-20.
- ³⁷ <https://www.bodimariamagdolna.hu/category/folyamat/1945/> (Letöltés: 2025. 04. 26.)
- ³⁸ <https://www.bodimariamagdolna.hu/category/folyamat/1950-1952/> (Letöltés: 2025. 04. 26.)
- ³⁹ Közzéteszi P. TEMESI József: *Tanúságtétel liliummal, vérrel*, Budapest, Szent Gellért Kiadó és Nyomda, 1997.
- ⁴⁰ <https://www.bodimariamagdolna.hu/category/folyamat/1990/> (Letöltés: 2025. 04. 26.)
- ⁴¹ <https://www.bodimariamagdolna.hu/category/folyamat/2010-2017/> (Letöltés: 2025. 04. 26.)
- ⁴² <https://www.bodimariamagdolna.hu/category/folyamat/2017-2024/page/2/> (Letöltés: 2025. 04. 26.)
- ⁴³ <https://lexikon.katolikus.hu/B/boldogg%C3%A1%20avat%C3%A1s.html> (Letöltés: 2025. 04. 26.)
- ⁴⁴ <https://www.bodimariamagdolna.hu/category/folyamat/2024-2025/> (Letöltés: 2025. 04. 26.)
- ⁴⁵ <https://www.bodimariamagdolna.hu/kulonleges-videosorozatot-inditottunk/> (Letöltés: 2025. 06. 30.)
- ⁴⁶ <https://www.carloacutis.com/> (Letöltés: 2025. 04. 27.)
- ⁴⁷ <https://www.themarianapparitions.org/it/avm/home> (Letöltés: 2025. 04. 27.)
- ⁴⁸ <https://www.miracolieucaistici.org/index.html> (Letöltés: 2025. 04. 27.)
- ⁴⁹ <https://www.miracolieucaistici.org/un/Liste/list.html> (Letöltés: 2025. 04. 27.)
- ⁵⁰ <https://lexikon.katolikus.hu/K/kanoniz%C3%A1ci%C3%B3.html> (Letöltés: 2025. 04. 27.)
- ⁵¹ <http://newsaints.faithweb.com/year/2006.htm> (Letöltés: 2025. 04. 27.)
- ⁵² <https://lexikon.katolikus.hu/S/szent%C3%A9%20avat%C3%A1s.html> (Letöltés: 2025. 04. 27.)
- ⁵³ <https://www.magyarurir.hu/hirek/bejelentettek-carlo-acutis-es-pier-giorgio-frassati-egyutt-avatjak-szentte-iden-szeptemberben> (Letöltés: 2025. 06. 30.)
- ⁵⁴ https://hu.wikipedia.org/wiki/Carlo_Acutis (Letöltés: 2025. 04. 27.)
- ⁵⁵ https://hu.wikipedia.org/wiki/Giacomo_Alberione (Letöltés: 2025. 04. 27.)
- ⁵⁶ <https://lexikon.katolikus.hu/K/k%C3%B6zbemj%C3%A1r%C3%A1s.html> (Letöltés: 2025. 04. 27.)
- ⁵⁷ SALZANO-ACUTIS, Antonia – RODARI, Paolo: *A fiam titka Carlo Acutis életszentsége és lelkesége*, Budapest, Új Város Alapítvány, 2022.
- ⁵⁸ Uo., 8.
- ⁵⁹ Uo., 11-12.
- ⁶⁰ Uo., 18.
- ⁶¹ Uo., 24.
- ⁶² <https://archiv.katolikus.hu/szentek/index.html> (Letöltés: 2025. 04. 28.)

SZÁMUNK SZERZŐI

Aux Eliza magyar–könyvtárostanárra, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi doktori iskolájának hallgatója

Dr. Fejes József Balázs PhD a Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet Neveléstudományi Tanszékének egyetemi docense, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának vezetője

Hevérté Kanyó Andrea mesterpedagógus, a Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola, Gimnázium és Szakgimnázium szakvezető tanítója

Dr. Hódi Ágnes PhD a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógiai Intézet Óvodapedagógus-képző Tanszékének főiskolai docense, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának tagja

Kiss Albert Botondné a Református EGYMI Debreceni Tagintézményének gyógypedagógusa

Ottrok Evelin a Makádi Hóvirág Óvoda és Bölcsőde óvodapedagógusa

Salánki Ferenc a debreceni Kölcsey Ferenc Református Gyakorló Általános Iskola pedagógusa

Dr. Schlichter-Takács Anett PhD a Magyar Agrár és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézetének egyetemi docense

Prof. Dr. Steklács János a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet Nevelés- és Oktatáselméleti Tanszék tanszékvezető egyetemi tanára

Dr. Szenczi-Velkey Beáta PhD az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézetének egyetemi docense, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának tagja

Dr. Tary Blanka PhD pedagógus, a Vántus István Katolikus Zeneművészeti Szakgimnázium, Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola tanára; MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport tagja

Dr. Vigh Tibor PhD a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszékének egyetemi adjunktusa, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának tagja

'DO YOU EVEN UNDERSTAND WHAT YOU ARE READING?' (ACTS 8:30)

Table of contents

Pál Szontagh, Greetings to the Reader!

Study

János Steklács, 'How can I understand unless someone explains?' - The story of Philip and the Ethiopian treasurer in the light of biblical hermeneutics and reading research, reading instruction

Workshop

Blanka Tary-József Balázs Fejes-Ágnes Hódi-Beáta Szenczi-Tibor Vigh, Language memes - Improving reading comprehension with the visual aid reading strategy

Albert Botondné Kiss, Developing abstract thinking by interpreting proverbs and idioms

Evelin Ottrok, The theory and traditional practice of live storytelling in the work of preschool teachers

Eliza Aux, Intrinsic and extrinsic motivating forces in Christian education through the childhood stories of missionary Paul White

Andrea Hevérté Kanyó – Anett Schlichter-Takács, Use of museum pedagogy in early primary school from the point of view of environmental education

Reflection

Ferenc Salánki, Role models are needed!



Magyar Református Nevelés

REFORMÁTUS PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Szerkesztőség: Református Pedagógiai Intézet
1041 Budapest, Árpád út 51.

A épület I. emelet 1.

Főszerkesztő: Dr. Szontagh Pál

Szerkesztőségi titkár: Rózsahegyi-Nagy Márta

E-mail: mrn.szerkesztoseg@reformatus.hu

Publikációs felhívás

Kedves (Leendő) Szerzőnk!

Mindannyian ismerjük (ismerni véljük) az ókori mondást: „Ép testben ép lélek”. Kevesebben tudják, hogy a Juvenalistól származó idézet eredetiben így hangzik: „...orandum est ut sit mens sana in corpore sano...”, vagyis „azért kell imádkozni, hogy egészséges legyen a lelkünk az egészséges testben”. Egyes történészek szerint a mondat értelme éppen ellentétes azzal, amire a legtöbben gondolnak: Juvenalis szerint az ép test nem garantálja az ép lelket, ritka adomány ez, amiért érdemes imádkozni az istenekhez, sőt, egészséges lélek nélkül az egészséges test semmit sem ér.

Akárhogy is van, a mozgás és a szellemi fejlődés, a sport és a nevelés–oktatás évezredek óta elválaszthatatlanok egymástól. Ezt a kölcsönösen egymásra ható kapcsolódást szeretnénk görcső alá venni folyóiratunk 2026. évi 1. számában, melynek tervezett címe:

„...úgy futok, mint aki előtt nem bizonytalan a cél” (1Kor 9,26)

Hogyan jelenik meg mindez a mozgásgazdag, egészséges életmódra nevelés az iskolai, óvodai valóságban? Milyen csapdákat rejt korunk versengésre készítő szelleme a harmonikus testnevelésben? Imádkozunk és teszünk-e eleget azért, hogy testünk és lelkünk egészséges maradjon?

Ezekre és más hasonló kérdésekre keresi a választ a Magyar Református Nevelés, és ehhez várja a tudományos és műhelytanulmányokat, pedagógiai esszéket minden, a téma iránt érdeklődő kutatótól, pedagógustól, olvasótól.

Az anyagok beküldésének határideje: 2026. január 31.

Formája: az MRN kéziratbeküldő felületén keresztül, melynek címe: <https://rpi-mrn.reformatus.hu/>

A belépéshez első alkalommal egy működő e-mail címmel regisztrálni szükséges!

Folyóiratunk állandó rovatait, melyekbe írásaikat várjuk:

TANULMÁNYOK – ide az adott szám tematikájához illeszkedő, szabályos jegyzetapparátussal és irodalomjegyzékkel ellátott, szaktudományos szempontból releváns írásokat várunk. A tanulmányokat magyar és angol nyelvű absztrakt vezeti be. A Tanulmányok rovatban új kutatási eredmények első, originális közlése történik meg. A tanulmányok minden esetben lektorálásra kerülnek. A lektori értékelőlap sablonját ld. alább. Irányadó terjedelem: minimum ½, maximum 1 szerzői ív (szóközökkel együtt 20.000–40.000 leütés).

MŰHELY – ide az adott szám tematikájához illeszkedő, a tanulmányok rovathoz képest gyakorlatiasabb, adott esetben jegyzetapparátust nélkülöző, kifejezetten gyakorlati szempontú írásokat, joggyakorlatok megosztását, illetve a felsőoktatásban készült szakdolgozatok, TDK-dolgozatok, doktori értekezések részleteit vagy kivonatát várjuk. Irányadó terjedelem: minimum ½, maximum 1 szerzői ív (szóközökkel együtt 20.000–40.000 leütés).

SZEMLE – ide az adott szám tematikájához illeszkedő könyvek, kiadványok ismertetését (recenzióját) várjuk. Minden esetben kérjük a recenzált kiadvány pontos könyvészeti adatainak feltüntetését, és a kiadvány borítóképének minél nagyobb felbontású megküldését! Irányadó terjedelem: szóközökkel együtt kb. 10.000 leütés.

*Kérjük, hogy a kéziratok elkészítésénél vegyék figyelembe a **Stíluslapban** felsorolt formai szempontokat!* A kézirathoz minden esetben fel kell tölteni a kitöltött és aláírt **Szerzői nyilatkozatot** is!

Amennyiben a kéziratbeküldő felülettel kapcsolatban kérdésük, észrevételük van, forduljanak bizalommal a szerkesztőséghez az mrn.szerkesztoseg@reformatus.hu címen.

A kéziratokat anonimizált formában két lektor véleményezi (double-blind peer review) a honlapunkon megtalálható **szempontsor** szerint. Amennyiben a két lektor véleménye nem egyezik, a szerkesztőség harmadik lektort kér fel.

A kéziratok elbírálását követően minden egyéb technikai részlettel kapcsolatban a szerkesztőbizottsági titkár keresi majd a szerzőket.

Folyóiratunk formai követelményei honlapunkon **megtálálhatók** (<https://www.refneveles.hu/szerzoknek/>)

Szeretettel várjuk beküldött munkáikat!

Magyar Református Nevelés Szerkesztősége



MAGYAR REFORMÁTUS NEVELÉS

református pedagógiai folyóirat

Megjelenik évente 4 szám. Letölthető: <https://www.refneveles.hu/>

ISSN: 1585-7565

Kiadja a Református Pedagógiai Intézet (RPI)

1041 Budapest, Árpád út 51. A épület I. emelet 1.

www.refpedi.hu

Felelős kiadó: Református Pedagógiai Intézet Igazgatója

Főszerkesztő: Dr. habil. Szontagh Pál pedagógiai szakértő, címzetes igazgató (RPI, Budapest), főiskolai tanár (KRE PK Gyakorlati és Továbbképzési Intézet, Nagykovács–Budapest), a KRE Pedagógusképző Központjának főigazgatója

Katechetikai lapszámok szerkesztője:

Dr. Szászi Andrea PhD katechetikai szakértő, igazgatóhelyettes (RPI, Budapest)

A folyóirat szakértői lektorálási folyamatot követően jelenik meg. A TANULMÁNYOK rovatba szánt kéziratokat anonimizált formában két, a szakterületen jártas, legalább PhD-fokozattal rendelkező lektor véleményezi (double-blind peer review) előre meghatározott szempontrendszer szerint.

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

Dr. Bárdi Árpád PhD tanszékvezető főiskolai docens (KRE PK Természettani és Matematikai Tanszék, Budapest)

Dr. Pompor Zoltán PhD elnök (HUNRA, Budapest), óraadó oktató (KRE PK Nyelv, Irodalom és Kultúra Tanszék, Budapest)

Prof. Dr. Siba Balázs egyetemi tanár (KRE GESZK Diakónia és Keresztyén Társadalmi Tanulmányok Tanszék, Budapest)

ThDr. Szénási Lilla PhD egyetemi adjunktus, dékánhelyettes (SJE RTK Alkalmazott Tudományok Tanszék – Révkomárom, Szlovákia)

Dr. Senczi Árpád PhD főiskolai tanár (KRE PK Neveléstani és Metodológiai Tanszék, Nagykovács)

TUDOMÁNYOS TANÁCSADÓ TESTÜLET

Bognárné Dr. habil. Kocsis Judit tanszékvezető, egyetemi docens (VÉF Pedagógia Tanszék, Veszprém)

Dr. Gloviczki Zoltán PhD főiskolai tanár, rektor (AVKF Neveléstudományi Tanszék, Vác)

Dr. Jó Anikó PhD főiskolai docens (DRHE Pedagógia és Pszichológia Tanszék, Debrecen)

Dr. Józsa Gabriella PhD egyetemi docens (KRE PK Gyakorlati és Továbbképzési Intézet, Nagykovács)

Dr. Kis Klára PhD egyetemi docens (DRHE Gyakorlati Teológiai Tanszék, Debrecen)

Prof. Dr. Kodácsy-Simon Eszter tanszékvezető egyetemi tanár, kutatás-tudományos rektorhelyettes (EHE Valláspedagógia Tanszék, Budapest)

Kustárné Dr. Almási Zsuzsanna PhD központvezető egyetemi adjunktus (DRHE Gyakorlati Teológiai Tanszék, Katechetikai Központ, Debrecen)

Prof. Dr. Maior Enikő egyetemi professzor, rektori tanácsadó (PKE Modern Nyelvek Tanszéki Csoport, Nagyvárad, Románia)

Dr. Somfalvi Edit PhD egyetemi adjunktus (KPTI Gyakorlati Teológiai Tanszék, Kolozsvár, Románia)

Szerkesztőbizottsági titkár: Rózsahegy–Nagy Márta

Olvasószerkesztő: Bajnokné Vincze Orsolya és Rózsahegy–Nagy Márta

Az angol nyelvű szövegeket gondozta: Görög Tímea

Tördelő: Rezessy Szabolcs

A korábbi évfolyamok számai és a közlési feltételek az MRN honlapján elérhetők.

A szerkesztőség fenntartja a jogot a kéziratok nyelvi-stiláris javítására, a szerkezeti elemek egységesítésére, a logikai hibák korrigálására és a tipográfia kialakítására.

Az egyes közlemények tartalmáért a szerző a felelős.

© Református Pedagógiai Intézet, 2025

