

# DANUBIUS NOSTER

2025/2.



**CSALÁD, ÓVODA, ISKOLA – PEDAGÓGIAI JELENSÉGEK ÉS  
KULTURÁLIS, MŰVELŐDÉSTÖRTÉNETI HÁTTÉRÜK  
AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA**

# DANUBIUS NOSTER

XIII. évfolyam, 2025/2. szám

AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA

**Főszerkesztő:**

Bordás Sándor

**Szerkesztők:**

Bakonyiné Kovács Bea, Pogány Csilla,  
Szócs Krisztina, Tóth Sándor Attila

**Szerkesztőbizottság:**

Prof. Dr. Bacsó Róbert PhD,

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Ukrajna, Beregszász)

Prof. Mag. Dr. Heidelinde Johanna Balzarek, Dipl. Päd.,

Alsó-ausztriai Pedagógiai Főiskola (Ausztria, Baden)

Prof. Dr. sc. Emina Berbić Kolar PhD,

J. J. Strossmayer Egyetem (Horvátország, Eszék)

Dr. Debrenti Edit PhD,

Partiumi Keresztény Egyetem (Románia, Nagyvárad)

Dr. habil PaedDr. Dobay Beáta PhD,

Selye János Egyetem (Szlovákia, Komárom)

Dr. Horák Rita PhD,

ÚE, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (Szerbia, Szabadka)

Dr. Kovács Elvira PhD

ÚE, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (Szerbia, Szabadka)

Dr. Medve Zoltán PhD,

J. J. Strossmayer Egyetem (Horvátország, Eszék)

Dr. Viola Tamášová PhD,

DTI Egyetem (Máriatölgyes, Szlovákia)

**Szakmai lektorok:**

Babity Mária, Bordás Sándor, Katzenmajer-Pump Luca, Kanizsai Mária,  
Morana Plavac, Pogány Csilla, Sztanáné Babics Edit, Tóth Sándor Attila,  
Zalay Szabolcs

**Nyelvi lektor:** Ladányi Éva

**Lapalapító:** Majdán János

**Lapterv:** Tibola Vera

**Kiadja:** Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja

**Felelős kiadó:** az Eötvös József Főiskola rektora

**Szerkesztőség:** 6500 Baja, Szegedi út 2.

**Telefon:** +36 79 524-624

HU ISSN 2064-1060

DANUBIUS NOSTER XIII. évf. 2025/2. sz.

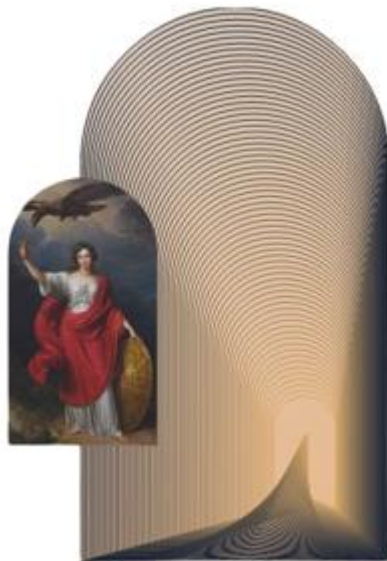


Eötvös József Főiskola

DANUBIUS NOSTER XIII. évf. 2025/2. sz.

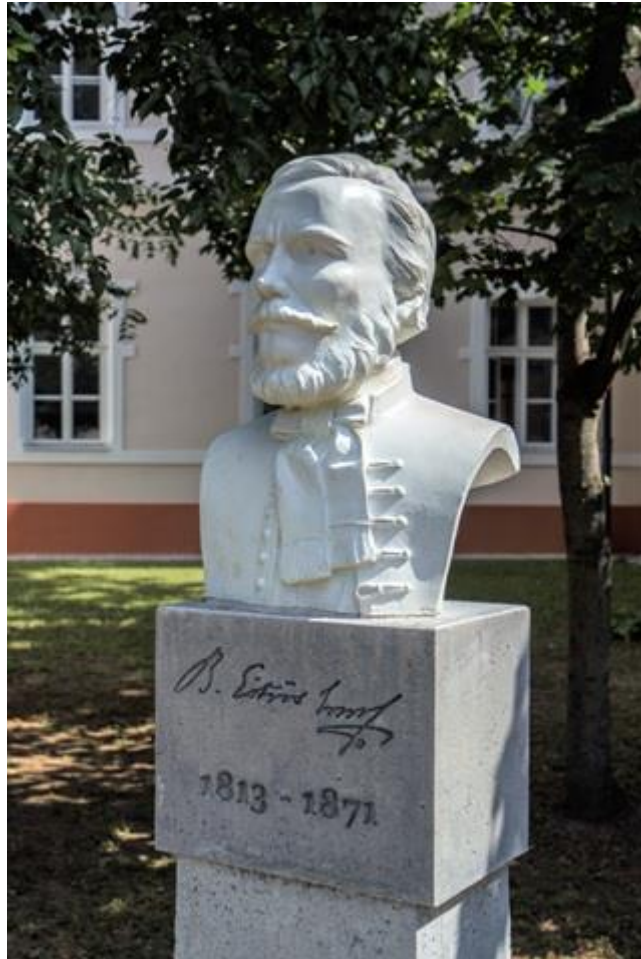


A MAGYAR TUDOMÁNY ÜNNEPE  
Az MTA programsorozata



TARTALOM

|                                                                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ELŐSZÓ .....                                                                                                                                                                    | 1   |
| FOREWORD .....                                                                                                                                                                  | 3   |
| Fehér Ágota: <i>A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara tanulmányi versenyeinek üzenete a pedagógusképzés és leendő pedagógushallgatók számára</i> .....             | 5   |
| Pap Ferenc: <i>Tehetséggondozás református köznevelési intézmények szervezésében – A pedagógusi elköteleződés szerepe</i> .....                                                 | 21  |
| Szontagh Pál: <i>Református pedagógusképzés közösségi beágyazottsága a református köznevelésben – Kihívások és válaszok</i> .....                                               | 37  |
| Gál Anikó: <i>Korai gyógypedagógiai kezdeményezések Hódmezővásárhelyen Wlassics Gyula reformja nyomán</i> .....                                                                 | 59  |
| Pálmai Judit–Ipolyi Dóra–Fazekas Elek: <i>A család fogalmának értelmezése és megjelenése a 21. században</i> .....                                                              | 69  |
| Babity Mária: <i>A gyermekvédelmi szakellátásban – azaz nevelőszülőknél, lakásotthonban – nevelkedő gyermekek a nevelési-oktatási intézményekben</i> .....                      | 87  |
| Gilányi Magdolna: <i>Gólya Gáspár hazautja – Ötletek az óvodások margitszigeti sétájához</i> .....                                                                              | 103 |
| Szabó-Szettele Katinka: <i>Iránytű a kreativitás méréséhez – A PISA 2022 Kreatív gondolkodás vizsgálat eredményeinek bemutatása és értékelése</i> .....                         | 117 |
| Petrkač, Petra–Lorger, Marija: <i>Motoričko učenje dječjih folklornih plesova i sposobnost koordinacije</i> .....                                                               | 123 |
| Legac, Vladimir–Radočaj, Sara Marija: <i>Familiarity of Primary School Students from the County of Karlovac with Past and Present Members of the British Royal Family</i> ..... | 133 |
| Bilić, Anica: <i>Oproštajni sonet Antuna Gustava Matoša – U povodu 110. godišnjice smrti 1914–2024</i> .....                                                                    | 149 |
| Draženko Tomić: <i>Liberalizam i liberalni tisak prema izvušćima časopisa „Kršćanska škola”</i> .....                                                                           | 165 |
| Đuro Blažeka: <i>Pabirci iz istraživanja pseudoanalogonimije između različitih mjesnih govora ajkavskog narječja</i> .....                                                      | 175 |
| Tóth Sándor Attila: <i>Szerelem és emlékezés – Berzsenyi Dániel, Az első szerelem című költeménye az életrajz és az életmű tanításának tükrében</i> .....                       | 189 |



*Eötvös József mellszobra*

Szabó Áron szobrászművész alkotása az Eötvös József Főiskola udvarán.

## ELŐSZÓ

A *Danubius Noster* jelen, 2025/2. száma a család, az óvoda és az iskola összefüggő világát állítja a középpontba, abból a meggyőződésből kiindulva, hogy a nevelés és az oktatás kérdései csak történeti, kulturális és társadalmi beágyazottságukban érthetők meg igazán. A *Család, óvoda, iskola – pedagógiai jelenségek és kulturális, művelődéstörténeti hátterük* című tematikus kötet írásai különböző tudományterületek nézőpontjából vizsgálják azokat az intézményes és informális nevelési területeket, amelyek identitást formálnak, tudást közvetítenek, közösségeket hoznak létre, s egyben tükrözik a társadalmi változásokat is.

A Magyar Tudományos Akadémia, mint minden évben, 2025 novemberében is megrendezte a hazai tudományos élet kitüntetett eseményét, a Magyar Tudomány Ünnepét, amelynek a hivatalos elnevezése „Jubileumi Tudományünnep 2025” volt, mert az Akadémia és Könyvtára 2025–2026-ban ünnepli fennállásának 200. évfordulóját. Az Eötvös József Főiskola mindig csatlakozik ehhez a rendezvénysorozathoz: 2025. november 12-én az általunk folytatott pedagógus- és gazdaságtudományi képzésekhez kapcsolódó tudományterületek képviselőit fogadtuk egy nemzetközi konferencián. Koltai Balázs, AI és digitális transzformációs szakértő, az Óbudai Egyetem oktatója, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem és a Budapesti Corvinus Egyetem vendégoktatója *Jövőt formáló eszközök – a mesterséges intelligencia az oktatásban és az üzleti életben. Mit tanulhat az oktatás az üzleti élettől?* címmel tartott plenáris előadást, ami után hat szekcióban 37 magyar, angol vagy horvát nyelvű előadás hangzott el. Négy oktató és két hallgató vette át az Eötvös József Főiskoláért Alapítvány számukra hirdetett alkotói pályázatának helyezéseit és különdíját a tudományos, illetve művészeti tevékenységük elismeréseképpen. A konferenciát egy workshop és három horvát szerző két angol nyelvű poszterének bemutatója színesítette, könyvvásár és könyvbemutatók zajlottak, illetve ekkor rendeztük meg hallgatóinknak a helyi TDK konferenciát egy önálló, hetedik szekció keretében. A jubileumról *200 éves a Magyar Tudományos Akadémia* címmel egy minikiállításal is megemlékeztünk. A konferencia néhány előadója a jelen kötetben szerzőként szerepel.

Fájdalmas veszteség érte közösségünket e lapszám szerkesztése közben. Kárpáti Andrea (1955–2025), a *Danubius Noster* szerkesztőbizottságának nagyra becsült, bajai születésű tagja többé nincs közöttünk. Művészettörténészként, illetve angol nyelv és irodalom szakos tanárként az ELTE-n doktorált, majd 2002-ben az MTA doktora címet is elnyerte. Részt vett a Magyar Iparművészeti Főiskola Tanárképző Tanszékének megalapításában, és 17 éven át oktatott a középiskolai rajztanárképző programban, illetve az ELTE Neveléstudományi Intézetében. 2019-től a Budapesti Corvinus Egyetem Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszékének egyetemi tanára volt, ahol a Vizuális Kultúra Kutatócsoportot vezette. Szakmai igényessége, nyitottsága, a pedagógia iránti elkötelezett figyelme meghatározó példa marad számunkra. E bevezető egyben búcsú, a kötet tisztelgés

is előtte: emléke és szellemi öröksége tovább él mindazokban a kérdésfelvetésekben, amelyek a nevelés emberi, kulturális és társadalmi dimenzióira irányítják a figyelmet.

A lapszám tanulmányai a nevelés különböző színtereit és problémáit járják körül. Fehér Ágota írása a felsőoktatási tanulmányi versenyek pedagógusképzésben betöltött szerepét vizsgálja, rávilágítva azok identitásformáló és motiváló erejére. Pap Ferenc tanulmánya a tehetség gondozás kérdését a református köznevelési intézmények szervezeti és etikai kontextusában elemzi, kiemelve a pedagógusi elköteleződés jelentőségét. A református pedagógusképzés köznevelési beágyazottságát Szontagh Pál tárja fel, stratégiai és közösségi összefüggésekben értelmezve a képzés jövőjét. Gál Anikó történeti tanulmánya a korai gyógypedagógiai kezdeményezések egyik fontos példáját mutatja be Wlassics Gyula reformjai nyomán. A család fogalmának 21. századi értelmezéseit hárman, Pálmai Judit, Ipolyi Dóra és Fazekas Elek tárják fel, rámutatva azok pedagógiai következményeire. Babity Mária a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek iskolai helyzetéről és az intézmények felelősségéről értekezik. Két tanulmány központi fogalma a kreativitás: Gilányi Magdolna gyakorlatorientált tanulmánya óvodások számára kínál kreatív, kulturális élményekre épülő tanulási lehetőségeket egy margitszigeti séta példáján; Szabó-Szettele Katinka pedig a kreativitás mérésének kérdését vizsgálja a PISA 2022 kreatív gondolkodás vizsgálatának eredményei alapján. Petrkač Petra és Lorger Marija empirikus kutatása a gyermeknevelési motorikus elsajátításának és a koordináció fejlődésének összefüggéseit horvát nyelvű tanulmányban mutatja be. Vladimir Legac, és Sara Marija Radočaj angol nyelvű írása az idegennyelv-oktatás és a kulturális ismeretek kapcsolatát elemzi a brit királyi családról való tanulói tudás vizsgálatán keresztül. Ezután három horvát nyelvű tanulmány következik: Anica Bilić irodalomtörténeti esszéje Antun Gustav Matoš *Notturmo* című búcsúszonettjét értelmezi érzékelésméleti és művelődéstörténeti kontextusban; Draženko Tomić a liberalizmus és a liberális sajtó pedagógiai megítélését vizsgálja a *Kršćanska škola* című folyóirat írásain keresztül; Đuro Blažeka nyelvészeti kutatása a kajkáv dialektus különböző helyi változatait veti össze. A kötetet Tóth Sándor Attila elemzése zárja, melyben Berzsenyi Dániel *Az első szerelem* című költeményét az életrajzi és életművi tanítás összefüggésében értelmezi.

Bízunk abban, hogy e szám tanulmányai hozzájárulnak a pedagógiai gondolkodás elmélyítéséhez, párbeszédre ösztönöznek, és méltó módon illeszkednek a *Danubius Noster* tudományos hagyományaihoz.

Bakonyiné Kovács Bea  
szerkesztő

## FOREWORD

The present issue (2025/2) of *Danubius Noster* focuses on the interconnected world of family, kindergarten, and school, proceeding from the conviction that questions of upbringing and education can only be truly understood within their historical, cultural, and social embeddedness. The contributions in this thematic volume, entitled *Family, Kindergarten, School – Pedagogical Phenomena and Their Cultural and Educational-Historical Contexts*, examine from the perspectives of various disciplines, those institutional and informal domains of education that shape identity, transmit knowledge, create communities, and at the same time reflect social change.

As in previous years, the Hungarian Academy of Sciences organized the distinguished event of Hungarian scientific life, the Hungarian Science Festival, in November 2025. The official title of the event was “Jubilee Science Festival 2025,” as the Academy and its Library celebrate the 200th anniversary of their foundation in 2025–2026. Eötvös József College traditionally joins this series of events: on 12 November 2025, we hosted representatives of the academic fields related to our teacher education and business studies programmes at an international conference. Balázs Koltai, AI and digital transformation expert, lecturer at Óbuda University and guest lecturer at Pázmány Péter Catholic University and Corvinus University of Budapest, delivered the plenary lecture entitled *Tools Shaping the Future – Artificial Intelligence in Education and Business. What Can Education Learn from the Business World?* This was followed by 37 presentations delivered in six sections in Hungarian, English, or Croatian. Four lecturers and two students received awards and a special prize in the creative competition announced by the Eötvös József College Foundation, in recognition of their scientific and artistic achievements. The conference programme was further enriched by a workshop and the presentation of two English-language posters by three Croatian authors. A book fair and book launches were also held, and we organized our local Students’ Scientific Conference (TDK) for our students within a separate, seventh section. We also commemorated the jubilee with a mini exhibition entitled *200 Years of the Hungarian Academy of Sciences*. Some of the presenters at the conference appear as authors in the present volume.

During the editing of this issue, our community suffered a painful loss. Andrea Kárpáti (1955–2025), a highly esteemed member of the editorial board of *Danubius Noster*, born in Baja, is no longer with us. As an art historian and a teacher of English language and literature, she earned her doctorate at Eötvös Loránd University and, in 2002, was awarded the title Doctor of the Hungarian Academy of Sciences. She participated in the establishment of the Teacher Training Department of the Hungarian College of Applied Arts and taught for 17 years in the secondary school art teacher training programme and at the Institute of Education at ELTE. From 2019, she was a full professor at the Department of

Communication and Media Studies at Corvinus University of Budapest, where she led the Visual Culture Research Group. Her professional rigor, openness, and devoted attention to pedagogy will remain an enduring example for us. This introduction is also a farewell, and the present volume stands as a tribute to her: her memory and intellectual legacy live on in all those questions that draw attention to the human, cultural, and social dimensions of education.

The studies in this issue explore various fields and problems of education. Ágota Fehér examines the role of higher education academic competitions in teacher training, highlighting their identity-forming and motivational power. Ferenc Pap analyses talent development within the organizational and ethical context of Reformed public education institutions, emphasizing the importance of teachers' commitment. Pál Szontagh explores the public education embeddedness of Reformed teacher training, interpreting its future in strategic and community-related contexts. Anikó Gál's historical study presents an important example of early special education initiatives following the reforms of Gyula Wlassics. The concept of family in the 21st century is examined by Judit Pálmai, Dóra Ipolyi, and Elek Fazekas, who point to its pedagogical implications. Mária Babity discusses the school situation of children in child protection care and the responsibility of institutions. Creativity is the central concept of two studies: Magdolna Gilányi's practice-oriented paper offers creative, culturally grounded learning opportunities for kindergarten children through the example of a walk on Margaret Island; Katinka Szabó-Szettele examines the measurement of creativity based on the results of the PISA 2022 creative thinking assessment. The empirical study by Petra Petrač and Marija Loriger, published in Croatian, presents the relationship between the acquisition of children's folk dances and the development of coordination. The English-language paper by Vladimir Legac and Sara Marija Radočaj analyses the relationship between foreign language teaching and cultural knowledge through an investigation of students' knowledge of the British royal family. This is followed by three studies in Croatian: Anica Bilić's literary-historical essay interprets Antun Gustav Matoš's farewell sonnet *Notturmo* in the context of perception theory and cultural history; Draženko Tomić examines the pedagogical evaluation of liberalism and the liberal press through writings published in the journal *Kršćanska škola*; Đuro Blažeka's linguistic research compares different local variants of the Kajkavian dialect. The volume concludes with Sándor Attila Tóth's analysis of Dániel Berzsenyi's poem *First Love*, interpreted in relation to biographical and oeuvre-based teaching.

We trust that the studies in this issue will contribute to the deepening of pedagogical thought, inspire dialogue, and fittingly continue the scholarly traditions of *Danubius Noster*.

Bea Bakonyiné Kovács  
Editor

**Fehér Ágota****A KÁROLI GÁSPÁR REFORMÁTUS EGYETEM  
PEDAGÓGIAI KARA TANULMÁNYI VERSENYEINEK  
ÜZENETE A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS  
LEENDŐ PEDAGÓGUSHALLGATÓK SZÁMÁRA**

A tehetséggondozásnak sajátos eszközei a versenyek, amely alkalmak lehetőséget nyújtanak és keretet biztosítanak az egyéni legjobb képességek megmutatkozásához. Pedagógusképző intézményként a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara több korosztály számára szervez tanulmányi versenyeket, melyek által célja nemcsak az érintett versenyzők tehetségének támogatása, hanem pedagógushallgatóknak is mintát kíván nyújtani versenyszervező tevékenységeikhez. 5–8. osztályos általános iskolás diákok számára hirdetett *Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny*ünkre – amelyet a Magyar Nyelvtudományi Társasággal közösen szervezünk 2020 óta – minden évben több tízezer diák jelentkezik.<sup>1</sup> Kiemelkedik továbbá a Kar által alapított „*Psallite*” *Kárpát-medencei gyülekezeti ének, egyházi népének és zsoltáréneklési verseny*ünk,<sup>2</sup> ami különleges hitéleti vonatkozású tematikájával egyedi az énekversenyek sorában. A verseny által középiskolások számára kívánjuk megerősíteni az egyházzene értékeit, egyéni vagy kvartettben történő éneklés formájában, valamint kórusok számára lehetőséget nyújtva a megmérettetésre, zenei készségeik fejlesztésére.

Jelen tanulmányban kiemelten a pedagógusképzés vonatkozásában érintett két versenyünket mutatjuk be és elemezzük szerepüket: a felsőoktatási hallgatók számára szervezett *Kárpátok alatt versmondó és képzőművészeti alkotóverseny*ünket a pedagógusképzés tükrében, valamint a pedagógushivatás iránt érdeklődő 10–12. évfolyamos középiskolás diákok számára szóló *Tanulva tanítani – tanítva tanulni pedagógiai projektverseny*ünket. Értékelve e versenyek tapasztalatait, összességében megerősíthető a pedagógushivatás irányában való elköteleződés értéke és támogatása, különösen a gyermekekkel végzendő oktató-nevelő tevékenységek szempontjából igazán értékes ráhangolódási készség szerepének tudatosítása. A versenyekre szabadon, az egyéni érdeklődés és bevonódás mentén történt a jelentkezés, egyúttal valóban kellő odaszánással, a legjobb képességek kibontakoztatásával valósulhatott meg a résztvevők helytállása. Saját kitartó, elkötelezett munkájuk és a gyermekek világára való ráhangolódásuk értéként támasztható alá, amely a hivatásuk során is segítségként szolgálhat pályájukon.

Jelen tanulmány a Tehetség-hit-minőség kutatócsoport kutatásának keretében készült el a *Tehetséggondozás és minőségbiztosítás új környezetben* című, 40606T800 témaszámon támogatott belső projekt vállalásaként, melyet a Károli Gáspár Református Egyetem tudományos projektek támogatására kiírt „Kutatási Projektek Támogatása 2025-2026” pályázati konstrukció keretében finanszírozott.

<sup>1</sup> A Simonyi-verseny honlapfelülete: <https://simonyi.kre.hu/?p=592>; a verseny szakmai megvalósításához kapcsolódó részletes beszámolók elérhetősége: [https://simonyi.kre.hu/?p=592\[2025.08.12.\]](https://simonyi.kre.hu/?p=592[2025.08.12.])

<sup>2</sup> A verseny honlapfelülete a KRE Pedagógiai Kar honlapján: [https://pk.kre.hu/index.php/esemenyek/psallite-enekverseny\[2025.08.12.\]](https://pk.kre.hu/index.php/esemenyek/psallite-enekverseny[2025.08.12.])

### Tanulmányi versenyek mint a tehetséggondozás terei

„A magyar közoktatás és tehetséggondozás kifejezetten versenyorientált”:<sup>3</sup> magyar, japán és amerikai összehasonlításban Magyarországon szervezik a legtöbb versenyt az általános iskolák. Míg a magyar általános iskolások 60%-a vett részt valamilyen versenyben, addig az amerikaiaknak 19%-a, a japánoknak pedig csupán 0,5%-a. A magyar köznevelési hagyományokban széleskörű a versenyek szakterületi illeszkedése, valamint egyéni helytállást kívánó versenyhelyzeteken túl egyre többféle, együttműködést kívánó pl. projektjellegű és csapatverseny is megvalósul. Mindezzel „a versenyek fő célja is bővülni látszik, a tehetségek szelekciója mellett egyre nagyobb hangsúly helyeződik a fejlesztés gazdagítására”.<sup>4</sup>

A versenyzés alapvetően „strukturált összehasonlításon alapuló teljesítményhelyzet”,<sup>5</sup> amelyhez kapcsolódóan kritérium- és szabályrendszer kerül meghatározásra, eredményeiről külső értékelő testület határoz. A tehetséggondozás tekintetében olyan helyzetet jelent, amelynek keretei között lehetőség nyílik a képességek megmutatkozására. Olyan sajátos teret nyújt, ami már a részvétel által is magában hordozza a fejlődés lehetőségét, így nemcsak az első helyezettek, hanem minden résztvevő számára értékes, a jobbá válás törekvését erősíti. Egyfajta visszaigazolási lehetőségként is tekinthetünk rá, így közvetlenül átélhetővé teszi az egyéni készségeket, eszköztárat.

A versenyek mindezt egyfajta tehetségazonosítási helyzetek, ám több vonatkozásban segítséget jelent a személyiségfejlődés szempontjából is, nem áll meg az azonosításnál. Fontos, hogy közvetlenül a tehetséges személy számára is fennmaradjon motiváltsága akkor is, ha nem nyer, hiszen a belső hajtóerőre építve amennyiben elkövetkező évben is jelentkezik a versenyre, a gyakorlottsága egyre növekedhet, fejlődése által önmaga segítheti saját egyre jobb eredményeinek megszületését is.

A verseny hatásmechanizmusát tekintve igen sokrétű azon készségek köre, amelyek mentén fejlődést remélhetünk. A versenyek során nem csupán az adott verseny tematikája szempontjából fontos területen gyarapszik a résztvevők tudása, hanem a versenyben mint teljesítményhelyzetben való részvétellel számos személyes és interperszonális kompetencia is fejlődik, beleértve többek között a kitartó, fókuszált figyelmet, az időkezelést, fegyelmezettséget, szervezési és kommunikációs készségeket, kreatív problémamegoldást. Mindemellett fejlődik az időkezelés, szervezési készségek, a fegyelmezettség, amelyek mind a személyes, mind a szakmai életben ugyancsak segítségül szolgálnak a verseny résztvevői számára. Mindezeket túl hasznos minden verseny egyfajta külső motivátorként is abban, hogy felkeltse az érdeklődést egy adott téma vagy terület iránt. Közvetlenül a verseny helyzetében találkozással olyan társakkal, akik ugyanazon terület

<sup>3</sup> FÜLÖP Márta–BERKICS Mihály–PINCZÉS-PRESSING Zsuzsanna: *Tanulmányi versenyeken sikeres fiatalok. A verseny szerepe a versenyzők életében és az eredményes versenyzés lehetséges pszichés összetevői.* (Géniusz Műhely 18.), Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2015, 3. <https://tehetseg.hu/konyv/tanulmanyi-versenyeken-siker-es-fiatalok> [2025. 08. 12.] (Továbbiakban: FÜLÖP–BERKICS–PINCZÉS–PRESSING, 2015.)

<sup>4</sup> Uo. 3–4.

<sup>5</sup> Uo. 4.

irányában érdeklődnek, ugyancsak megerősítő, motiváló hatású, ami különösen fontos a tehetségek általában visszahúzódó, akár magányos jellemét tekintve.<sup>6</sup>

Az átélt lelki élmények között nagyon fontos a versenyeredményt követő érzés is, amelynek kapcsán leghatékonyabb, ha a versenyző meg tudja élni győzelme kapcsán az örömet, a győzelem elmaradása esetén pedig igyekszik tanulni a helyzetből és fejlődni ennek nyomán. „Mind a győzelem, mind a veszteség lehet konstruktív, ösztönző élmény bizonyos feltételek mellett, és ez szerepet játszhat a versenyeken nyújtott teljesítményben is.”<sup>7</sup> Mindez megmutatkozik többek között kérdőíves kutatási eredmények között is: a „Növelte a motivációt” itemhez kapcsolódó jelölések mind az eredményes, mind a nem eredményes versenylélményt átéltek között első helyen szerepel. Beszámolóik megerősítik továbbá, hogy a versenyeken résztvevők növelték a teljesítményüket, az önértékelésüket, a képességeikbe vetett hitet, érdeklődésük elmélyültebbé vált az adott terület iránt, és a versenyekből tanulni tudtak, így azok hozzájárultak a fejlődésükhöz.<sup>8</sup> Összességében olyan „mentális erő”<sup>9</sup> jellemzi a tehetségeket, amely segíti a kitartó munka fenntartását, lelki erőforrásaik még tudatosabb hasznosítását.

Mіндеzen személyiségbeli sajátosságok segítségével szolgálnak abban, hogy az érintett készség-, illetve szakterület irányában való bevonódás mélyülhessen, egyúttal a személy lelki élményei és erőforrásai gazdagodjanak, s az érdeklődés végül minél magasabb szintű eredményességgel társuljon. A versenyek mindemellett különleges lelki minőséget is magukban hordoznak, amennyiben nem egymás legyőzése tekintendő célnak a versenyzők számára. Református szellemiségben mindez azt jelenti, hogy egy magasabb rendű cél állhat előtérben: miközben az adott feladatban való legmagasabb szintű eredményességgel igyekszünk, mindeközben Isten tervét és akaratát keressük és törekszünk megvalósítani. Maga a feladat, a versenyhelyzet jelenti azt a küldetést, amelyben helyt kell állnunk, s amelyben a Gondviselés kísér, egyúttal amelyre életünk eddigi szakaszainak is felkészített bennünket. Élethelyzeteink, így a versenyek alkalmi is segítenek keretet adni ahhoz, hogy „azzá váljunk, aminek [Isten] alkotott”.<sup>10</sup> A legmegfelelőbb helytállásunk mindebben azt jelenti, hogy „megértjük ezt a tervet, és elköteleztük magunkat ennek megcselekvésében. Ez az Isten szerinti kiválóságra való törekvés ... egyéni odaszánás.”<sup>11</sup>

A tanulmányi versenyek küldetése így a tehetséggondozás vonatkozásában egyaránt kapcsolódik a személyes legjobb képességek támogatásához, ám ezáltal mélyebb célt és értelmet is hordoz, megtestesítve azt az utat és történetet is, ami

<sup>6</sup> HARMATINÉ OLAJOS Tímea: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Didakt, Debrecen, 2011. [http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Tehtseg\\_es\\_szocio-emocionalis.pdf](http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Tehtseg_es_szocio-emocionalis.pdf) [2025. 08. 12.]

<sup>7</sup> FÜLÖP-BERKICS-PINCZÉS-PRESSING, 2015. 9.

<sup>8</sup> Uo. 27.; valamint FÜLÖP Márta: *A versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel való adaptív megküzdés tehetséges diákoknál*. (Géniusz Könyvek 34.) In: DÁVID Imre-FÜLÖP Márta-PATAKY Nóra-RUDAS János (szerk.): *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2014. 123–204. [https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz\\_34\\_net.pdf](https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_34_net.pdf) [2025. 08. 12.]

<sup>9</sup> Uo. 149.

<sup>10</sup> KELLER, Timothy-ALSDORF, Katherine Leary: *Hívás és elhívás*. Harmat-Kálvin, Bp., 2025. 41.

<sup>11</sup> ÁBRÁM Tibor: *Tartalom, forma és belső hajtóerő – adalékok a református intézményes nevelés keretrendszeréhez*. In: KALKMAN, Bert-De KOOL, Rieke-ROELEVELD, Evert (szerk.): *A keresztyén pedagógia esszenciája*. Református Pedagógiai Intézet-OGO-Driestar Educatief, 2012. 86. <https://regi.reformatus.hu/data/attachments/2019/03/29/essz01.pdf> [2025. 08. 12.]

elvezetett a jelen helyzetéhez. Ha a versenyek résztvevői megtalálhatják benne ezeket az üzeneteket, hálát adva a helyzethez elérésükért szintén lélekben megerősödve állhatnak helyt benne. A verseny eseményének zárásával pedig ugyancsak megélhetik annak tanulságát, s így az eredménytől függetlenül is fejlődhetnek általa.

### A KRE Pedagógiai Karának versenyei a pedagógushivatás tükrében

A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara elkötelezett a tehetséggondozás vonatkozásában, évről évre segíti hallgatói tudományos kutatások minőségi gazdagodásán túl tehetségműhelyekben való megmutatkozásait. Célja olyan lehetőségeket nyújtani a hallgatók számára, amelyek által megerősítést kaphatnak képességeikben, s mindezeket a pedagógushivatás mentén a gyermekekkel való munkálataik során is hasznosíthatják. A Karunk által alapított versenyek közül jelen tanulmányban a *Kárpátok alatt* versmondó és képzőművészeti alkotóverseny, valamint a *Tanulva tanítani – tanítva tanulni* pedagógiai projektverseny kerül bemutatásra, mivel ezek közvetlenül pedagógushallgatók, illetve a pedagógushivatás iránt érdeklődő középiskolások bevonódásával valósultak meg, s olyan készségek támogatását, valamint pedagógiai témák átgondolását szolgálják, amelyek segítségével a jelentkezők tudatosabbá válhatnak e nemes hivatás mentén.

#### *Kárpátok alatt* versmondó és képzőművészeti alkotóverseny<sup>12</sup>

A versek egy pedagógus eszköztárában bármely életkorban segítségül szolgálhatnak a gyermekekkel való kapcsolódásban. Ritmikusságukkal, lüktetésükkel sajátos zeneiség is kifejeződik, a szavakban hordozott üzenetek pedig megerősítést nyújtanak gondolatok közvetítéséhez kinek-kinek az életkora szerinti formában.

„Minden mű tartalmaz egy olyan jelentésréteget, aminek felfejtése a befogadó mentális érettségétől, tapasztalatától, olvasottságától, pszichológiai sajátosságaitól függ, ezért azokat a lírai alkotásokat tartja a gyermekek számára befogadhatónak, amik nyelvi, világképi, formai és tematikai szempontból is élvezhetők a gyermek számára.”<sup>13</sup> A vers szófordulatai a költő alkotásán túl a verset megosztó pedagógus átadási-hangulatteremtési módjával is nagyban összefüggnek, „a szó szerinti megértés helyett a komplex élménykeltés, az aktív befogadás generálása a célja”.<sup>14</sup> A gyermekvers – a „felnőttvershez” hasonlóan – nem terhelhető erkölcsi vagy oktatási tartalmakkal, ehelyett a játékoság, dallamosság, ritmikai és szerkezeti megformáltság képezi a lényegét.<sup>15</sup>

A gyermekversekben szervesen kapcsolódnak össze a különböző érzékszervi területek, vagyis a nyelviség, zeneiség és a mozgás itt alkotja a legteljesebb egységet. Ennek köszönhető, hogy ezekben a szövegekben éppen a dallam, az

<sup>12</sup> A verseny honlapfelülete a KRE Pedagógiai Kar honlapján: <https://pk.kre.hu/index.php/esemenyek/karpatok-alatt> [2025. 08. 12.]

<sup>13</sup> BOGNÁR Tas: *A magyar gyermekvers*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001. 11.

<sup>14</sup> BENEY Zsuzsa: *Érzelem, játék, mágia*. Jelenkor, 1980/1. 62.

<sup>15</sup> PETRES CSIZMADIA Gabriella: *Fejezetek a gyermek- és ifjúsági irodalomból*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra, 2015. [http://tanitlap.uni-eger.hu/ludanyizs/sites/tanitlap.uni-eger.hu/ludanyizs/files/course\\_attachments/Petres\\_Csizmadia\\_Gabriella\\_Fejezetek\\_a\\_gyermek\\_es\\_ifjuszagi.pdf](http://tanitlap.uni-eger.hu/ludanyizs/sites/tanitlap.uni-eger.hu/ludanyizs/files/course_attachments/Petres_Csizmadia_Gabriella_Fejezetek_a_gyermek_es_ifjuszagi.pdf) [2025. 08. 12.]

ütem és a kísérőmozdulatok révén össze tud kapcsolódni a ritmikus és a mozgásos feszültség, így ezen keresztül a feszültség oldása is megtörténik.<sup>16</sup> Ahogyan a felnőttek verset mondanak a gyermekek számára, abban hanghordozásukkal, a hangsúly és a csend játékaival is meg tudnak erősíteni olyan gondolati tartalmakat, melyek a gyermek számára is üzenetet közvetítenek. Ehhez azonban már az is lényeges, hogy a felnőtt önmaga is értelmezze az adott vers mondanivalóját, s a gyermekek számára hordozott mozzanatait.

A verseknek értékes szerepe van a nyelvelsajátítás folyamatában, s mivel főként nem értelmi, hanem érzéki tapasztalatot jelentenek, így az anyanyelvvél való ismerkedés, a hangzás felfedezése, illetve a beszédkezdő kialakítása, fenntartása segítséget kaphat általa. Mindezeket túl a pedagógus személyes közvetítése, s az ezen keresztül is kifejeződő, a gyermekhez és a vershez fűződő kötődése egyaránt meghatározóak abban, hogy a gyermek hogyan kapcsolódik a hallottakhoz, a versnek milyen üzeneteit hordozza tovább magában.

A versek komplex szerepét tekintve a képiség bevonása további segítő szerepet tölthet be a gyermek számára szóló üzenetek mélyítésében, kidolgozottságuk gazdagításában.<sup>17</sup> A vers kapcsán formálódó képzeleti kép kiváló lehetőséget jelent a rajzos rögzítésre, s miközben az alkotás papíron formálódik, úgy a gyermek élményei, gondolatai is formálódnak, megragadhatóbbá és megoszthatóbbá, ezáltal pedig tovább formálhatókká is válnak. A képi világ megelőzi a szavakét a személyiség-fejlődés során, így azon gondolatokat, amelyeket gyermekként nem tudunk szavakban megfogalmazni, azok számára a képek kiváló segítségül szolgálnak.

A pedagógusképzés vonatkozásában a versmondás és a versekhez kapcsolódó illusztrációk és további alkotások készítése alapjaiban a gyermekekkel való kapcsolódás eszközeiként is tekinthetők tehát. Mindezért minden olyan lehetőség, amely teret ad a pedagógushallgatók számára e készségeik fejlesztésére, az a későbbi, hivatásukban való helytállásukat is megsegíti: a gyermekek számára tudatosabban is olyan légkört formálhatnak, amelyben az ő rezdüléseiket követve szólíthatják meg belső élményeiket.

E törekvések támogatását is magukban hordozzák a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának versmondó és versillusztrációs, illetve képzőművészeti alkotóversenyei. 2025-ben immár az ötödik alkalom volt arra, hogy a magyarországi, a határon túli és más külföldi pedagógusképző és magyartanító intézmények hallgatói összegyűlhettek a Pedagógiai Karon egy irodalom- és nyelvapoló, költészeti és versillusztrációs találkozásra, amelynek a Kar nagykeresztényi színhelye adott otthont.

A verseny tematikáját 2025-ben Reményik Sándor munkásságára emlékezve határozták meg a szervezők. A költő alkotásaiból Karunk szellemiségéhez kiemelten illeszkedően kerültek kiválasztásra egyrészt a templomhoz, másrészt a kenyérhez kapcsolódó versek, továbbá képzőművészeti alkotások készítéséhez a víz éltető erejére és szimbolikus sokrétűségére építkező munkák kerültek beújításra.

<sup>16</sup> GESZTELYI Hermina: *Klasszikus és kortárs líra az óvodában*. In: BARANYAI Norbert–GESZTELYI Hermina (szerk.): *Ölbeli játékoktól az iskolai játszomáig. Gyerek- és ifjúsági irodalom a közoktatás különböző szintjein*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Db., 2024. [https://mersz.hu/dokumentum/m12520jij\\_40/#m12520jij\\_38](https://mersz.hu/dokumentum/m12520jij_40/#m12520jij_38) [2025. 08. 12.]

<sup>17</sup> GÖBEL Orsolya: *Csupa szépeket tudok varázsolni ...avagy, hogyan játsszuk a Varázsjátékokat?* L'Harmattan, Bp., 2012.

Mindezek nyomán a *versmondó verseny* résztvevői kötelező versként Reményik Sándor: *A kis templom a nagy dómban* vagy a *Mindennapi kenyér* című versei közül mondták el az egyiket, valamint szabadon választott versként egy 20. vagy 21. századi magyar költő versét adták elő. A kötelező versen túl szabadon választott verset is elszavalták. A versenykiírás az időtartamra vonatkozóan megjelölt keretet – ne haladja meg a vers az 5 percet. A szabadon választott művek 20–21. századi magyar költők versei voltak végül. A szerzők között szerepeltek nagy klasszikusok, a közelmúlt jeles költői és kortárs alkotók is: Ady Endre, Babits Mihály, Garay Gábor, Hervay Gizella, József Attila, Karinthy Frigyes, Kosztolányi Dezső, Nemes Nagy Ágnes, Petőcz András, Pilinszky János, Radnóti Miklós, Reményik Sándor, Szabó Lőrinc, Tóth Krisztina, Váci Mihály, Vesztergom Andrea és Wass Albert.

A *képzőművészeti alkotóverseny* témájának ihletője Reményik Sándor 1921-ben megjelent *Vadvizek zúgása* című kötetének címe. A pályázók feladata a költő életművének egészét tekintve illusztráció készítése olyan vershez vagy versrészlethez, amelyben kulcsfogalomként megjelenik a víz, patak, folyó, tó vagy tenger. A mű technikája az illusztráció műfajának megfelelő technika (grafika, festészet és vegyes technikák bármelyike) lehetett. A mű paramétereit A/4-es vagy A/3-as méretként határoztuk meg.

A jelentkezőket bármely felsőoktatási intézményből vártuk, s a versmondó versenyen külön kategóriában indulhatnak azon felsőoktatási intézmények nem magyar anyanyelvű hallgatói, akik a magyar nyelvet idegen nyelvként tanulják. Mégis, jelentős többségben pedagógusképzésben tanulók érkeztek, vagyis olyan felsőoktatási intézményből, amelynek Pedagógiai, illetve Pedagógusképző Karát, Tanító- és Óvóképző Karát vagy Neveléstudományi Intézetét képviselték, mindemellett az adott intézmény szervezeti struktúrája szerint pedagógusképzést folytató campusról, illetve Bölcsészettudományi Karáról, valamint Vizuális Kultúra Intézetéből is érkeztek nevezések. Alapjaiban tehát pedagógushallgatók érezték megszólítva magukat, ezzel is kifejezve, hogy a versenykiírásban megjelölt tematikát a költészet és a képzőművészetek rezdüléseire hangolják.

A zsűri az értékelése során mindkét versenyterületen arany, ezüst és bronz minősítéseket osztott ki. Mindezzel azon versenyek táborát erősítettük, amelyek az elhangzott verseket és a beérkezett pályamunkákat fokozatokhoz rendelik, ezáltal minden döntőbe érkezett résztvevő megerősítést kaphatott arról, hogy jelenleg hol tart a versmondás és az illusztrációk készítése tekintetében. Úgy véljük, hogy mindennek fontos szerepe van a személyiségfejlődés további útszakaszaiban a legjobb képességek kibontakoztatását tekintve, motivációs bázist nyújt ehhez.

Példák a verseny döntőjére beérkezett képzőművészeti alkotásokból:<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Az illusztrációkat bemutató teljes prezentáció [itt](#) érhető el.



Németh Ágnes Viktória (NYE):  
*Hidak*



Bárdos Laura Gréta (SZTE JGYPK):  
*Bevezető ének*

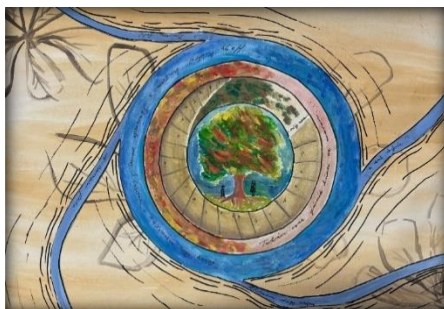


Nagy Mariann (EJF):  
*Vizek ha találkoznak*



Barta Zsanett (MATE):  
*Karácsonykor*

Különleges volt látni a beérkezett 44 pályamunka kapcsán, hogy bizonyos Reményik-versek többeket is megszólítottak. E versek pl. *Hidak*, *Vizek ha találkoznak*, *Bevezető ének*. Érezhető, hogy e címek maguk is több vonatkozásban hordozzák a kapcsolatokat, a közösség erejét, egyúttal az egymásra hangolódás szerepét és értékességét. Olyan versek kapcsán is érkezett alkotás, mint pl. *Kimondhatatlan*, amelynek címe máris magában hordozza izgalmas rejtélyét, s a képzőművészeti alkotás által még inkább kifejezhető, megosztható tartalomra utal. A kép így nyújt segítséget az alkotóban is szunnyadó gondolatok megragadhatóvá tételéhez, egyúttal a pedagógushallgatók számára is a gyermekek számára átadni tervezett tartalmak képi segítő erejének megerősítéséhez.



Török Jázmin Viktória (SZTE JGYPK): Kimondhatatlan

*Tanulva tanítani – tanítva tanulni* pedagógiai projektverseny<sup>19</sup>

A KRE Pedagógiai Kara tanulmányi versenyeinek köréből a pedagógushivatás egy másik verseny kapcsán is kiemelt középpontot jelent: a *Tanulva tanítani – tanítva tanulni* pedagógiai projektversenyünket középiskolások számára alapítottuk. Célja a diákok pedagógiai készségeinek, kreativitásának kibontakoztatása, ismereteik gyarapítása pedagógiai érdeklődésükhöz kapcsolódóan. Középfokú köznevelési intézmények 10–12. évfolyamos diákjai számára került meghirdetésre a verseny 2025-ben már második alkalommal, akik mégis igen éretten, a témára hangolt elmélyülésükről és részletgazdagságról számoltak be munkáikról a verseny döntője keretében. A versenyt az egyetemünk Junior Akadémiájának támogatásával szervezhattük meg, amely szervezeti egység fő feladata a középiskolások megszólítása, támogatása az egyetem karainak, szakjainak megismerésében, kiemelten református köznevelési intézményekből érkező diákok továbbtanulásának megerősítése a református egyetemünk irányában, ezáltal a hazai református nevelési-oktatási intézmények közötti folytonosság lehetőségének megteremtése.<sup>20</sup>

A megmérettetés első fordulója egy feladatlap kitöltésével a diákok középiskolájában zajlik. A feladatlapot a középiskolában fejlesztendő kulcskompetenciák alapján állították össze a szervezők, ezzel is bővítve az érettségi vizsgához és a továbbtanuláshoz szükséges gyakorlatot, készségeket. A második fordulóban a meghirdetett témák közül választva pedagógiai projekt munkát készítenek a versenyzők, akiknek legjobbjait a Kar oktatóinak zsűrije juttatja tovább a döntőbe, ahol előadásra kerülhetnek.

A pályamű pedagógiai gyakorlati feladata két fő téma közül volt választható 2025-ben: a. komplex foglalkozásterv összeállítása gyermekcsoport számára a pünkösdi ünnepéhez kapcsolódóan és a tervezet elemzése, vagy b. esszé írása a pedagógushivatásról *A mai pedagógusok tízparancsolata* címmel, az 1889. évi *Tanítók tízparancsolata* című forrásra<sup>21</sup> építve. Mindkét választási lehetőséghez

<sup>19</sup> A verseny honlapfelülete a KRE Pedagógiai Kar honlapján: <https://pk.kre.hu/index.php/esemenyek/tanulva-tanitani> [2025. 08. 12.]

<sup>20</sup> A Károli Junior Akadémia honlapfelülete: <https://portal.kre.hu/index.php/junior-akademia-2024.html> [2025. 08. 12.]

<sup>21</sup> A forrás elérhetősége: [https://epa.oszk.hu/03300/03318/00039/pdf/EPA03318\\_tanitorbarat\\_1889\\_06.pdf](https://epa.oszk.hu/03300/03318/00039/pdf/EPA03318_tanitorbarat_1889_06.pdf) [2025. 08. 12.]

közvetlenül megjelölésre kerültek segítő szempontok, ezáltal is mintául szolgálva az esszé készítéséhez a témaszálak mentén.

a. A tervezett foglalkozás szakmai elemzésében bemutatható a Pünkösdhöz kapcsolódó:

- bibliai szöveg, annak kortörténeti vonatkozásai, szó- és névmagyarázatok, az ünnep szentírási, liturgikai kapcsolódásai, a vonatkozó egyházi hagyományok;
- néphagyományok, népszokások;
- olyan ismeretek, tudáselemek, amelyekkel a gyermekcsoport már rendelkezik.

A beküldendő pályamunka két részből áll.

I. Összefüggő elemzés, amely többféle szempont alapján bemutatja, feldolgozza és értelmezi a foglalkozás elemeit, és indokolja annak témaválasztását.

II. Foglalkozásterv, amely közvetlenül bemutatja a foglalkozás menetét.

A foglalkozásterv készülhet óvodai csoport foglalkozásához, tevékenységéhez, általános iskolai tanórához, középiskolai tanórához, tanórán kívüli tevékenységhez. Az óvodai tevékenységi forma és tartalom, illetve az iskolai tantárgy, kompetenciaterület, amelyhez a tervezet készül, szabadon választható.

A tervezett foglalkozás ajánlott hossza óvodai foglalkozás- vagy tevékenységterv esetében 30 perc, általános iskolai vagy középiskolai tanóra esetében 45 perc, de a pályázó indokolt esetben eltérhet ezektől az időkeretektől.

Az elemzés térjen ki a következő szempontokra (amelyek egyúttal értékelési szempontok is):

- a program szakmai céljának meghatározása;
- foglalkozáselemek értelmezése a gyermekcsoport életkori sajátosságaival összefüggésben;
- saját tervezésű szemléltetőeszköz(ök) alkalmazása;
- szakmai komplexitás és a célhoz rendelt összhang elemzése.

A terv készülhet táblázatos vagy bármely más formában.

b. *A mai pedagógusok tízparancsolata* című esszé készítésének szempontjai

A benyújtani tervezett pályaműhöz kapcsolódóan célunk, hogy az esszé készítője vizsgálja meg mindazokat az értékeket, amelyeket a pedagógushivatáshoz kapcsolódóan iránymutatónak tart a pedagógusok gyermekekkel való kapcsolatát és ismeretátadó szerepét tekintve. Az 1889. évi *Tanítók tízparancsolatja* szempontjai értékes segítségül szolgálnak a gondolatok rendszerezéséhez, egyúttal *A mai pedagógusok tízparancsolatának* pontjai között megjelenhet bármely, a pályázó által fontosnak vélt szempont. A pályamunka kitérhet többek között az alábbiakra:

- a pedagógus elköteleződése hivatása iránt, ennek kifejezése;
- a személyes fejlődés szerepe, értéke;
- a gyermekek személyére hangolt figyelem módja, szerepe;
- beszéd- és viselkedésmód, a rend és tervezés szerepe;
- az átadandó tartalom megosztásának módja, az átadás komplexitása;
- a hitre nevelés, az erkölcsi nevelés módjai, eszköztára, lehetőségei;
- pedagógusi aktivitás és (tan)eszközhasználat;
- a jutalmazás, a fegyelmezés módjai, eszköztára.

Lényeges, hogy elemző feldolgozás készüljön, amelyhez gyakorlati példák is kapcsolódhatnak.

A címhez kapcsolódó tematikai elrendezést a pályázó által fontosnak tartott sorrend határozza meg. Értékelési szempontok:

- a pályamű felépítése, pontjainak rendszerezése és a sorrend elemző ki-fejtése;
- az egyes pontok körültekintő építkezése és elmélyült magyarázata;
- a címhez kapcsolódó összefüggésrendszer kidolgozottsága szakirodalmi forrásokra is építve.

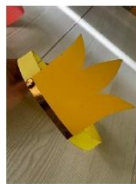


A forrásként megjelölt Lap címoldala és a Tanítók tizparancsolatja első oldala (1889)

A döntő versenyzői közül 11 tanuló állított össze komplex és elemzésbe ágyazott foglalkozástervet gyermekcsoport számára, amely a pünkösdi ünnepi időszakhoz kapcsolódott. A beszámolókból kiderült: valamennyi versenyző a gyakorlatban is megvalósította az óráját, foglalkozását. Voltak, akik középiskolájuk gyakorlóintézményeiben látogattak el óvodásokhoz vagy iskolásokhoz, mások a saját volt általános iskolájukba „vitték haza”, vagy jelenlegi alma materükben próbálták ki a tervezetüket.

A sokszínű módszertan és az egyéni, kreatív tervezés mellett az óraprojektek kiemelkedő elemei voltak a rendkívül ötletes szemléltetőeszközök a pünkösdi rózsakoszorútól a papírhajtogatáson keresztül a sálakig és a szerepbe helyezett hangszerekig, amelyek a döntő alkalmán is bemutatásra kerültek. Mindezekhez kapcsolódóan kifejeződött tehát, hogy a pályázók számára a verseny feladata arra adott értékes lehetőséget, hogy ki is próbálhassák magukat közvetlenül gyermekcsoporttal való kapcsolatfelvételben. Egy téma közös feldolgozása során

figyelemmel kísérhették a gyermekek életkorára hangolt megosztási mód kialakítását, nagyobb létszám mellett alcsoportok képzésének eszközeit, átgondolhatták szemléltetőeszközök alkalmazását. Felkészítő tanáraik segítségével ezen előkészületi tervezéseken túl tudatosan dolgozhatták fel tapasztalataikat is, amelyek ugyancsak benyújtott dolgozataiknak fontos részeivé válhattak. Részletek a pályaművekből a foglalkozások egyes elemeivel:



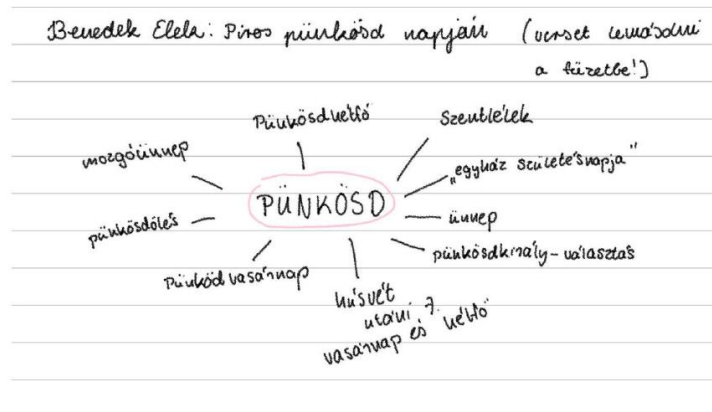
*Csoportfoglalkozás és kellékek*



*Csoportalakítás eszközei és egy alkotási feladat*



Digitális eszköz bevonása a téma feldolgozásához



Táblakép a téma feldolgozásához

A döntőbe jutott versenyzők közül 7 tanuló készített esszét a pedagógushivatás témakörében, újra megalkotva a mai pedagógusok „tízparancsolatát”. A dolgozatokat olvasva és a bemutatókat hallgatva a jelenlévő érdeklődők is gazdagodhattak azzal kapcsolatban, hogy milyen a jó tanár. A versenyzők kiemelték a jó pedagógus sok jeles tulajdonságát: a gyermekközpontúságtól a szakmai elkötelezettségen át a tanár-diák viszony újszerű kialakításának képességéig. Érzelmi vonatkozásban többször megjelent pl. a türelem, a szeretni tudás, a törődés, a gyermekekre irányuló érzékeny figyelem, a megértés értéke. Viselkedésmódban megerősítést kapott többeknél a következetesség, az emberségesség, a rend, a precizitás szerepe. Többen különösen kiemelték a hitre nevelés támogatása és a jóság fontosságát, a bibliai értékek között kitérve a táalentumok példázata mentén a gyermekek képességeinek gyarapítására a megőrzés helyett. Munkájukban megmutakoztak reformpedagógiák is az egyházi nevelés mellett, egyúttal többen reflektáltak a digitalizálódó világ kihívásaira is.

Az esszé készítése során a diákok a pedagógus személyéhez kapcsolódóan többször saját pedagógusi mintáikat elevenítették meg, valamint többen kutatást is végeztek. Különösen értékes volt mindezek között az a munka, amelyben többek között Apáczai Csere János, Montessori Mária és Pólya György filozófus, jogtudós, matematika professzor gondolatainak összevetésével történt elemzés, továbbá többen megszólították a gyermekeket és szüleiket is a jó pedagógus vonásaihoz kapcsolódóan. A digitális eszköztárat is hasznosítva készültek például a következő válasz-összegzések:

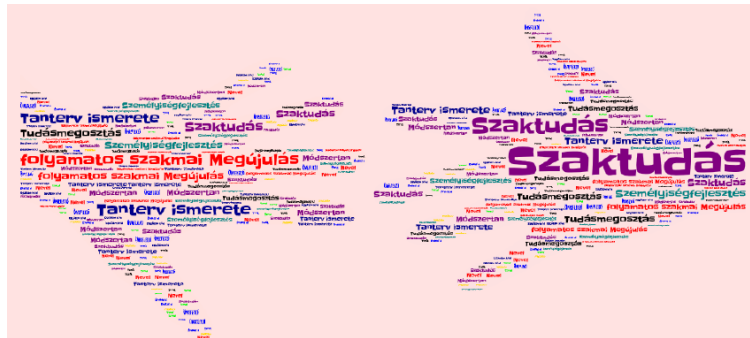


Válaszok digitális feldolgozása:

A diákok elvárása szerint a jó pedagógus

A szülők szerint a jó pedagógus

Saját felkészültségüket többen azzal tették teljesebbé, hogy a pedagógus életpályához kapcsolódó előírásokat is bevonták elemzésükbe. Mindez valóban segítségül szolgál számukra a hivatásuk tervezése során, hiszen a jövőkép a saját helyzetállásukat is megtámogatja. Az előbbi digitális eszközkészítés nyomán a következő ábra született a témaszál mentén:



A pedagógus életpályája modell szerint a jó pedagógusról alkotott kép

Ugyancsak értéket jelentett a vonatkozó szakirodalmak körében való tájékozottság gazdagodása: többen is ismerkedtek a pedagógushivatáshoz jól illeszkedő elemzésekkel, pedagógiai elméletekkel, ezáltal is a pedagógus szerepével a gyermekek különböző készségeinek formálásában. Bízunk abban, hogy átgondolásaikkal együttal megerősíthetik a pedagógushivatás irányában való érdeklődést,

támogatják a felkészülést, a szakterülettel történő egyre gondosabb ismerkedés pedig végső soron az egyéni eredményességet gazdagíthatja a gyermekek–fiatalok oktatásához, neveléséhez kapcsolódóan.

### Összegezés

Jelen tanulmány célja két olyan tanulmányi verseny bemutatása, amelyek a pedagógushivatás irányában elkötelezett, felsőfokú tanulmányaikat végző hallgatók, valamint a szakterület iránt érdeklődő középiskolás diákok számára nyújt lehetőséget készségeik fejlesztésére. A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara szellemiségében a tanulmányi versenyek célja a középpontba állított tematika mentén keretet nyújtani az elmélyülésre, a személyes megszólítódásra, leginkább pedig a megerősítés az egyéni képességekben, eszköztárban. Református szellemiségünkben is törekszünk segítséget nyújtani kinek-kinek a számára rendelt út járásában, annak megélésében, hogy miközben egy feladatra tekint, ezáltal annak a közvetlen küldetésnek megvalósításán munkálkodik, amelyhez ajándékkul kapta egyéni képességeit is. Leendő pedagógusként e tapasztalások a gyermekekkel való találkozásokban további segítségül fognak szolgálni, végső soron azt a mintát gyarapíthatják általa, ami nem egymás legyőzésére, hanem bevonódva, elköteleződve, hűséggel a lehető legteljesebb kibontakozáshoz járulhatnak hozzá. Szeretettel hívjuk és várjuk az elkövetkező versenyekre és további rendezvényeinkre is mindazokat, akik érdeklődésüket e lelki többlettel szeretnék gazdagítani.



*Papp Hajnalka-Petra (Partiumi Keresztény Egyetem): Bevezető ének*

## Irodalom

- ÁBRÁM Tibor: *Tartalom, forma és belső hajtóerő – adalékok a református intézményes nevelés keretrendszeréhez.* In: KALKMAN, Bert–De KOOL, Rieke–ROELEVELD, Evert (szerk.): *A keresztyén pedagógia esszenciája.* Református Pedagógiai Intézet-OGO-Driestar Educatief, 2012. 84–90.  
<https://regi.reformatus.hu/data/attachments/2019/03/29/esszo1.pdf>
- BOGNÁR Tas: *A magyar gyermekvers.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.
- BENEY Zsuzsa: *Érzelem, játék, mágia.* Jelenkor, 1980/1, 61–68.
- FÜLÖP Márta–BERKICS Mihály–PINCZÉS-PRESSING Zsuzsanna: *Tanulmányi versenyeken sikeres fiatalok. A verseny szerepe a versenyzők életében és az eredményes versenyzés lehetséges pszichés összetevői.* (Géniusz Műhely 18.), Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2015. <https://tehetseg.hu/konyv/tanulmanyi-versenyeken-siker-es-fiatalok>
- FÜLÖP Márta: *A versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel való adaptív megküzdés tehetséges diákoknál.* (Géniusz Könyvek 34.), In: DÁVID Imre–FÜLÖP Márta–PATAKY Nóra–RUDAS János (szerk.): *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2014. 123–204.  
[https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz\\_34\\_net.pdf](https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_34_net.pdf)
- GESZTELYI Hermina: *Klasszikus és kortárs líra az óvodában.* In: BARANYAI Norbert–GESZTELYI Hermina (szerk.): *Ölbeli játékoktól az iskolai játszámáig. Gyerek- és ifjúsági irodalom a közoktatás különböző szintjein.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Db., 2024.  
[https://mersz.hu/dokumentum/m12520jij\\_40/#m12520jij\\_38](https://mersz.hu/dokumentum/m12520jij_40/#m12520jij_38)
- GÓBEL Orsolya: *Csupa szépeket tudok varázsolni ...avagy, hogyan játsszuk a Varázsjátékokat?* L'Harmattan, Bp., 2012.
- HARMATINÉ OLAJOS Tímea: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés.* Didakt Kiadó, Debrecen, 2011. [http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Tehetseg\\_es\\_szocio-emocionalis.pdf](http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Tehetseg_es_szocio-emocionalis.pdf)
- KELLER, Timothy–ALSDORF, Katherine Leary: *Hivatás és elhívás.* Harmat Kiadó–Kálvin Kiadó, Bp., 2025.
- PETRES CSIZMADIA Gabriella: *Fejezetek a gyermek- és ifjúsági irodalomból.* Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra, 2015.  
[http://tanitlap.uni-eger.hu/ludanyizs/sites/tanitlap.uni-eger.hu.ludanyizs/files/course\\_attachments/Petres\\_Csizmadia\\_Gabriella\\_Fejezetek\\_a\\_gyermek\\_es\\_ifjusagi.pdf](http://tanitlap.uni-eger.hu/ludanyizs/sites/tanitlap.uni-eger.hu.ludanyizs/files/course_attachments/Petres_Csizmadia_Gabriella_Fejezetek_a_gyermek_es_ifjusagi.pdf)

**Abstract**

**THE MESSAGE OF THE ACADEMIC COMPETITIONS HELD BY THE  
FACULTY OF EDUCATION AT KÁROLI GÁSPÁR REFORMED  
UNIVERSITY FOR TEACHER TRAINING AND PROSPECTIVE  
TEACHER STUDENTS**

The aim of this study is to present two academic competitions that offer opportunities for students pursuing higher education in teaching and secondary school students interested in the field to develop their skills. The role of our competition entitled *Under the Carpathians* is to support poetry recitation and the creation of works of art, skills that are of paramount importance for teachers. The aim of our competition *Learning to teach – teaching to learn* is to support the creation of educational projects in the form of lesson plans for children and essays related to the teaching profession. In the spirit of the KRE Faculty of Education, the aim of the academic competitions is to provide a framework for in-depth study of the central theme and to strengthen individual abilities and skills. We are confident that these experiences will serve as valuable assistance to future teachers in their encounters with children.

**Pap Ferenc**

## **TEHETSÉGGONDOZÁS REFORMÁTUS KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYEK SZERVEZETÉBEN – A PEDAGÓGUSI ELKÖTELEZŐDÉS SZEREPE**

Köznevelési intézményeink egyik alapfeladatuként tekinthetünk a tehetséggondozásra, református köznevelési intézményeink szellemiségében pedig mindez természetesen összekapcsolódik bibliai értékekkel, hitéleti meghatározókkal is. A tehetségről való diskurzus mind elméleti, mind módszertani tekintetben igen sokrétű, kiterjedt szakirodalmi bázissal rendelkezik, református pedagógusképző intézményként pedig olyan ismeretekkel és készségekkel szükséges támogatnunk a pályára érkezőket, amelyekkel e minőségi többletet is képviselni tudják.

Jelen tanulmány a tehetséggondozás témájára az Országos Református Tanáregyesület által kiadott etikai kódex tükrében tekint. Ennek kiemelt részeként a keresztyén pedagógusok elköteleződéséhez kapcsolódóan többféle modell alapján kerül elemzésre a tehetséggondozásban betöltött szerepük. A kirajzolódó tanulságok a tehetséggondozás Heller-féle ún. hatékony tanítási környezet modelljére építve, valamint szervezeti összefüggések mentén is áttekintésre kerülnek. A tanulmány célja lelkiekben segítő szempontokkal megerősíteni a tehetségfejlesztő pedagógusok bevonódását és elköteleződését, hiszen a gyermekek számára leginkább akkor tudnak megfelelő szakmai támaszt nyújtani a legjobb képességeik kibontakoztatásában, ha ők maguk is megtapasztalhatták mindezek szerepét.

Jelen tanulmány a Tehetség-hit-minőség kutatócsoport kutatásának keretében készült el a *Tehetséggondozás és minőségbiztosítás új környezetben* című, 40606T800 témaszámon támogatott belső projekt vállalásaként, melyet a Károli Gáspár Református Egyetem tudományos projektek támogatására kiírt „Kutatási Projektek Támogatása 2025-2026” pályázati konstrukció keretében finanszírozott.

### **Tehetség mint fejlődés és annak segítése keresztyén szellemiségben**

A tehetség fogalmkörének sokrétű megvizsgálása törekszik komplexitásának értelmezésére, kitérve személyiségen belüli, valamint környezeti meghatározók pontosítására is.<sup>1</sup> Mindezek mellett a téma magában hordoz olyan megközelítést is, ami nem egy statikus jellegzetességként gondolkozik a tehetség megállapításáról, hanem egy személy képességeiben, illetve ismeretekben való gyarapodásaként, a fejlődés lehetőségét magában hordozva jelöli meg: „A tehetségesség

---

<sup>1</sup> A leginkább kiemelt fogalmi összetevők a modellek gyökereiben az intelligencia, a kreativitás és a motiváció szerepét emelik ki, egyúttal környezeti meghatározóként a családi és az intézményi sajátosságok kerülnek megerősítésre. V.ö. JÁVOR Rebeka–RÉVÉSZ György–SÉRA László–SZABÓ János: *A tehetség változó koncepciói*. Magyar Pszichológiai Szemle, 2021/2. 259–290. <https://akjournals.com/view/journals/0016/76/2/article-p259.xml> [2025. 08. 24.]; továbbá: BALOGH László–RÉVÉSZ György: *Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai*. In: SZABÓ Zsuzsanna (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2019, 44–79. [https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk\\_mind\\_o.pdf](https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_o.pdf) [2025. 08. 24.]

fejlődési potenciálnak is tekinthető, amit később az elért eredménnyel lehet mérni.”<sup>2</sup> Témánk szempontjából ez a fejlődést támogató szellemiség áll középpontban, hiszen a keresztyén szellemiséggel, lélekben történő megsegítés egyúttal reménységünket is kifejezi: bizakodással lehetünk abban, hogy a személy rátalál a benne meglévő erőforrásokra, képességekre, amelyek újabb lendületet nyújtanak küldetése megvalósítása mentén számára. Ám tehát a segítő kísérés ebben a formában azt is kifejezi, hogy megbízhatunk az ő fejlődési útjának megvalósíthatóságában, a magában hordozott képességek megmutatkozásában, ha türelemmel, gondoskodással, lehetőségek biztosításával állunk mellette.<sup>3</sup> Gyarmathy Éva megjelölésével: „A tehetség a lehetőségek, különleges feladatok, kihívások által kiemelkedő színvonalú tevékenységre, és ennek következtében kiemelkedő teljesítmény elérésére képes”.<sup>4</sup>

Református pedagógusképző intézményként a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara olyan szellemiséget kíván nyújtani a pedagógusjelöltek számára, amely e sajátos lelkülettel gazdagítja őket, így többek között tehetségsegítő tevékenységeikben, a gyermekekben lévő fejlődési potenciál támogatásában is segítségként építkezhetnek rá.

A Magyarországi Református Egyház intézményrendszerében különösen is fontossága van mindezeknek, hiszen a szervezet kiemelt figyelemmel fordul a tehetség témájához: református oktatási stratégiájának újabb átgondolásával törekszik napjaink aktualitásaihoz is kapcsolódó iránymutatóul szolgálni. Ennek előkészületeiben szervezett konferencián Steinbach József, a Zsinat lelkeszi elnöke megerősítette többek között: „Jézus Krisztussal közösségben megéljük az oktatásnak, a tanításnak és az emberekkel való foglalkozásnak az örömét és szabadságát, amit Isten bízott ránk”.<sup>5</sup> Ez e megbízatás áll fókuszában a tehetséghez való viszonyulásnak is, egyúttal képezi a keresztyén pedagógusok feladatát a rájuk bízott gyermekek legjobb képességeinek kibontakoztatása során.

Duráczy Bálint szociológus kiemeli továbbá e rendezvényen aktuális adatok és elemzések alapján: „amíg a felekezethez tartozók száma csökken, addig az egyházi fenntartású iskolák száma óriásit nőtt, így egyre kevésbé igaz az, hogy a református iskolákba református tanulók járnak. A református iskolák tanulói eközben a kompetenciaméréseken jobban szerepelnek, mint a többi egyházi vagy egyéb fenntartású iskolába járó gyerek. Még nagyobb ez az előny, ha a családi

<sup>2</sup> SUBOTNIK, Rena F.–OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula–WORRELL, Frank C.: *Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science*. Psychological Science in the Public Interest, 2011/1. 7. <https://www.apa.org/ed/schools/gifted/rethinking-giftedness.pdf> [2025. 08. 24.]

<sup>3</sup> E szellemiség gyökere Carl Rogers szemléletében alapozódik, amelynek a segítő hivatások számára tágabban is értékesek az üzenetei, így a keresztyén pedagógusok is támaszkodhatnak iránymutatásaira. V.ö. KOVÁCS Dóra–RÓZSA Ildikó (szerk.): *Carl Rogers és a személyközpontú megközelítés Magyarországon. A Magyar Személyközpontú Pszichoterápiás és Tanácsadási Egyesület tagjainak tanulmányai*. Oriold és Társai Kiadó, Bp., 2024.; KODÁCSY-SIMON Eszter–SIBA Balázs (szerk.): *Hitből jövő. Valláspedagógiai kézikönyv*. Kálvin–Luther, Bp., 2025.

<sup>4</sup> BALOGH László–RÉVÉSZ György: *Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai*. In: SZABÓ Zsuzsanna (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2019. 47. [https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk\\_mind\\_o.pdf](https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_o.pdf) [2025. 08. 24.] (Továbbiakban: BALOGH–RÉVÉSZ, 2019.)

<sup>5</sup> ULICZA Tamás: *Növelni a hozzáadott református értéket – új református oktatási stratégia készül*. 2025. március 8. <https://reformatus.hu/oktatas/hirek/novelni-a-hozzaadott-reformatus-erteket-uj-reformatus-oktatasi-strategia-keszul/> [2025. 08. 24.]

háttér adta előnyöket-hátrányokat is figyelembe vesszük: a református oktatási és nevelési intézményekben kimagasló a hozzáadott érték”.<sup>6</sup>

Fontos átgondolnunk tehát, hogy a pedagógusképzés vonatkozásában is milyen üzeneteket kívánunk megerősíteni ezen eredmények tudatos, jövőben is megvalósítható kibontakoztatásában.

A tehetséggondozás vonatkozásában alapértéknek tekintjük az evangélium szavai mentén, hogy „kinek-kinek a képessége szerint”,<sup>7</sup> legfőképpen a számára rendelt legjobb képessége kibontakoztatásában tudjunk segíteni. Ugyanakkor fontos kiemelni: a kiválóság „nem versengésre és nem összehasonlításra épül. Az Isten szerinti kiválóság egyénre és intézményre szabott tulajdonság és jellemző lehet. A kiválóságra törekvésben nem a másik egyénhez vagy intézményhez hasonlítjuk magunkat vagy intézményünket, hanem Isten ránk vonatkozó tervéhez. [...] Ez nem verseny, hanem egyéni és intézményi odaszánás, azaz minden intézményünknek egyéni tulajdonsága, jellemzője lehet a kiválóság.”<sup>8</sup> Minden iskola és benne minden személy is lehet tehát kiváló a maga feladatai között, a maga helyén, ha a minta, a mérce a bibliai értékek, és közvetlenül a krisztusi minta követése. Az ő személyének vonásai, viszonyulásának példája fontos, hogy vezéreljen a ránk bízottak kísérésében. „Minden ránk bízott gyermekközösség egyedi és megismételhetetlen. Nekünk őket kell a legjobban szeretnünk, függetlenül az összetételüktől. Mert ezt a kincset bízta ránk az Isten. Vezetnünk és növelnünk kell őket – azaz a Krisztushoz való szeretetben történő felnövekedésüket szolgálunk.”<sup>9</sup>

### **Tehetséggondozás református köznevelési intézmények pedagógusainak etikai kódexe tükrében**

Az Országos Református Tanáregyesület által kiadott etikai kódex az előbbieken jelzett szemléleti fókusz mentén ugyancsak megerősíti: „a református iskola pedagógusainak különösen is arra kell törekedniük, hogy hitükben mutassák meg az igaz emberséget”<sup>10</sup> A Biblia mint zsinórmérték alapján „az Isten akaratát kereső, s az embertárs javára szolgáló szeretet”<sup>11</sup> kell vezérelje a pedagógusokat.

A tehetséggondozáshoz, s a gyermekek legjobb képességeinek kibontakoztatásához kapcsolódóan is megerősítést nyújt az etikai kódex: „a tanítvány a református keresztyén pedagógus számára olyan, akiben Isten ajándékait, Tőle kapott talentumait fedezheti fel. Ezért sohasem a saját képére és hasonlatosságára formálja a rábízott fiatalokat, hanem kellő alázattal pályairányultságukat segíti,

<sup>6</sup> Ua.

<sup>7</sup> *Biblia*. Revideált új fordítás (RÚF 2014). Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, Bp., 2020, Mt 25,15 (Továbbiakban: *Biblia*.)

<sup>8</sup> ÁBRÁM Tibor: *Tartalom, forma és belső hajtóerő – adalékok a református intézményes nevelés keretrendszeréhez*. In: KALKMAN, Bert–De KOOL, Rieke–ROELEVELD, Evert (szerk.): *A keresztyén pedagógia esszenciája*. (fordította: Pusztai Gábor) Református Pedagógiai Intézet-OGO-Driestar Educatief, 2012. 86. <https://regi.reformatus.hu/data/attachments/2019/03/29/essz01.pdf> [2025. 08. 24.]

<sup>9</sup> Uo. 88.

<sup>10</sup> *Etikai kódex a Magyarországi Református Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára*. Országos Református Tanáregyesület, 1998, 2. <https://orte.hu/etikai-kodex/> [2025. 08. 24.]

<sup>11</sup> Uo. 3.

hogy fel tudják mutatni a képességeket, amelyeket csak ők kaptak Teremtőjüktől.<sup>12</sup>

A tanító és tanítványa közötti kapcsolatban tehát sokkal inkább kísérő szerepet tölt be a pedagógus, aki fontos személyre hangolt megfigyeléseivel, a gyermek reakcióinak, megnyilvánulásainak tudatos követésével meglátni értékeit, erőforrásait, s reménységgel kísérni őt felfedezéseiben, bizalmat és inspirációt nyújtva lépései megvalósításához. E kapcsolat akkor tud lelki töltekezést is támogatni, ha benne a kölcsönösség érvényesül, az etikai kódex alapján többek között bizalomban, őszinteségekben, megbecsülésben.

Mindeközben a keresztyén pedagógus hivatásában való helytállását fontos, hogy kísérje többek között a pontosság, a megbízhatóság, a törődés, a szeretet, a hálával mutatott példaadás, alázat, békességre és egymás megértésére való törekvés.<sup>13</sup> Ezek nyomán a gyermekek tehetségének kibontakoztatásához is olyan mintát nyújthat, amellyel őket ugyancsak kintartásra, elkötelezett feladatvégzésre serkenti, inspirációval kísérve fejlődésüket.

A pedagógusnak „hit és tudás harmóniájában kell törekednie saját spirituális és intellektuális fejlődésére”<sup>14</sup> is mindeközben, s ha a pályán való helytállását, a hivatására való elhívását bibliai értékek határozzák meg, úgy mindez „belső rendet és harmóniát kölcsönöz”<sup>15</sup>. A gyermekekre közvetlen hatással lesz e minta, megsegíti saját lelki egyensúlyuk megtapasztalását, és további lényeges segítséget nyújtanak a tehetséggondozáshoz kapcsolódóan is, egyúttal a Biblia iránymutatásai a gyermekek személyes–érzelmi készségei, valamint az egymás közötti kapcsolatrendszerük fejlesztésében, a társas készségek gazdagításában szintén meghatározóak. A tehetségek személyiségbeli sajátosságai magukban hordozhatnak olyan lelki vívódásokat, társas kapcsolódási nehézségeket, amelyekben mindezek kiemelt segítséget jelentenek, általuk kevésbé akadályozódik a tehetséges személy fejlődésének további útja.

Az etikai kódex iránymutatásai kiternek továbbá a keresztyén pedagógus életében, hivatásában a „színvonalas munkavégzés”, valamint „az imádság és a munka egysége”<sup>16</sup> fontosságára. A feladatok irányában kifejeződő elköteleződés tekinthető egyfajta hitbeli elköteleződésnek, hiszen „a munka hozzásegíti a keresztyén embert ahhoz, hogy elmélyítse a hitét, és még nagyobb elkötelezettséggel szolgálja Istent. [...] ezen keresztül fejezheti ki a hívő ember Isten iránti hűségét és háláját.”<sup>17</sup> Ez a hitben gyökerező elköteleződés minden keresztyén pedagógus életét fontos áthassa, hiszen nemcsak saját életében, hivatásához való viszonyulásában meghatározó, hanem a gyermekek számára mintát nyújt abban is, hogy e kettő egysége vezethet el az ő életükben való helytálláshoz, s ennek során a magasabb minőségű teljesítőképességhez is: a lelki kötődés megerősítésével, és értelmet adva a fáradsalmak mellett is kintartó helytállásnak, mindez reménységet és támogatást nyújt a feladatokban való eredményes megfeleléshez és a meglévő képességek

<sup>12</sup> Uo. 3.

<sup>13</sup> Ua.

<sup>14</sup> Uo. 4.

<sup>15</sup> Uo. 4.

<sup>16</sup> Uo. 4.

<sup>17</sup> McGRATH, Alister: *A keresztyén hit*. Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, Bp., 2007. 271.

megmutatkozásához. „Hálát adok Krisztus Jézusnak, a mi Urunknak, aki megerősített engem, mert megbízhatónak tartott, amikor szolgálatra rendelt.”<sup>18</sup>

### Az elköteleződés fogalomköre és modelljei

A nevelés-tanítás és a vallásos lelkiség igen szorosan összefonódnak gyökereikben, így a református köznevelési intézmények és pedagógusaik hivatásukat akkor szolgálhatják teljesebben, ha a bibliai értékeket hitbéli elköteleződésükkel, kitartással képviselik. Az elköteleződés fogalmi megragadásához kapcsolódóan is fontos komplexen tekintenünk jelentésére, mindemellett ahogyan e két szemléleti pillér egymást is meggazdagítja, több modell is kirajzolódott a megértéséhez. Jelenleg egy 2004. évi, óvodapedagógusokra vonatkozó, valamint annak továbbfejlesztéseként egy 2024. évi, a vallásos lelkiség mentén további értékekkel gyarapodó modelljére is építünk.

Az elköteleződés mint mély lelkiséggel is összefonódó bevonódás, a tehetőség gondozás szempontjából is jelentős szempontot képvisel. Kifejeződik a feladatok végzése irányában, egy-egy szakmai célhoz rendelt, akár egy megmértetésen a belső értékekre épített helytállás megvalósulása szempontjából. Bizonyos, hogy az elkötelezett személy lelki élménye többértékű:

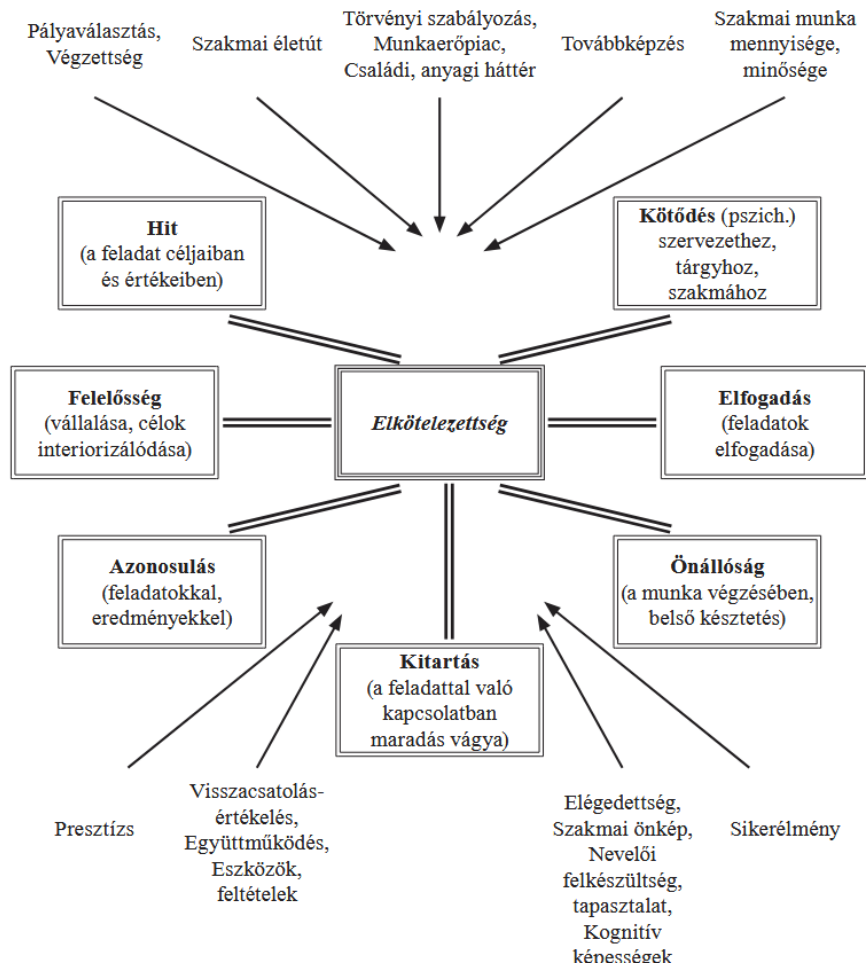
- hisz a feladat céljaiban és értékeiben, erőfeszítést tesz a minimális elvárásokon túl;
- pszichológiai értelemben kötődik a foglalkozásához, amelynek tárgya lehet az intézménye, a rábízott gyermek és a szakmája egyaránt;
- felelősséget vállal, a feladat céljai erkölcsileg interiorizálódnak benne;
- elfogadja a pályából adódó feladatokat, belső készletét, ragaszkodást érez valamely eszme képviselőéhez;
- azonosul a feladattal, eredményekkel és azok felelősségével, magasabb minőségű kapcsolatot tart a munka tárgyával, a körülményeivel és a végző személyekkel;
- önállóan végzi feladatait, szabadságot kér a tervezésben, a munkafolyamat meghatározásában, a döntésekben és azok befolyásolásában;
- kitartását a feladattal való kapcsolatban maradás vágya tükrözi.<sup>19</sup>

E meghatározókra további tényezők is hatással vannak, többek között törvényi, képzéshez rendelt sajátosságok, a családi háttér, a szakmai életút, a feladat mennyisége, az elégedettség vagy a siker megélése. A következő ábra szemlélteti az elkötelezettség összetett jelentéséhez kapcsolódó főbb szempontokat<sup>20</sup>:

<sup>18</sup> Biblia, 1Tím 1,12

<sup>19</sup> SZARKA Júlia: *Az óvónők szakmai elkötelezettsége. Doktori (PhD-)értekezés.* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bp., 2004.

<sup>20</sup> A kép forrása: NEUMAYER NÉ STREITMAN Krisztina–SZARKA Júlia–TÓTH Etelka: *Spiritualitás, elkötelezettség és identitás. Az önsegítő eszközök szerepe a vezetésben.* In: TÓTH Etelka–CSONTOS Tamás (szerk.): *Simonyi új dimenziókban.* Károli Gáspár Református Egyetem, Bp., 2024. 61. [https://portal.kre.hu/images/kutatas/nyelv-es-digitalis-kompetenciak/simonyi\\_uj\\_dimenziokban.pdf#page=53](https://portal.kre.hu/images/kutatas/nyelv-es-digitalis-kompetenciak/simonyi_uj_dimenziokban.pdf#page=53) [2025. 08. 24.] (Továbbiakban: NEUMAYER NÉ STREITMAN–SZARKA–TÓTH, 2024.)



Óvodapedagógusok hivatásához kapcsolódó kutatás során az elkötelezettség fogalmi csomópontjaiban álló élményeket tekintve megerősítést nyert a gyermekek életkorához is igazodó szemlélet: többek között a pedagógushivatás feladatai mentén való mély bevonódás, lélekben való kötődés szerepe, a gyermeki személyiség fejlesztésének, a tudásvágy felébresztésének és a tanuláshoz szükséges képességeknek kialakításával. Szeretetteljes viszony és belső ragaszkodás a gyermekekhez, valamint a hivatáshoz fűződő kapcsolódásban egyaránt fontos, hogy kiteljesedjen, tudásban és érzelmetli, személyes figyelemmel együtt bontakozhasson ki.<sup>21</sup>

E modell 2024. évi továbbfejlesztése többek között a vallásos lelkiség mentén gazdagította az elköteleződés fogalomkörét, így a református intézményrendszerben megvalósuló tehetséggondozás vonatkozásában is több gondolatkör mentén hordoz illeszkedést.<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Ua.

<sup>22</sup> Uo. 65–66. alapján

A modell középpontjába az elköteleződés fókuszaként a tanulás, a változás és a vezetés fogalmai kerültek. A tehetséggondozáshoz kapcsolódó elköteleződés vonatkozásában mindezek kifejezik a léleekben is teljes bevonódás által megtapasztalható személyes fejlődést, valamint a hitbeli érintődés nyomán annak megélését, hogy életünk történéseiben mindig vezetve vagyunk, egyúttal a befektetett munka, a feladatokban való kitartás által egyúttal hűségünk is tükröződik a számkra rendelt küldetés irányában, s így a küldetés forrása irányában is. Keresztény pedagógusok hivatását tekintve mindez a gyermekek felé közvetített szerepüket is megerősíti, ahogyan ők maguk is egyaránt tanítók és tanítványok, miközben irányt mutatnak, nem téveszthetik el a saját irányukat, legfőképp kísérő szerepüket a gyermekekben rejlő értékek és képességek kibontakoztatásában.

Az elköteleződés 2004. évi modelljének fogalmihoz kapcsolódóan további bővülés is megmutatkozik a hitéleti vonatkozások beépülésével: „A hit a feladat céljaiba és értékeibe vetett bizalom, amely túlmutat a minimális elvárások teljesítésén. Ennek a komponensnek a bővítése a keresztény spiritualitás integrálásával valósítható meg. A keresztény hagyományokban a hit a munka és a hivatás iránti elkötelezettség, valamint a magasabb rendű célok és értékek iránti hűség formájában is megnyilvánul, így a feladatok végzése a személyes hit és elhivatottság kifejeződése.”<sup>23</sup> A tehetséggondozás vonatkozásában mindez kifejezi a nehezebb feladatok mentén való bevonódás további kitartást segítő szerepét, hiszen az a magasabb rendű cél és kapcsolódás mentén is értelmet nyer. Miközben pedig a feladat haladhat a célja, a megoldása irányában, eközben a személy saját képességeiről is tapasztalást tehet, tudatosabbá válik mindezekben, ami identitását szintén megerősíti.

A kötődés szerepe az elköteleződés fogalomkörében magában hordozza azt a belső, mély ragaszkodást és az összetartozás érzését, ami már nemcsak a feladathoz, a szakterülethez, a szervezethez kapcsolódóan mutatkozik meg, hanem hitéleti vonatkozásban is bővíthető: ahogyan egymásra is figyelünk, s összetartozásunkat a bibliai értékek mentén megéljük, az a tehetséges személyiség számára kapcsolódót is jelent, hiszen gyakran tapasztalható körükben magány, nehezebben találják helyüket főként kortársaik között.<sup>24</sup> A közös érdeklődési kör mentén, szakmai közösségekhez való tartozás élménye az egyén szakmai identitását is megerősíti, így további bevonódását támogatja. Mindez a tehetségsegítő pedagógusok számára is megerősíti szerepüket a tehetséggondozás során a társas készségek fejlesztése vonatkozásában, egyúttal a kötődés mentén formálódó mély lelki kapcsolódás a felelősség és az azonosulás mint további elkötelezettségi meghatározók szempontjából is lényeges.

Az önállóság korábbi modellbeli szempontjának bővüléseként kiemelendő az autonómia megtapasztalásának szerepe. „Az autonómia erősítése lehetővé teszi az egyének számára, hogy nagyobb szabadságot és felelősséget kapjanak a munkájuk során, ami növeli a motivációt és az elkötelezettséget, valamint elősegíti a kreatív és innovatív megoldások keresését.”<sup>25</sup> A református iskolarendszerben több évszázados múltra visszatekintő református kollégiumoknak e szempont

<sup>23</sup> Uo. 65.

<sup>24</sup> HARMATINÉ OLAJOS Tímea: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Didakt, Debrecen, 2011. [http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Tehetseg\\_es\\_szocio-emocionalis.pdf](http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Tehetseg_es_szocio-emocionalis.pdf) [2025. 08. 24.]

<sup>25</sup> NEUMAYERNÉ STREITMAN-SZARKA-TÓTH, 2024. 66.

különösen fontos sajátosságát jelentette, s ennek is lényeges szerepe volt abban, hogy az intézmények eredményessége sokrétűvé válhatott a tehetséggondozást tekintve.

További gazdagodást jelent az elköteleződés modelljében a hitbéli bevonódás által többek között a belső tartás, az elfogadás megélése, az alkalmazkodás és a rugalmasság, az alkotás, az önreflexió, s mindezek által is a tökéletesedés megtapasztalása.<sup>26</sup> Tehetségfejlesztő pedagógusként ezen élmények személyre hangolt megerősítésének ugyancsak segítő szerepe van tehát az egyéni legjobb képességek támogatásában is, a tudatosság e szempontok mentén elmélyíti és teljesebbé teszi a bevonódást.

### A tehetséggondozás modelljeiben kifejeződő további üzenetek

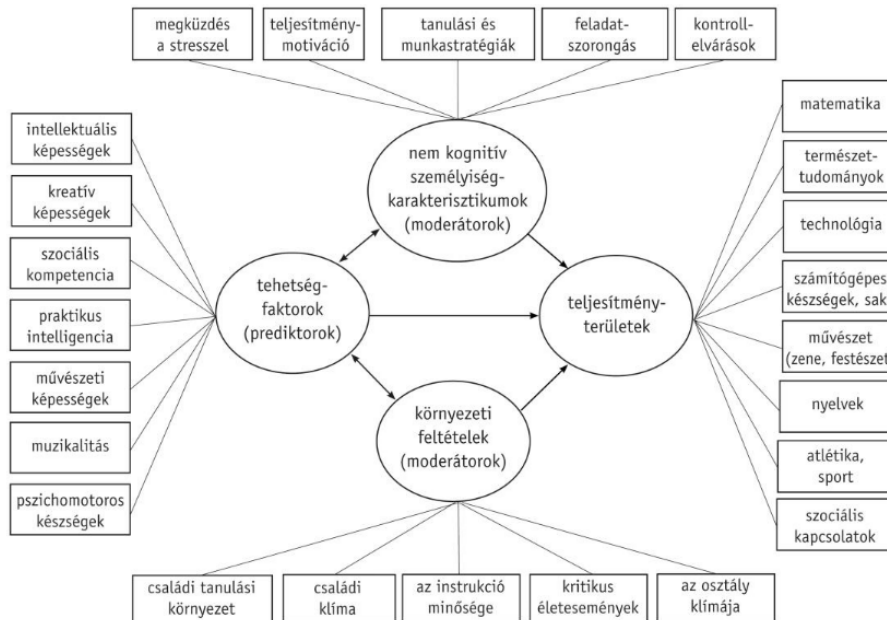
A tehetségek kibontakozásának hatékony módját kutató modellek különböző megközelítések mentén vizsgálják a témát. Jelen tanulmányban a református köznevelési intézmények tehetségsegítő szellemisége nyomán tekintünk át meghatározó szempontokat, ezért a sokféle tehetség-modell közül a környezeti tényezőket vizsgálók mentén építkezünk arra is keresve a választ, hogy az elköteleződést milyen meghatározók segíthetik e komplex üzenetekből.

*Heller ún. hatékony tanítási környezet modellje* olyan többdimenziós tehetségmodell, amely a szempontjaival egyúttal a tehetségazonosítás folyamatában is segítséget nyújt.<sup>27</sup> Tehetségfogalma magában hordoz személyi és környezeti szempontokat egyaránt. Gyermekek- és serdülőkorban megnyilvánuló tehetségmutatók között kiemeli a következőket: kognitív képességek, pl. intellektuális korárettség, gyors felfogás és megértés, gyors tanulási sebesség, korai kíváncsiság, korához képest nagy szókinccs, kreatív ötletek és módszerek komplex problémák megoldására problémaérzékenység, kiemelkedő metakognitív kompetenciák stb. E kognitív változók fontos előjelzőként szolgálnak a tehetségazonosítás során, mindemellett lényeges szerepe van nem kognitív jellegzetességeknek is: belső teljesítménymotiváció és a sikerre való törekvés, kockázatvállalási hajlandóság, kitartás, tökéletességre törekvés, a független tanulási stílus preferenciája, a stressz kezelése, a vizsgadruk vagy a kontroll elvárások. Az egyén környezete szociokulturális meghatározói ugyancsak hozzájárulnak a tehetségesség kifejeződéséhez, ide kapcsolódó tényezők a modellben: a családban és az iskolában uralkodó szocioemocionális légkör, a nevelési és oktatási stílusok, a társak, testvérek, szülők és tanárok reakciói a tehetséges diákok sikereire és kudarcaira, a társadalmi környezet stimulációjának minősége és elvárásainak nyomása stb. Mindezekon túl pedig a tehetség típusa is megmutatkozik a modellben ún. teljesítményterületek-ként: matematika, természettudományok, technológia-informatika, nyelvek, zene, művészetek, sport stb. specifikus területeihez kapcsolódóan. E teljesítményváltozókat mint kritériumokat nevezi meg a modell, így ezáltal szintén hozzájárul

<sup>26</sup> Uo. 65.

<sup>27</sup> HELLER, Kurt A.–SCHOFIELD, Neville J.: *Identification and Nurturing the Gifted from an International Perspective*. In: PFEIFFER, Steven I. (ed.): *Handbook of Giftedness in Children*. Springer, New York, 2008. 93–115. <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/46247/1/40.pdf> [2025. 08. 24.] (Továbbiakban: HELLER–SCHOFIELD, 2008.)

a tehetségazonosítás és -előrejelzés pontosításához. Heller ún. hatékony tanítási környezet modelljének szempontjait a következő ábra mutatja be.<sup>28</sup>



E modell szempontjai alapján megismert részinformációk akkor segítik az egyén számára leghatékonyabb tehetséggondozási mód megtalálását, ha életrajzi elemzéssel tesszük teljesebbé, vagyis személyes élettörténeti feltárással egységben értelmezzük.<sup>29</sup> A személyiségfejlődési út önmagában a fejlődés megmutatójaként tekinthető, így anamnesztikus információk által már korai jellegzetességeket kifejezhet, ezek pedig tendenciák kiemelésével járulnak hozzá a tehetségfejlesztés további támogatásához.

Jelen témánk szempontjából, az elköteleződés vonatkozásában kiemelt szerepet kapnak tehát az ún. nem kognitív jellegzetességek. Ezek között e modell kitér több olyan pontra, amelyek magukban hordozzák a bevonódás, a kitartás szerepét a legjobb eredményre való törekvés során, pl. belső teljesítménymotiváció és a sikerre való törekvés, kitartás, tökéletességre törekvés, független tanulási stílus preferenciája, a stressz kezelése. Mindezen alapvetően érzelmi sajátosságok és a feladatokhoz, megmérettetésekhez való viszonyulás kifejezői jelzik a tehetségsegítő pedagógusok számára is, hogy fontos szerepük van a türelemmel kísérésben, a megvalósult eredmények és a mögöttük segítséget jelentő személyes készségek megerősítésében fejeződik ki.

A tehetséggondozás szempontjából támogató, hatékony tanítási környezetben a családi, az iskolai és az iskolán kívüli kortársi, pedagógiai hatások komplex

<sup>28</sup> Az ábra forrása: BALOGH–RÉVÉSZ, 2019. 67.

<sup>29</sup> HELLER–SCHOFIELD, 2008. 99–109.

módon érvényesülnek, erősíthetik és/vagy gyengíthetik egymás hatását. Mindezt is értéket jelent, ha a diákok aktív szerepe bátorítható akár a tanulási folyamat tervezésében, tanulási stratégiák kiválasztásában, vagy ha nagyobb szerepet kaphatnak tananyagok ütemezésében, saját érdeklődési körüknek megfelelő mélyítésében. Az egyéni tanulási folyamat diagnosztikai értékelésének is fontos szerepe van a folyamatban.<sup>30</sup>

A tehetséggondozás kapcsán a diákok egyéni képességrendszerére és autonómiájára való építkezés tehát e modellben is megerősítésre kerül. Bizonyos, hogy miközben egy szermény saját maga felelősséggel állhat helyt egy feladatban, úgy önmaga is tudatosabban megtapasztalhatja a benne meglévő képességeket, akár azokat is, amelyek az eddigiekben nem vagy kevésbé kaptak teret. Az egyéni elmélyülés,

A tehetséggondozás szempontjából minőségi oktatási-tanulási környezet megvalósításához Heller gondolatai mentén a következő tanulási feltételek nyújtanak segítséget:<sup>31</sup>

- A diák aktív szerepének bátorítása azáltal, hogy maga választja meg tananyagát, és/vagy maga tervezi meg a tanulási folyamatokat. Ez tanulási és probléma-megoldási stratégiák kiválasztását is jelenti, amelynek során nagy hangsúlyt kap az új megoldási módszerek és eredeti megoldások keresésének célja.
- Az egyéni tanulási folyamat permanens diagnosztikus értékelése a megszerzett ismeret szintjének, valamint a további tanulási folyamat következményeinek meghatározása céljából.
- A tanulási források és anyagok felfedező sokszínűségének biztosítása, a saját kezdeményezésű felfedezések és következtetések ösztönzése érdekében.
- A tanulási folyamatok individualizálása, vagyis az egyéni tanulási kurzusok és ütemek lehetővé tétele, szabadság a tananyag feldolgozásában az egyén saját tevékenységére és érdeklődésére építve stb.

Ahhoz, hogy az egyéni tanulási–fejlődési folyamat valóban megvalósulhasson és betölthesse tehetségfejlesztő szerepét, lényegesek a személyre szóló visszajelzések, így nélkülözhetetlen a pedagógus figyelme, gondos kísérése e folyamatban. Ezen túl a leghatékonyabb a személyes elköteleződés megélése, hiszen ha a személy önmaga is belső elmélyüléssel, közvetlen bevonódásával vesz részt a feladatainak megvalósításában, úgy mindez magában hordozza kitartását és eredményességét is. Mindezek mentén az elköteleződés témaszálának teljesebb tételéhez *Gagné modellje* is segítségül szolgál:<sup>32</sup>

<sup>30</sup> BALOGH–RÉVÉSZ, 2019. 67.

<sup>31</sup> BALOGH László: *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai. Kézikönyv az egyéni tehetségfejlesztő programok kidolgozásához és megvalósításához.* Didakt Kiadó, Debrecen, 2016, 46. [http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Balogh\\_Laszlo\\_konyve\\_Didakt\\_Kiado\\_2016.pdf](http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Balogh_Laszlo_konyve_Didakt_Kiado_2016.pdf) [2025. 08. 24.]

<sup>32</sup> BALOGH László: *A komplex tehetségfejlesztő programok kidolgozásának tartalmi szempontjai.* In: SZABÓ Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2019. 215. [https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk\\_mind\\_o.pdf](https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_o.pdf) [2025. 08. 24.]



Az elköteleződés megéléséhez kapcsolódóan az ábra is elsőként jelzi a célok azonosításának szempontját. Hiszen ha a célok megragadhatóak, úgy a motivált-ság is könnyebben megélhető, ami további bevonódáshoz, az alkötelezett, kitartó helytálláshoz segít. Ahhoz, hogy a cél végül elérhetővé válhasson, az elkötelező-déshez akarati meghatározóra is szükség van, hiszen a kitartáshoz akár lemondás, ám mindenképpen a cél mentén való fókuszált bevonódás szükséges. Emellett időről időre érdemes újraértékelni, aktuálisan mérlegelni, átgondolni a haladást, s a cél pontosítása ismét megsegíti a további kitartó bevonódás, az elköteleződés megvalósulását. „Az akarati folyamatok fő funkciója tehát, hogy irányítsák és kontrollálják azokat az intellektuális, érzelmi és viselkedéses aktivitásokat, amelyekkel a személy maximalizálja az elérhető célok nyereségeit. Szerepük különö-sen akkor értékelődik fel, amikor a célok nehezen elérhetőnek bizonyulnak.”<sup>33</sup>

A tehetséges személy ezzel az elmélyüléssel, elkötelezett helytállással tudja feladatait a legjobb megoldásig eljuttatni, mindemellett természetes lehet az időnkénti megtorpanás, a kétségek, vívódások megfogalmazódása is. Mindezt a tehetségprogramok komplexitását tekintve a tehetségigéreték hatékony fejlődését leginkább akkor eredményezhetik, ha a következő főbb pillérek mind megtalálha-tók bennük Feger szerint:

- a tehetséges gyermek erős oldalának támogatása;
- a tehetséges gyermek gyenge oldalainak fejlesztése;
- „megelőzés”, „légkörjavítás”, társas kapcsolatok fejlesztése;
- olyan területek támogatása, amelyek közvetve befolyásolják a tehetség kibontakozását, biztosítva a pihenést, feltöltődést.<sup>34</sup>

<sup>33</sup> Uo. 215.

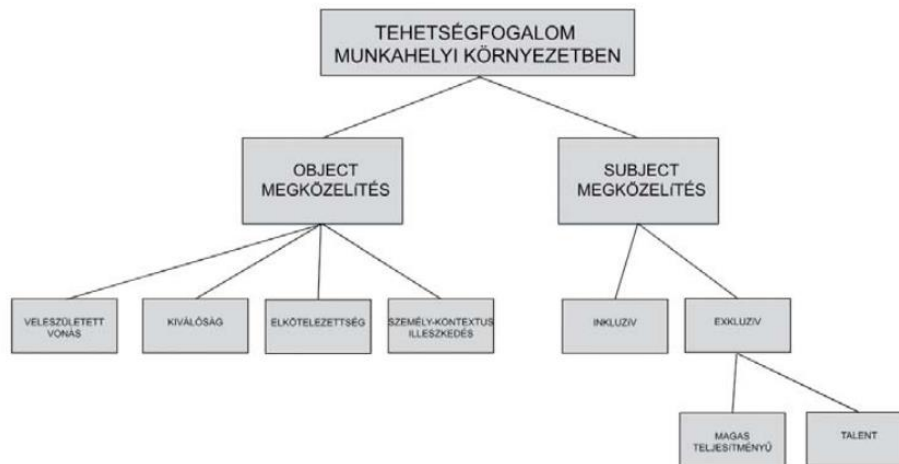
<sup>34</sup> Uo. 211.

A tehetségsegítő pedagógusok programtervezésük során fontos minden vonatkozással tudatosan is tervezzenek, hiszen mindegyik közösen segíti és szintén teljesebbé teszi a tehetséggondozást.

Végül az elköteleződés szempontját a tehetséggondozásban érdemes megvizsgálni munkahelyi kontextusban is, hiszen a köznevelési intézmények mint szervezetek biztosítják a keretet a szakmai tevékenységekhez, s a pedagógusjelöltek végzést követően ebben fontos megtalálják a helyüket.

A tehetségről való diskurzus ebben a vonatkozásban is sokrétű: közeledhet az egyéni különbségek irányából (szervezetpszichológia), vagy a tehetség mint erősségek összessége (pozitív pszichológia) felől. Mindkettő alapjaiban segítheti a kibontakozást, hiszen hozzájárul hasznos jellegzetességek tudatosításához.

A szemléletek eltérnek abban is, hogy a tehetséget egyéni tulajdonságként tekinti (object megközelítések), vagy magát az egyént tekintik tehetségnek (subject megközelítések). E megközelítéseket szemlélteti a következő ábra:<sup>35</sup>



Az elköteleződés szerepe mentén a tehetséget leginkább az akarat, a kitarítás, a motiváció vagy a szenvedély fogalmaival jellemezhetjük, „melyek által a személy képes fókuszálni és odaadóan végezni a munkáját, és kihozni magából a maximumot”.<sup>36</sup> Mindez segítséget nyújt abban, hogy az illető elérje a feladatához kapcsolódó legjobb eredményességét olyan helyzetben is, amelyben mások feladnák, vagy akár el sem kezdenék megoldási próbálkozásait.

Meghatározó szerepet tölt be az elköteleződés szempontjából az illeszkedés is, vagyis annak megélése, hogy az egyén mennyire érzi helyén magát az adott feladatban, munkakörben. Az illeszkedés egyaránt fontos szempont az egyén és az

<sup>35</sup> Az ábra forrása: KLAJKÓ Dóra–BAKURECZ Bonnie–CSAPÓ Gyöngyvér–FEJES Nikoletta–KÁZMÉR-MAYER Szilvia–CZIBOR Andrea: *Tehetség a munkahelyen 1. A tehetség elméleti megközelítése munkahelyi kontextusban*. Magyar Pszichológiai Szemle, 2021/2. 449. <https://akjournals.com/view/journals/0016/76/2/article-p443.xml> [2025. 08. 24.]

<sup>36</sup> Uo. 447.

intézmény szellemisége oldaláról,<sup>37</sup> így fontos szempontot jelent a tehetségsegítés során, valamint kifejezi: bármely program csak akkor teljesítheti be célját igazán, ha a program összeállítása közvetlenül az abban résztvevőkre, a célcsoportra hangoltan tervez, egyúttal ahogyan az elköteleződés modelljei között is kifejeződött, rugalmasság kíséri. Hiszen a tehetséggondozás sokkal inkább tekinthető személyes fejlődési folyamatnak, így ennek támogatása a leginkább lényeges vonatkozása.

Ennek megfelelően folyamatként érdemes tekinteni a tehetség kibontakoztatására, amely ismét mint fejlődési lehetőségben ragadja meg a tehetség lényegét. A köznevelési intézménynek mint szervezetnek, valamint benne a tehetségsegítő pedagógusoknak fontos szerepe van ennek a potenciálnak felszabadításában, kiaknázásában,<sup>38</sup> hozzá pedig lehetőségek biztosításában és az úton megtett lépések további kísérésében.

### Összegezés

Jelen tanulmány a tehetséggondozás sokrétű elméleti meghatározásából kiemelten a református köznevelési intézmények szellemiségében megragadható sajátosságokra építkezett. Az Országos Református Tanáregyesület által kiadott etikai kódex tükrében áttekintve e szemléleti pilléreket, a tehetséggondozás vonatkozásában megragadható főbb üzenetekre építkeznek. E szellemiségben különös értéket kap a lelki bevonódás, az elmélyülés a bibliai iránymutatásokon keresztül, egyúttal a leendő pedagógusok számára is kiemelt, követendő mintát jelent. A lélekben való bevonódás az elköteleződés szerepére is rámutat, amelynek fogalomköre és főbb modelljei mentén ugyancsak a tehetséggondozásban segítséget jelentő és megerősítéssel szolgáló tanulságok kerültek elemzésre. E fogalomkör továbbá más tehetségmodellekben is megjelenik, így a tanulmány ezek köréből is összegez további szempontokat a pedagógusok tehetségsegítő szerepéhez kapcsolódóan. Az elméleti megközelítések értékes tanulságain túl fontos megerősíteni a tehetséggondozásnak mint fejlődési folyamatnak, s abban a pedagógusoknak mint lélekben is meghatározó kísérőknek szerepét: „Neveld a gyermeket a neki megfelelő módon, még ha megöregszik, akkor sem tér el attól.”<sup>39</sup>

<sup>37</sup> KLAJKÓ Dóra–KÁZMÉR-MAYER Szilvia–FEJES Nikoletta–CSAPÓ Gyöngyvér–BAKURECZ Bonnie–CZIBOR Andrea: *Tehetség a munkahelyen 2. A tehetséggondozás gyakorlati szempontjai*. Magyar Pszichológiai Szemle, 2021/2. 463. <https://akjournals.com/view/journals/0016/76/2/article-p455.xml> [2025. 08. 24.]

<sup>38</sup> KLAJKÓ Dóra–BAKURECZ Bonnie–CSAPÓ Gyöngyvér–FEJES Nikoletta–KÁZMÉR-MAYER Szilvia–CZIBOR Andrea: *Tehetség a munkahelyen 1. A tehetség elméleti megközelítése munkahelyi kontextusban*. Magyar Pszichológiai Szemle, 2021/2. 449. <https://akjournals.com/view/journals/0016/76/2/article-p443.xml> [2025. 08. 24.]

<sup>39</sup> Biblia, Péld 22,6

## Irodalom

- Biblia*. Revideált új fordítás (RÚF 2014). Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, Bp., 2020.
- Etikai kódex a Magyarországi Református Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára*. Országos Református Tanáregyesület, 1998. <https://orte.hu/etikai-kodex/>
- ÁBRÁM Tibor: *Tartalom, forma és belső hajtóerő – adalékok a református intézményes nevelés keretrendszeréhez*. In: KALKMAN, Bert–De KOOL, Rieke–ROELEVELD, Evert (szerk.): *A keresztyén pedagógia esszenciája*. (fordította: Pusztai Gábor) Református Pedagógiai Intézet-OGO-Driestar Educatief, 2012. 84–90. <https://regi.reformatus.hu/data/attachments/2019/03/29/essz01.pdf>
- BALOGH László–RÉVÉSZ György: *Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai*. In: SZABÓ Zsuzsanna (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2019. 44–79. [https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk\\_mind\\_o.pdf](https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_o.pdf)
- BALOGH László: *A komplex tehetségfejlesztő programok kidolgozásának tartalmi szempontjai*. In: SZABÓ Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2019. 210–235. [https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk\\_mind\\_o.pdf](https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_o.pdf)
- BALOGH László: *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai. Kézikönyv az egyéni tehetségfejlesztő programok kidolgozásához és megvalósításához*. Didakt, Debrecen, 2016. [http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Balogh\\_Laszlo\\_konyve\\_Didakt\\_Kiado\\_2016.pdf](http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Balogh_Laszlo_konyve_Didakt_Kiado_2016.pdf)
- HARMATINÉ OLAJOS Tímea: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Didakt Kiadó, Debrecen, 2011. [http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Tehetseg\\_es\\_szocio-emocionalis.pdf](http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Tehetseg_es_szocio-emocionalis.pdf)
- HELLER, Kurt A.–SCHOFIELD, Neville J.: *Identification and Nurturing the Gifted from an International Perspective*. In: PFEIFFER, Steven I. (ed.): *Handbook of Giftedness in Children*. Springer, New York, 2008. 93–115. <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/46247/1/40.pdf>
- JÁVOR Rebeka–RÉVÉSZ György–SÉRA László–SZABÓ János: *A tehetség változó koncepciói*. Magyar Pszichológiai Szemle, 2021/2. 259–290. DOI: 10.1556/0016.2021.00006
- KLAJKÓ Dóra–BAKURECZ Bonnie–CSAPÓ Gyöngyvér–FEJES Nikoletta–KÁZMÉR-MAYER Szilvia–CZIBOR Andrea: *Tehetség a munkahelyen 1. A tehetség elméleti megközelítése munkahelyi kontextusban*. Magyar Pszichológiai Szemle, 2021/2. 443–454. DOI: 10.1556/0016.2021.00010
- KLAJKÓ Dóra–KÁZMÉR-MAYER Szilvia–FEJES Nikoletta–CSAPÓ Gyöngyvér–BAKURECZ Bonnie–CZIBOR Andrea: *Tehetség a munkahelyen 2. A tehetségmenedzsment gyakorlati szempontjai*. Magyar Pszichológiai Szemle, 2021/2. 455–476. DOI: 10.1556/0016.2021.00011
- KODÁCSY-SIMON Eszter–SIBA Balázs (szerk.): *Hitből jövő. Valláspedagógiai kézikönyv*. Kálvin Kiadó–Luther Kiadó, Bp., 2025.
- KOVÁCS Dóra–RÓZSA Ildikó (szerk.): *Carl Rogers és a személyközpontú megközelítés Magyarországon. A Magyar Személyközpontú Pszichoterápiás és*

- Tanácsadási Egyesület tagjainak tanulmányai.* Oriold és Társai Kiadó, Bp., 2024.
- McGRATH, Alistér: *A keresztyén hit.* Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, Bp., 2007.
- NEUMAYERNÉ STREITMAN Krisztina–SZARKA Júlia–TÓTH Etelka: *Spiritualitás, elkötelezettség és identitás. Az önsegítő eszközök szerepe a vezetésben.* In: TÓTH Etelka–CSONTOS Tamás (szerk.): *Simonyi új dimenziókban.* Károli Gáspár Református Egyetem, Bp., 2024. 53–68.  
<https://portal.kre.hu/images/kutatas/nyelv-es-digitalis-kompetenciak/simonyi-uj-dimenziokban.pdf#page=53>
- SUBOTNIK, Rena F.–OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula–WORRELL, Frank C.: *Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science.* Psychological Science in the Public Interest, 2011/1. 3–54. DOI: 10.1177/1529100611418056
- SZARKA Júlia: *Az óvónők szakmai elkötelezettsége.* Doktori (PhD-)értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bp., 2004.
- ULICZA Tamás: *Növelni a hozzáadott református értéket – új református oktatási stratégia készül.* 2025. március 8. <https://reformatus.hu/oktatas/hirek/novelni-a-hozzaadott-reformatus-erteket-uj-reformatus-oktatasi-strategia-keszul/>

**Abstract**

**TALENT DEVELOPMENT IN THE ORGANIZATION OF REFORMED  
PUBLIC EDUCATION INSTITUTIONS –  
THE ROLE OF TEACHER COMMITMENT**

This study builds on the multifaceted theoretical definition of talent management, focusing on the specific characteristics that can be identified in the spirit of Reformed public education institutions. Reviewing these conceptual pillars in light of the code of ethics published by the National Reformed Teachers' Association, it builds on the main messages that can be grasped in relation to talent development. In this spirit, spiritual involvement and immersion in biblical guidance are given special value, while also serving as an example to be followed by future teachers. Spiritual involvement also highlights the role of commitment, the concept and main models of which have also been analyzed in terms of lessons that can help and reinforce talent development. This concept also appears in other talent models, so the study summarizes additional aspects related to the role of teachers in supporting talent from this group as well.

**Szontagh Pál****REFORMÁTUS PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÖZÖSSÉGI  
BEÁGYAZOTTSÁGA A REFORMÁTUS KÖZNEVELÉSBEN  
KIHÍVÁSOK ÉS VÁLASZOK**

Tanulmányunkban a református közoktatás és a református tanárképzés kölcsönös hatásának stratégiai dimenzióit vizsgáljuk. A református oktatási alrendszer rövid leírását követően elsősorban a felsőoktatás szemszögéből próbáljuk áttekinteni a református oktatási alrendszer előtt álló kihívásokat, majd megfogalmazni azokat a lehetséges áttörési pontokat, válaszokat, amelyek megoldást nyújthatnak a mai oktatási elmélet és szervezés előtt álló kihívásokra, különös tekintettel a református pedagógusképzés lehetőségeire ebben a folyamatban. Tanulmányunknak különleges aktualitást ad, hogy a Magyarországi Református Egyház által felkért szakemberek jelenleg dolgozzák ki a „RefHáló” köznevelési és szakképzési hálózatfejlesztési stratégiát, amely rendszerszintű válaszokat keres és cselekvési terveket fogalmaz meg a református oktatás fenntarthatóságára és fejlesztésére.

**Református oktatási alrendszer**

Ha a felekezeti felsőoktatás társadalmi beágyazottságát akarjuk vizsgálni, mindeképpen át kell tekintenünk azt az oktatási alrendszert, amelyben az adott felsőoktatási képzés megvalósul, valamint azt a társadalmi alrendszert, amely mintegy létjogosultságát és piaci megrendelését biztosítja. Esetünkben elsősorban azt kell megvizsgálunk, hogy a református fenntartású pedagógusképzés vonatkozásában mennyiben tekinthető a református oktatási alrendszer olyan kiépült hálózatnak, amelyet sajátos küldetése, belső szerkezete, önmozgása megkülönböztethet az állami vagy más fenntartású oktatási rendszer(ek)től. „A hálózati együttműködés, a tudásmenedzsment és innovációs képesség révén egy köznevelési intézményekből álló együttműködő hálózat olyan egyedi „terméket” állíthat elő, és erőforrásokra tehetnek szert, amelyek segítik őket a területi versenyben történő helyállásban, és egyúttal jó gyakorlatként szolgálhatnak az ágazat más csoportjai számára.”<sup>1</sup>

Halász szerint oktatási rendszeren olyan rendszert értünk, amelybe (1) a népesség egésze belép, (2) amelynek működését országos érvénnyel bíró törvények szabályozzák, (3) amelyeket döntően közpénzekből finanszíroznak, és (4) amely felett az adott ország politikai hatósága felügyeletet gyakorol.<sup>2</sup>

Az oktatási rendszerek funkcióit tekintve Halász<sup>3</sup> az alábbi nyolc funkciót fogalmazza meg:

- az egyének személyiségének alakítása,
- a kultúra újratermelése,
- a társadalmi struktúra újratermelése vagy átalakulásának elősegítése,

<sup>1</sup> ÁBRÁM Tibor: *Regionális hálózati együttműködés, mint a köznevelési intézményi innovációmenedzsment és tudásmegosztás egyik módszere*. Észak-magyarországi Stratégiai Füzetek, 2016/1. 57.

<sup>2</sup> HALÁSZ Gábor: *Az oktatási rendszer*. Műszaki, Bp., 2001. (Továbbiakban HALÁSZ, 2001.)

<sup>3</sup> Ua.

- a gazdaság működésének és növekedésének elősegítése,
- a politikai rendszer legitimálása,
- a társadalmi integráció biztosítása,
- különböző közvetlen szolgáltatási funkciók ellátása,
- a társadalmi változások elősegítése vagy fékezése,
- örömszerző funkció.

Halász „az oktatási rendszert olyan, kisebb vagy nagyobb önállósággal és eltérő intézményi sajátosságokkal rendelkező alrendszerek együttesének látja, amelyek az egységes rendszerbe szerveződés ellenére valamit megőriztek önállóságukból. Ezen alrendszerek eltérő funkciókkal bírnak, eltérő módon szerveződnek és sajátos önmozgással rendelkeznek. Létükben, önállóságukban vagy fejlődésükben meghatározott társadalmi és szakmai csoportok érdekeltek, emiatt egymással akár versenghetnek is az erőforrásokért vagy egyéb előnyökért.”<sup>4</sup>

Az oktatási rendszerek jellemzőit látva megállapíthatjuk, hogy a református iskolarendszer a magyar köznevelési rendszer egy alrendszere.<sup>5</sup> A Halász által megfogalmazott alrendszeri feltételeket<sup>6</sup> vizsgálva – t.i. a rendszerbe alapvetően bárki beléphet, a rendszer működését országos érvénnyel bíró törvények szabályozzák, alapvetően közfinanszírozásból működik és a rendszer feletti felügyeletet az ország politikai hatósága gyakorolja – a református köznevelési hálózat ezen feltételek mindegyikének megfelel, ugyanakkor az erősen centralizált állami rendszerrel szemben viszonylagos önállósággal rendelkezik, intézményi sajátosságok jellemzik, eltérő funkciókkal bír, eltérő módon szerveződik, tartja fenn magát és sajátos önmozgás jellemzi.<sup>7</sup>

Hogyan érvényesülnek/érvényesülhetnek ebben a rendszerben a felekezeti alrendszeri sajátosságok?

*Az egyének személyiségének alakításában az alapvetés a keresztyén (bibliai) emberkép. Az ember Isten (eltorzult) képe, s ezen torzulás helyreállításában Isten embereket (pedagógusokat) használ fel teremtő szándéka eszközeként. P. Mészáros György megfogalmazásában<sup>8</sup> a keresztyén pedagógia a krisztusi (krisztianosz) létmód pedagógiája: feladata az Isten képmásának helyreállítása az emberben. Éppen ezért a keresztyén pedagógia nem lehet emberközpontú, hanem csakis Isten-központú, érték közvetítő pedagógia. „Ezt nehéz kimondani ott, ahol mainstream a tanulóközpontú pedagógiai gondolkodás. Mégis vállalhatjuk, hiszen azt valljuk, hogy senki sem tiszteli jobban az embert, mint aki úgy becsüli, mint Isten képmását, még ha az össze is tört, és úgy értékeli, mint akit Isten*

<sup>4</sup> HALÁSZ, 2001. 59.

<sup>5</sup> KOPP Erika: *Mai magyar református középiskolák identitása*. Studia Caroliensia, 2007/1.; KOPP Erika: *Református iskolák pedagógusainak szakmai fejlődése. Záró kutatási beszámoló, kézirat, 2020.*

<sup>6</sup> HALÁSZ, 2001.

<sup>7</sup> SIMON Márton: *Tudásmenedzsment tevékenységek támogatása a református iskolarendszeren belül*. Szakdolgozat, kézirat. ELTE PPK, Bp., 2022.

<sup>8</sup> P. MÉSZÁROS György SDB: *Keresztyén pedagógia?* Mester és Tanítvány, 2005/5. 45.

megváltásra méltatott. Az emberek iránti tiszteletlenséget, az emberi méltóság megsértését Istenre irányuló tiszteletlenségnek, sértésnek tekintjük.”<sup>9</sup>

A *kultúra újratermelésében* különös hangsúlyt kell, hogy kapjon a zsidó-keresztény tradíció, a reformáció korának kultúrtörténete és a protestáns kultúrhagyomány.

A *társadalmi struktúra újratermelése vagy átalakulásának elősegítése* kapcsán a református oktatásnak kiemelet feladata saját, gyülekezetekben élő közösségének megerősítése és rekrutációja, az egyház által fenntartott intézményrendszer szakember-utánpótlása, és (nagyraoszt az előbbieken keresztül) az egyházi intézmények és közösségek iránti társadalmi igény felkeltése és fenntartása. Az intézményrendszer fenntartása és gyarapítása már elvezet a *gazdaság működésének és növekedésének elősegítéséhez*, mint rendszerfunkcióhoz.

A református oktatási alrendszer tekintetében a *politikai rendszer legitimálása* valójában mint az egyházszervezet (és -kormányzat) legitimálása, a struktúra megtartó erejének hangsúlyozása, az egymásra épülő szervezeti elemek közötti kohézió erősítése van jelen.

A *társadalmi integráció biztosításán* egyházas értelemben a missziós tevékenységet, a minél szélesebb társadalmi rétegekben végzett evangelizációt (v.ö. *örömszerző funkció*) érthetjük.

A *különböző közvetlen szolgáltatási funkciók ellátása* az egyházi ellátórendszer minél diverzifikáltabb kiépítésén, az intézmények, a(z) elsősorban szociális) szolgáltatási területek közötti szinergiák megteremtésén valósul meg.

A *társadalmi változások elősegítése vagy fékezése* a református egyházban a tradíció és a modernizáció kettősségében jelenik meg, különös tekintettel arra a (látszólagos) ellentmondásra, hogy a református egyház és oktatás egyik legrégebbi tradíciója a megújulás (*ecclesia semper reformanda est*).

Ábrám megfogalmazásában a református intézményrendszer küldetésének három összetevője lehet: (1) transzcendens küldetés, amely a lényegét és alapját adhatja az intézményrendszernek, (2) belső küldetés a nevelőtestület és a tanítványok felé és (3) külső küldetés, amely meghatározhatja az intézmények missziói lehetőségeit és irányultságát.<sup>10</sup>

Witzel szerint „a szervezetnek a lehető legvilágosabban és legpontosabban meg kell határoznia, hogy milyen értéket képvisel, mit jelentenek ezek számára és miben hisz, milyen tevékenységeket hajlandó tolerálni és mi elfogadhatatlan számára.”<sup>11</sup> Világnézeti elkötelezett intézmények esetében különösen igaz ez, hiszen a felekezeti intézményfenntartás egyik kulcskérdése, hogy a fenntartó meg tud-e fogalmazni olyan immanens értékrendszert, amely összekötő kapocsként funkcionál a fenntartó közösség, annak intézményrendszere és egyes intézményei között.

<sup>9</sup> ZILA Péterné: *Református pedagógiai gondolkodás, avagy egy református óvoda lehetséges pedagógiai programja*. Szakdolgozat, kézirat. ELTE PPK, Bp., 2016. 8.

<sup>10</sup> ÁBRÁM Tibor: *Tartalom, forma és belső hajtóerő – adalékok a református intézményes nevelés keretrendszeréhez*. In: DE MUYNCK, Bram–VERMEULEN, Henk–KUNZ, Bram–ÁBRÁM Tibor–SZONTAGH Pál: *A keresztény pedagógia essenciája: Rövid áttekintés*, MRE Református Taneszközfejlesztő Csoport, Bp., 2019. 84–90.

<sup>11</sup> WITZEL, Morgan: *Az etikus vezető. Miért jelenthet versenyelőnyt, ha helyesen cselekszünk?* (ford.: LÉVAY Paula) Pallas Athéné, Bp., 2019. 98.

Az intézményrendszer fenntartásának okai között természetesen nemcsak pénzügyi és tanügyigazgatási, hanem missziós szempontok is felmerülnek: „Azaz, hogy a településen lesz egy református iskola, azzal jobban tud-e kommunikálni a helyi társadalommal, vagy nem? Ha van például egy gyenge református közösség, kevés hívővel, a település többsége más vallású, akkor nincs értelme átvenni az iskolát. Ha viszont egy településen egyensúlyban vannak a felekezetek, sőt a többi felekezet is jónak látja, hogy a Református Egyház vállalja fel a felekezeti oktatás lehetőségét, akkor ebben látunk fantáziát, mert gyakorlatilag a társ-egyházakat is meg lehet szólítani, nekik is fontos, hogy legyen katolikus vagy evangélikus hittanoktatás az adott iskolában, és nyilván ők is tudnak kommunikálni az intézményen keresztül a szülőkkel.”<sup>12</sup>

A felekezeti fenntartású köznevelési intézmények vonatkozásában a megszokott három fogyasztói dimenzió (tanulói, szülői, társadalmi) egy negyedikkel egészül ki, nevezetesen a felekezethez tartozók közösségével. „Így a fogyasztói, azaz a közvetlen felhasználói körbe tartozik a fenntartó is, aki közvetve saját szakmai utánpótlásának biztosítását várja az intézménytől, és a ki közösségén és tágabb intézményrendszerén keresztül közvetlen visszajelzést fog szolgáltatni a fenntartásában álló intézmény termékével, azaz a végzettekkel kapcsolatban.”<sup>13</sup>

A továbbiakban elsősorban a felsőoktatás szemüvegén keresztül igyekszünk áttekinteni azokat a kihívásokat, melyekkel a református oktatási alrendszer szembenéz, majd megfogalmazni azokat a lehetséges kitörési pontokat, melyek megoldást jelenthetnek napjaink oktatáseméleti és -szervezési kihívásaira, különös tekintettel a református pedagógusképzés lehetőségeire ebben a folyamatban.

### Szervezeti kihívások

A református egyház évszázadok óta tart fenn közoktatási intézményeket. A nevelés és az oktatás intézményeikben az általános állami, önkormányzati követelményeknek megfelelően, ugyanakkor Istennek a Szentírásban adott kijelentése, a református hitvallások és a magyar kálvinizmus szellemében folyik. A Zsinat szabályozza és felügyeli a Magyarországi Református Egyház valamennyi köznevelési és szakképzési intézményének szellemi és anyagi ügyeit, összehangolt működését, elkészítteti és jóváhagyja a Magyarországi Református Egyház közép- és hosszú távú nevelési-oktatási koncepcióját. A 2023/24. tanévben 238 településen, 568 feladatellátási helyen, 204 református köznevelési és szakképzési intézmény működik. A 204 intézményt 144 református egyházi jogi személy tartja fenn. A pedagógusok létszáma a református köznevelésben közel 6.000 fő, a tanulók létszáma a református köznevelésben közel 61.000 fő.<sup>14</sup>

Ez a jelentősnek mondható intézményrendszer azonban időben és térben differenciáltan, sok esetben esetlegesen jött létre. Az intézményrendszer földrajzi

<sup>12</sup> TOMASZ Gábor: *Interjú Papp Kornéllal, az MRE Zsinati Oktatási Iroda vezetőjével*. *Educatio* 2019/2. 358.

<sup>13</sup> TOLNAI Ágnes: *Szervezeti kultúra és minőségbiztosítás református köznevelési intézményekben*. In: FURKÓ Péter–CSÓKE Zoltán (szerk.): *Tudomány és harmadik misszió. A keresztyén tudós társadalmi szerepvállalása*. KRE-L'Harmattan, Bp., 2022. 35.

<sup>14</sup> Az adatok forrása: <https://reformatus egyhaz.hu/oktatasi/> [2025.08.15.]

elhelyezkedése nem egyenletes, amelynek részben vallásszociológiai, demográfiai okai vannak.

Az intézmények térbeli mintázata követi a felekezeti jelleget, így a református vallás elterjedéséhez hasonlóan az intézményhálózat is észak-kelet-magyarországi súlypontú. Az intézmények alapítását, újraindítását, átvételét ugyanakkor az elmúlt évtizedekben nem előzte meg szisztematikus, tudományos alapú elemzés sem a rekturáció (toborzás), sem a retenció (megtartó képesség) vonatkozásában. Ugyanígy csak lokálisan, fenntartói szinten jellemző a tanulói életutak tudatos tervezése, az egymásra épülő oktatási fokok közötti szervezeti-szakmai együttműködés kialakítása is.

Ez a hiányosság nem újkeletű és nem ismeretlen az egyházon belül sem. A *Beszámoló és előterjesztés a Magyarországi Református Egyház Zsinata számára a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiája munkálatairól* című, a Magyarországi Református Egyház Zsinata által ZS. – 39/2018.11.22. számú határozattal elfogadott dokumentum első stratégiai területe a Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszerének területi szempontú és intézményfokozat szerinti fejlesztéséről szól. A tervzet alapvető feladatának tartja annak megvizsgálását, hogy Magyarországon földrajzilag hol van igény további református köznevelési intézményre, és milyen intézménytípus vagy intézményfokozatra van igény. E stratégiai területen a 2018-as stratégia a következő intézkedéseket javasolja: (1) Új református intézmény alapítása vagy fenntartói jogának átvételét megelőzően felméri a kistérségi intézményhálózatra várható hatását, a lehetőségeket, a veszélyeket és lehetséges konfliktusforrásokat. A helyi református közösség szolgálatbővülésként tekint a református intézmény megjelenésére. (2) A jelenlegiek megtartása mellett 15 éven belül lehetőleg minden 20 ezer feletti lakosú magyarországi városban legyen legalább egy református fenntartású óvoda és általános iskola. (3) A megyei jogú városban, illetve bármely település 50 km-es körzetében lehetőleg legyen református középiskola. (4) A református intézményrendszerbe belépő tanulók érdekében a tanulási utak tervezett és szervezett védelme történik. (5) Minden iskolában működik pályaorientációs rendszer. A református iskolák pályaorientációs munkája előnyben részesíti az egyházi szolgálati területeket. Megvalósul a középfokú és felsőfokú intézményekben továbbtanuló fiatalok nyomon követése. (6) A református iskolák együttműködése országos tehetséggondozó hálózatot hoz létre. (7) A református intézményfenntartói rendszer regionális együttműködésen alapuló hálózatként működik, amely a kis intézményeknek is működési biztonságot jelent.

Közel hét év távlatából megállapítható, hogy a határozatban megfogalmazott célok egyelőre csak töredékesen teljesültek. Terjedelmi okokból tartózkodunk a részletes elemzéstől, de pár mondatban megkíséreljük értékelni a 2018-as stratégiai célok megvalósulását. (1) Az állami intézményátvételek előkészítettsége a mai napig nem megfelelő, jelentős kockázatokat rejt, térségileg általában nem egyeztetett a többi szereplővel, valamint gyakran pénzügyileg fenntarthatatlan intézményeket szeretnénk átvállalni. A teljes református tanulási életút lehetséges, de nem biztosított minden térségben. Részben az együttműködések, a tudásmegosztás hiányából fakad az alacsonyabb fenntartói működési színvonal. A lokális

igények sokszor nem veszik figyelembe a térségi működés és a tanulói életút magasabb szintű igényeit.<sup>15</sup>

A vizsgálatok alapján is nyilvánvaló, hogy a (2)–(3) pontok nem teljesültek maradéktalanul, a (4)–(5) pontról nincs központilag hozzáférhető, összehasonlítható, bevélszvizsgálatra alkalmas adatbázis. A (6) pontban foglalt együttműködés a Református EGYMI és a Református Tehetséggondozó Alapítvány keretein belül megvalósul, de ezen szervezeteknek az elérési képessége a tehetséggondozás területén nem teljeskörű a református oktatási hálózaton belül. A (7) pontban leírt együttműködési hálózat szakmailag a Református Pedagógiai Intézet bázisintézményi hálózatán keresztül részlegesen, financiálisan a Református Köznevelési Előfinanszírozási Alap keretein belül önkéntes alapon valósul meg.

Nem véletlen, hogy a Magyarországi Református Egyház Elnökségi Tanácsa úgy döntött, hogy a *Magyarországi Református Egyház köznevelési intézményrendszer-fejlesztési stratégiáját*, valamint a *Magyarországi Református Egyház 2022–2026 Oktatásfejlesztési Stratégiáját* alapul véve, az időközben bekövetkezett társadalmi, technológiai, jogszabályi és oktatáspolitikai változásokra figyelemmel megalkotja a *Magyarországi Református Egyház köznevelési és szakképzési hálózatfejlesztési stratégiáját és cselekvési tervét a 2026–2030 közötti időszakra*.

### Személyzeti kihívások

Kétségtelenül tapasztalható, hogy „a kortárs európai gondolkodás mélyszerkezetében meghúzódik valamiféle politika- és vallásellenesség. Ez a történelmi fejlődésből adódó – természetes – jellemzője az európai kultúrának.”<sup>16</sup> Nemzetközi kutatások szerint a lakosság vallásosságát illetően Magyarország a 34 vizsgált európai állam közül a 20. helyen áll.<sup>17</sup> Európai összehasonlításban Magyarországon az egyházi iskolák kedvezőbb elbírálásban részesülnek, mint a nem állami szektor egyéb iskolái.<sup>18</sup> Az állam és a vallás összefonódása tekintetében Magyarország értékei az utóbbi két évtizedben egyre magasabbak, „melynek hátterében többek között olyan tényezők álltak, mint a 2011-es alaptörvény vallási utalásai, az állam célzottan vallásügyi szervezeteinek létrehozása, az etika/hit- és erkölcsstan bevezetése a közoktatásban, vagy az egyházak és egyházi iskoláztatás állami támogatása.”<sup>19</sup>

A magyar társadalomban az utóbbi évtizedekben két párhuzamos folyamat megy végbe. Egyrészt folyamatosan csökken a magukat egyháziisan vallásosnak mondók száma és aránya, ugyanakkor eltérő ütemben, de folyamatosan nő az egyházi fenntartású közintézmények, elsősorban köznevelési intézmények, és az oda járó gyermekek, tanulók száma.

<sup>15</sup> REFHÁLÓ: *Fenntartói struktúra, intézményhálózat munkacsoport munkaanyaga*. Kézirat. 2025.

<sup>16</sup> PUSZTAI Gabriella–TÖRÖK Balázs: *Egyházi fenntartású iskolák*. Vigilia, 2017/5. 344. (Továbbiakban PUSZTAI–TÖRÖK, 2017.)

<sup>17</sup> PEW RESEARCH: *Eastern and Western Europeans Differ on Importance of Religion, Views of Minorities, and Key Social Issues*. 2018. <https://www.pewresearch.org/religion/2018/10/29/eastern-and-western-europeans-differ-on-importance-of-religion-views-of-minorities-and-key-social-issues/> [2025.08.15.]

<sup>18</sup> DRONKERS, Jaap–AVRAM, Silvia: *What can international comparisons teach us about school choice and non-governmental schools in Europe?* Comparative Education, 2015/1. 118–132.

<sup>19</sup> PUSZTAI–TÖRÖK, 2017. 345.

A 2020-as adatok alapján „megduplázódott az egyházi fenntartású iskolák száma az elmúlt 8–10 évben. Általános iskolából például 197-et, gimnáziumból 108-at működtettek az egyházak a 2010/2011-es tanévben, 2019-re viszont már 378-at, illetve 172-t. Az óvodáknál is hasonló a helyzet: tíz éve még 141 óvoda működött egyházi fenntartásban, tavaly [2019-ben] már 282.”<sup>20</sup>

2022-ben a feladatellátási helyek 14,5%-át tartották fenn egyházak, ahová a gyermekek, tanulók 15,9%-a (233.370 fő) járt. A köznevelésben 2022-ben foglalkoztatott 146.745 pedagógus 15,6%-a (22.861 fő) egyházi fenntartású intézményben dolgozott (1. táblázat)

|                                 | Összes    | Egyházi fenntartásban |
|---------------------------------|-----------|-----------------------|
| feladatellátási hely            | 10.421    | 1.547                 |
| pedagógus                       | 145.093   | 23.385                |
| gyermek, tanuló                 | 1.463.555 | 239.839               |
| óvodai csoport, iskolai osztály | 69.325    | 10.892                |

*Az egyházi fenntartású köznevelés részaránya a magyarországi köznevelés rendszerében – 2023. KSH adatok alapján saját szerkesztés<sup>21</sup> (1. táblázat)*

Mint látható, az egyházi fenntartású intézményben dolgozó pedagógusok aránya 16,1%. Máthé-Tóth és Rosta tanulmánya szerint 2020-ban összesen a magyar lakosság kb. 18%-a volt vallásosnak (rendszeres szertartáslátogatónak) mondható.<sup>22</sup> Számos kutatás mutatja, hogy „a tanárok vallási, felekezeti elkötelezettsége, egységes érték- és normarendszere a felekezeti iskolák eredményes működésének központi hatótényezője.”<sup>23</sup> Nyilvánvaló, hogy nem minden vallásos pedagógus dolgozik egyházi fenntartású intézményben, így, bár az Országos Református Tanáregyesület etikai kódexe szerint „kívánatos, hogy a nevelők hitben élő, áldozatkész tagjai legyenek saját gyülekezetüknek és egyházuknak”,<sup>24</sup> biztosak lehetünk abban, hogy számottevő annak a pedagógusi populációnak a mértéke, amely az egyházi fenntartású intézményben a fenntartó hitelveivel való azonosulás nélkül oktat–nevel. Pusztai adatai szerint 2017-ben a református fenntartású köznevelési intézmények pedagógusainak mindössze 65,2%-a volt egyházián vallásos.<sup>25</sup> A RefHáló oktatási stratégia egyik munkaanyaga szerint

<sup>20</sup> EDULINE: *Egyre több az egyházi iskola - van, ahol megduplázódott a számuk az elmúlt években.* 2020. [https://eduline.hu/kozoktatas/20200728\\_egyhazi\\_iskolak](https://eduline.hu/kozoktatas/20200728_egyhazi_iskolak) [2025.08.15.]

<sup>21</sup> KSH: *Főbb köznevelési és szakképzési adatok.* 2023. <https://statinfo.ksh.hu/Stainfo/index.jsp> [2025.08.15.]

<sup>22</sup> MÁTÉ-TÓTH András–ROSTA Gergely: *Vallási riport, 1991–2022: Magyarországi trendek nemzetközi összehasonlításban.* In: KOLOSI Tamás–SZELENYI Iván–TÓTH István György: *Társadalmi Riport 2022.* Társi, Bp., 2022. 457–472.

<sup>23</sup> MORVAI Laura: *Nevelési értékrangsorok a nem, az iskolafenntartó és a vallásosság metszetében.* In: PUSZTAI Gabriella–MORVAI Laura (szerk.): *Pálya–modell: Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében.* Partium–Personal Problems Solution–Új Mandátum, Nagyvárad–Bp., 2015. 158. (Továbbiakban: MORVAI, 2015.)

<sup>24</sup> ORTE: *Etikai kódex a Magyarországi Református Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára.* 2018. <https://orte.hu/etikai-kodex/> [2025.08.15.]

<sup>25</sup> PUSZTAI Gabriella: *A vallásosság nevelésszociológiája Kutatások vallásos nevelésről és egyházi oktatásról,* Gondolat, Bp., 2020. 56. (Továbbiakban PUSZTAI, 2020.)

általános tapasztalat, hogy tantestületeink nagy része nem elkötelezett egyháziilag és hitbelileg.<sup>26</sup>

Kétségtelen, hogy napjainkban az oktatás szellemi és szervezeti környezete dinamikusan változik. Az oktatási rendszerek eredményességét egyre inkább a munkaerőpiac és a gazdasági teljesítőképesség szempontjai szerint értékelik az oktatáskutatók, ugyanakkor az iskola egyre több nevelési feladatot kényszerül átvállalni a családoktól. Európában és Észak-Amerikában felbomlottak azok a konszenzuális nevelési elvek, amelyek mintegy közös alapját képezték a társadalmi szocializációnak, ezzel párhuzamosan pedig egyre nagyobb teret nyert az individualizáció, az autonómiatörekvések, a felfokozott, és gyakran változó identitásigény, már a legfiatalabb generációk körében is.

Ezen jelenségek kedvezőtlen társadalmi hatásainak ellensúlyozására több kutató a vallási nevelés hagyományainak újraélesztését megfelelő eszköznek látja. Vermeer azt állítja, hogy az iskolai vallásoktatás egyedülálló módon járul hozzá a tanulók kulturális-normatív integrációjához.<sup>27</sup> Noha Európában a felekezeti iskolák hagyományos szerepe (a zárt vallási közösség tanköteles korú tagjainak hitvalló nevelése, vallási szocializációja) visszaszorulóban van, a felekezeti iskolák nevelés-oktatásában új dimenziók jelentek meg. Ilyenek lehetnek vallási gyökerű kulturális tradíciók átadása, keresztény/keresztyén emberképen alapuló nevelés-filozófia érvényesítése, a közösségi magatartásra nevelés – akár az egyházhoz lazán vagy egyáltalán nem kötődő családok gyermekei vonatkozásban is. Az azonos vallási közösséghez tartozás jelentősen erősítheti az intézmény közösségi megtartó erejét. Míg a lokális (körzetes) alapon szerveződő iskolák tanulói (és családi) közössége esetleges, a funkcionális közösséggel rendelkező (pl. egyházi) iskolában minden érdekelt fél (fenntartó, vezető, pedagógus, szülő, gyermek) egyazon értékkelven szerveződő közösség tagja.<sup>28</sup>

Az intézmények egyedi identitása komoly hatást gyakorol arra, hogy mely értékek átadása milyen fontosságú az ott dolgozó pedagógusok számára.<sup>29</sup> Ebben az egyedi értékrendszerben megkerülhetetlen a vezető szerepe. Bánné 2025-ös kutatásának tapasztalata szerint „meghatározó az igazgató személyisége és hitbeli elkötelezettsége.”<sup>30</sup> Éppen ezért, ha részleteiben itt most nem is térünk ki rá, meg kell említenünk a vezető kiválasztás és -képzés kérdéskörét. Az (egyházi) vezetőképzésnek a hallgatókat különösen sokoldalúan kell megközelítenie, egyszerre kell tekintettel lennie az intézményi identitás követelményeire, a menedzsment metodikai eszközeire és a vezető személyiségéből adódó diszpozíciók feszültségére.<sup>31</sup>

<sup>26</sup> REFHÁLÓ: *Hitéleti nevelés, hittanoktatás tartalmi és szervezeti keretei munkacsoport munkanyaga*. Kézirat, 2025. (Továbbiakban: REFHÁLÓ *Hitéleti*, 2025.)

<sup>27</sup> VERMEER, Paul (2010): *Religious Education and Socialization*. Religious Education 2010/1. 104.

<sup>28</sup> COLEMAN, James S.–HOFFER, Thomas: *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*. Basic Books, New York, 1987.

<sup>29</sup> Vö. MORVAI, 2015.

<sup>30</sup> BÁNNÉ MÉSZÁROS Anikó: *Református oktatási intézmények értékelése a keresztyén szellemiség tükrében*, Kézirat, 2025. 145. <https://refpedi.hu/pedagogia-szolgalattasok/meres-ertekelesek/keresztyen-szellemiseg-kutatas-eredmenye/> [2025.08.15.]

<sup>31</sup> HÉZSER Gábor: *Vezetés – személyiség – hatalom*. In: FAZAKAS Sándor (szerk.): *Vezetés és menedzsment az egyházban és a diakóniában*. Kálvin, Bp., 2008. 99–109.

### Missziós kihívások

A fentiek tükrében kijelenthető, hogy a felekezeti (esetünkben református) intézményalapításnak és fenntartásnak komoly missziós jelentősége van. Ennek felismerésén túl azonban szükséges lenne a jelenlegi intézményhálózat adataalapú felmérésére a pedagógusok, diákok, családok vallásosságát és egyházihoz való viszonyulását tekintve. Ezen adatok alapján lehetne olyan klasztereket képzni, melyek meghatároznák azokat a szükséges cselekvéseket, melyek a fenntartó felekezet missziós céljait szolgálják.

Probléma, hogy a szülők nagy része számára idegen az egyházi közeg, nem ismerik sem a református szokásokat, sem az alapvető keresztyén tanításokat, és sok esetben egyházi alkalmakon számukra érthetetlen világgal és szavakkal szembeülnék, amihez nehezen tudnak kapcsolódni. Amellett, hogy nincs tudásuk és tapasztalatuk az egyház világáról, nem tudják összekapcsolni az eléjük tárt hitet a hétköznapi élettel. Ezért keresnünk kell azokat a számukra befogadható, őket személyesen megszólító formákat, amelyek előre mozdíthatják saját meggyőződésük formálódását és gyülekezeti integrációjukat.<sup>32</sup>

Ebből következően elengedhetetlenül szükséges az egyház oktatási intézményeiben is a misszió munkálása. Azok a hitéleti panelek, megszokott gyakorlatok, amik az egyházhoz kötődő, hívő családok esetében jól működtek, kiüresedni látszanak annak következtében, hogy egyre több nem hívő diák, család kerül az intézményeinkbe. Ezt a missziót gátolja és hátráltatja, hogy az oktatási intézmény még mindig sokak számára csak és csupán az oktatás helye, ahova tanulni jönnek a diákok.<sup>33</sup>

Napjainkban is igaz, hogy a tudatos missziói identitású gyülekezetekbe beleyökerezett intézmények és az egyházi, református identitást is még éppen tanulató, gyülekezetekkel közösséget gyakorlatilag nem tartó intézmények széles skáláján mozogva kell megtalálni a missziói identitás erősítésének módjait.<sup>34</sup> „Az intézmények által elértek, oktatottak, gondozottak és az azokban dolgozók nem feltétlenül az egyházi és a református identitásuk által ösztönözve, hanem kényelem, kényszer vagy más motivációk alapján választják a református intézményeket. A velük való viszony, az irányukba tett missziói lépések két fő ága bontakozott ki, és jellemző alapjában véve: 1) Krisztus szeretete melegével „meglágyítani” őket, így tagolva be őket az egyházba. 2) Az egyház elváró, néha kényszerítő tekintélyével „bekényszeríteni” őket az egyház közösségébe. A két – feltételezzük, hogy a Szentírás alapján mindig a másikért élő és cselekvő, jó szándékú – fő irány egészen más missziói szemléletet és cselekvéssort feltételez.”<sup>35</sup>

Ebben a folyamatban elkerülhetetlen annak a tisztázása, hogy (1) *ki*, (2) *ki*-*nek* és (3) *milyen* szolgálatot vállal a felekezeti intézmény keretein belül, vagyis

<sup>32</sup> REFHÁLÓ Hitéleti, 2025.

<sup>33</sup> Ua.

<sup>34</sup> EGYHÁZI JÖVŐKÉP BIZOTTSÁG: *Párbeszédben a jövővel. Vitaanyag a Magyarországi Református Egyház középtávú cselekvési tervéhez*, Az EJB előterjesztése az MRE cselekvési tervéről MRE ZSINAT XIII. ciklus 15. ülés Dok.Zs.1. 2014, 57. [http://regi.reformatus.hu/data/documents/2014/10/21/P%C3%A1rbesz%C3%A9dben\\_a\\_j%C3%B6v%C5%91vel\\_-\\_az\\_EJB\\_el%C5%91terjeszt%C3%A9s\\_az\\_MRE\\_cselekv%C3%A9si\\_terv%C3%A9r%C5%91.pdf](http://regi.reformatus.hu/data/documents/2014/10/21/P%C3%A1rbesz%C3%A9dben_a_j%C3%B6v%C5%91vel_-_az_EJB_el%C5%91terjeszt%C3%A9s_az_MRE_cselekv%C3%A9si_terv%C3%A9r%C5%91.pdf) [2025.08.15.]

<sup>35</sup> Ua.

(1) az intézmény hogyan definiálja önmagát, milyenek a tényleges személyi, szervezeti és spirituális erőforrásai, (2) kik képezik az intézmény jellemző igénybevevői körét vagy köreit, milyen motivációkkal, előzetes vallási és társadalmi szocializációval kerülnek az intézménybe, valamint (3) mik azok a fenntartó, intézmény és igénybevevői kör által is elfogadott, definitív célok és törekvések, amelyek az intézmény nevelő-oktató munkáját jellemzik, és megkülönböztetik más, hasonló típusú intézmény küldetésétől.

### Tartalmi kihívások

Az egyre erőteljesebben központosított tanügyigazgatás és központilag szabályozott tartalmi és (tovább)képzési követelmények között egyre markánsabban merül fel a kérdés, hogy a református fenntartású köznevelésben mennyire van lehetőség a felekezeti sajátosságok érvényesítésére a tananyag meghatározásában. Itt most természetesen nem a hittanoktatás tartalmi szabályozására gondolunk, hanem a közismereti tartalmak keresztyén/protestáns/református sajátosságaira. Van-e lehetőség, időkeret, taneszköz például a magyar irodalomtörténet oktatásában a reformáció irodalmának, vagy korszaktól függetlenül a keresztyén/protestáns irodalmi alkotó hitvallásos alkotásainak elmélyült megismerésére, elemzésére, reflektálására? A történelemoktatás során megjelennek-e a sajátosan protestáns szempontok – akár a magyar, akár az egyetemes történelem vonatkozásában? A művészettörténet-oktatásban kapnak-e külön hangsúlyt pl. a református templomépítészet értékei? Komolyan vesszük-e az – elméletileg tanrendbe iktatott – protestáns egyházi ének tanítását?

A Magyarországi Református Egyház keretén belül 2017. április elején alakult meg és 2022 novemberéig működött a *Református Tananyagfejlesztő Csoport* azzal a céllal, hogy a református köznevelési intézményrendszer számára szakmailag magas színvonalú, a keresztyén nevelést támogató, közismereti tárgyú tananyagok jöjjenek létre. A fejlesztési alapelvek meghatározásakor a keresztyén nevelés hagyományaira és a korszerű pedagógiai elvekre egyaránt figyelve középpontba került a teremtett világ komplex megismerése és az anyanyelvi kommunikációs képesség fejlesztése egyaránt. A fejlesztők a tananyagok fejlesztésébe és ki próbálásába bevonták a református intézmények innovatív pedagógusait, emellett fejlesztő partnerek segítségével olyan oktatási innovációkat is megismertettek az intézményekkel, amelyek segítségükre lehetnek a pedagógiai szemléletformálásban, épülésben. A papír alapú kiadványok mellett digitális tananyagok is készültek a pedagógusok szakmai munkájának támogatására.<sup>36</sup>

„Bármilyen furcsán is hangzik, az a legkevésbé fontos, hogy tankönyveket gyártssunk Budapesten, amit aztán kötelezővé teszünk, hogy Csurgón, Papkeszín, vagy az ország bármelyik református intézményében ebből tanuljanak. Az iskolák nem így működnek, el kell nyernünk a pedagógusok bizalmát. Csak úgy tud jól működni a tananyagfejlesztés, ha ők érdekeltek abban, hogy magukénak érezzék.”<sup>37</sup>

<sup>36</sup> <https://refrantar.hu/rolunk/> [2025.08.15.]

<sup>37</sup> FEKE György: *Elkötelezetten a gyerekekért: Interjú Pompor Zoltánnal*. 2019. <https://regi.reformatus.hu/mutat/16399/> [2025.08.15.]

A református tananyagfejlesztés 2017-ben megfogalmazott alapelvei:

- a tananyag a teremtett világot annak teljességében mutassa be, mutasson rá a jelenségek közötti összefüggésekre,
- a tananyag segítse a diákokat abban, hogy felfedezzék a teremtett világ csodáit,
- kapjon kiemelt szerepet a tanulói aktivitás a megismerés folyamatában,
- a tananyag ne csak ismeretátadásra fókuszáljon, formálja a tanulók személyiségét is,
- a tananyag helyezze előtérbe a kritikai gondolkodás fejlesztését,
- az alkalmazott módszerek és eszközök kapcsolódjanak a gyermek életkori sajátosságaihoz, a tananyag adjon lehetőséget a differenciálásra,
- a tananyag támogassa a kooperációt, adjon lehetőséget a tanulók közös munkájára, a közös tanulási tevékenységekre,
- az anyanyelvi kompetencia fejlesztése minden tantárgy és minden pedagógus feladata.<sup>38</sup>

A fenti elvek mentén zajló tartalomfejlesztést a *Református Pedagógiai Intézet* akkreditált pedagógus-továbbképzések kifejlesztésével és megszervezésével támogatta. A projekt szakmai megvalósítása 2022. november 30-án zárult le, 2023 januárjában pedig megszűnt a Református Tananyagfejlesztő Csoport, az elkészült tartalmak azonban továbbra is elérhetőek az érdeklődők számára.<sup>39</sup>

2022 óta többször, több fórumon felmerült, hogy a református tananyagfejlesztés eredményei széles körűen hasznosíthatók lennének, illetve, hogy a református oktatási hálózatnak további hasonló fejlesztésekre, állandó tartalomfejlesztési támogatásra lenne szüksége. A 2026-2030 közötti időszakra készülő református oktatási stratégia egyik munkaanyaga szerint „A Reftantár és más vallási jellegű tananyagok fontos szerepet játszanak az identitásformálásban, ám a református szellemiség integrálása a „világi” tantárgyakba (pl. történelem, irodalom) még nem megoldott széles körben. Szükség lenne a keresztény értékszűrő konzekvens érvényesítésére a tananyagfejlesztés során. A református tankönyvek és taneszközök fejlesztése jelenleg töredezett, és gyakran nem egyezik a NAT2020 által megkövetelt tananyagtartalommal, ami feszültséget okoz a mindennapi oktatásban.”<sup>40</sup>

A sajátosan református nevelés-oktatás megfogalmazása, gyakorlati alkalmazása a felsőoktatásban is problémát jelent. Bár a református tananyagfejlesztés szakértői köre és a református pedagógusképzés oktatói állománya viszonylag nagy átfedést mutat, mégsem mondhatjuk, hogy kialakult és megszilárdult a református pedagógusképzés módszertani, tantárgypedagógiai képzésében egy olyan jól meghatározható, más fenntartású felsőoktatási intézményektől különböző, a református köznevelési gyakorlatot ismerő, arra reflektáló, és azt tudományos igényvel közvetve alakító tartalom és szemlélet, amely a református köznevelés és pedagógusképzés kölcsönösen gyümölcsöző kapcsolatát előmozdítaná.

<sup>38</sup> Ua.

<sup>39</sup> <https://refpedi.hu/reformatus-tananyagfejlesztes/> [2025.08.15.]

<sup>40</sup> REFHÁLÓ: *Oktatás minősége, hozzáadott pedagógiai érték munkacsoport munkaanyaga*. Kézirat. 2025.

### Szervezeti válaszok

A fent felsorolt szervezeti kihívások egy részére a megoldást már a 2018-as stratégia megfogalmazta (pl. tudatosabb, adatalapon tervezett intézmény-alapítások és átvételek). M. Császár Zsuzsanna már 2017-ben megfogalmazta, hogy fontos feladat a szakiskolai hálózat kiépítése, a kollégiumi fejlesztés, valamint kiemelet figyelmet kell fordítani a különböző hátrányos helyzetűeket segítő programok bevezetésére, megvalósítására.<sup>41</sup> A jól megalapozott stratégiai döntésekhez két alapfeltételnek kell megvalósulnia: (1) álljanak rendelkezésre azok a valid, kutatáson alapuló társadalomföldrajzi és statisztikai adatok, amelyek a döntést megalapozzák, (2) a fenntartási/alapítási döntés során legyen világos eljárásrend, feltételrendszer és döntéshozatali mechanizmus. A második feltétel megteremtése és gyakorlati alkalmazása a mindenkori egyházkormányzat feladata. Az első feltétel megteremtéséhez szükség van egy olyan, a közvetlen döntéshozatali fórumoktól függetlenül működő, szakmailag autonóm tudásközpontra, amely (1) meg tudja határozni a döntéselőkészítéshez szükséges adatok körét, (2) megfelelő felhatalmazással bír ezen adatok megszerzésére és kezelésére, (3) képes az így megszerzett adatok többszempontú, tudományosan megalapozott, ugyanakkor a döntéshozók számára könnyen értelmezhető módon prezentálni. E tudásközpont szervezeti kereteinek megteremtése a fenntartó egyház feladata és kompetenciája, a szakmai munkához ugyanakkor elengedhetetlennek tűnik az egyetemi szféra – elsősorban a református fenntartású felsőoktatás – humánerőforrása és tudásvagyona. Fontos feladat a tudásközpont tevékenységét összehangolni a tudományos kutatás jellegzetességeivel, ugyanakkor nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy itt alkalmazott kutatásról és adatelemzésről van szó, melynek megrendelői kontrollját nem egyik vagy másik autonóm felsőoktatási intézmény, hanem egy, a Zsinat közvetlen vagy az Oktatási Szolgáltatón keresztül közvetett irányítása alatt álló szervezet (tudásközpont) gyakorolja. Ez a modell lehetőséget ad több tudományos műhely, kutatócsoport vagy kutató együttműködésére, az eredmények és javaslatok összevetésére is.

A tanulói életutak védelme kapcsán fontos a köznevelési hálózaton belüli és azon túlmutató információs hálózat kialakítása. A református intézményhálózat tekintetében az egymásra épülés szervezetenként biztosított, a középfokú oktatás dominanciája megszűnt, „a rendszer az intézmények számát tekintve sem fejre állított piramis, amilyennek az ezredfordulón tűnt”.<sup>42</sup> Az egyes iskolafokok közötti önkéntes és eseti kapcsolódásokat ugyanakkor fel kell váltania a szervezett, területi és képzési profil szerinti együttműködésnek. Ehhez jó alapot ad a Református Pedagógiai Intézet által 2018-ban létrehozott Bázisintézményi hálózat. E bázisintézményi hálózat továbbfejlesztésével, szervezettségének növelésével komoly kooperatív potenciál alakítható ki. A köznevelési hálózaton túl ebbe az

<sup>41</sup> M. CSÁSZÁR Zsuzsanna: *Református felekezeti oktatás, különös tekintettel az ország hátrányos térségeire*. In: BACSKAI Katinka (szerk.): *A felekezeti oktatás új negyedszázada. Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2017. 45–55.

<sup>42</sup> PUSZTAI Gabriella: *A vallásosság nevelésszociológiája Kutatások vallásos nevelésről és egyházi oktatásról*. Gondolat, Bp., 2020. 40.

együttműködési hálózatba szükséges bevonni a bölcsődei hálózatot és a felsőoktatási intézményeket is.

Tudatos pályaorientációval kell támogatni a református tanulói utak bejárását adott esetben a bölcsődétől az óvodán, általános iskolán át a középiskoláig, sőt a felsőoktatásig. Ebben a tevékenységben ugyancsak érdemes felhasználni a felsőoktatás know-how-ját, már csak azért is, mert a képzésben egyaránt jelen van a csecsemő- és kisgyermeknevelő-, az óvodapedagógus-, a tanító- és tanárképzés az ezekhez tartozó gyakorlóintézményi hálózattal, amely ugyancsak jó kiindulópontja lehet a hálózatosodás elősegítésének. A *Károli Junior Akadémia*<sup>43</sup> mintájára és tapasztalatainak felhasználásával létrehozható az intézményvezetők és pedagógusok informális, ugyanakkor egyre intenzívebb szakmai hálózata.

Az egyes intézményfokok tapasztalatainak és igényeinek kölcsönös megismerése pozitív visszacsatolást jelenthet az intézményi és intézményközi képzésfejlesztésben, akár a következő iskolafok elvárásainak jobban megfelelő képzés megvalósításában, akár a megelőző iskolafok igényeinek megfelelő képzési portfólió kialakításában.

### Személyzeti válaszok

Mint azt az előző pontban kifejtettük, a rendszerszerű fejlesztés egyik legfontosabb kulcsát a hálózatosodásban és a szervezett tudásmegosztásban látjuk. E hálózatosodásnak alapegysége nyilvánvalóan a megfelelő sűrűségű, egymásra épülő intézményrendszer létrehozása, de ennek hatékony működése nem képzelhető el tudatos személyzeti politika, a hálózatban foglalkoztatottak közös szakmai és spirituális alapjainak lefektetése és megerősítése nélkül. E szakmai és spirituális alapok megerősítésének egyik legkiválóbb – és jelenleg nem kellőképpen kiaknázott – területe a szakemberutánpótlás. A felekezeti fenntartású felsőoktatási intézmények eminens feladata, hogy az egyházak erősödő szociális és oktatási szerepvállalását segítsék szakemberekkel, illetve „a megsokszorozódó és differenciálódó funkciókat ellátó egyházszervezet működését specialistákkal támogassák.”<sup>44</sup>

A felekezeti köznevelés sajátosságaihoz igazodó pedagógiai munka a pedagógus mint egyén szintjén három forrásból táplálkozhat, ezek (1) a személyes hitélet, a vallásos nevelés iránti belső elköteleződés, (2) a felekezeti intézményrendszerben tanulóként eltöltött időszak személyes tapasztalatai, és (3) a felekezeti fenntartású pedagógusképzésben szerzett elméleti és gyakorlati ismeretek. Szerencsés esetben e három tényező szervesen egymásra épülve, egymást kiegészítve van jelen, de tapasztalataink szerint ez nagyon ritkán fordul elő. Rendszerszinten az egyházi fenntartónak a harmadik tényezőre van közvetlen hatása. Ez a hatás háromféleképpen érvényesíthető. Első peremfeltételként (1) a köznevelési hálózat igényeinek megfelelő számban kell biztosítani a férőhelyeket a református pedagógusképzésben (természetesen számolva a hálózaton kívülről érkező és majdan azon kívül elhelyezkedő hallgatókkal is). A férőhelybiztosítás kapcsán törekedni kell a szakos tanárképzés minél szélesebb spektrumának megjelenítésére a felsőoktatási intézményrendszerben. Másrészt az egyetemi autonómia sérülése nélkül,

<sup>43</sup> <https://portal.kre.hu/index.php/kja-rolunk> [2025.08.15.]

<sup>44</sup> PUSZTAI, 2020. 176.

de (2) hangsúlyosan törekedni kell arra, hogy a református felsőoktatási intézmények attitűdje, tananyagtartalma, pedagógiai alapállása a keresztyén nevelés-oktatás szellemiségének megfeleljen, és felkészítsen a felekezeti köznevelésben való emberi-szakmai helytállásra. A felekezeti pedagógusképzésben olyan hallgatók fejlődését kell az oktatóknak segíteniük, akik maguk is keresztyén tanárok lesznek.<sup>45</sup> Ebben a törekvésben kulcsszerep hárul a (3) gyakorlóintézményi hálózat kialakítására. A mai gyakorlat szerint a református pedagógusképzés hallgatói csak kisebb részben tudják tanítási gyakorlatukat református (de legalábbis felekezeti) fenntartású intézményben végezni. Törekedni kell arra – ha kell, szervezeti, belső jogalkotási és/vagy ösztöndíj-fizetési megoldásokkal is –, hogy a református köznevelési intézmények teherbíró képességük határain belül fogadják a református pedagógusjelölteket intézményi gyakorlatra, illetve hogy a képző intézmények a református intézményekben végzett gyakorlatnak prioritást biztosítsanak.

Mindezen intézkedések együttesen biztosíthatják a református köznevelési intézményhálózat minőségi szakember-utánpótlását és távlati önfenntartását. Amennyiben a hálózat minden eleme hatékony, kialakulhat a református oktatás cirkulatív modellje, amelyben a szakember-utánpótlás elsődleges forrása a hálózat különböző fokain tanulói/hallgatói/szülői szerepben megjelenő, és a hálózat működése iránt elkötelezetté váló munkavállalók (ide értve nemcsak a felsőfokú pedagógusképzésben oklevelet szerző pedagógusokat, de a középfokú végzettséget szerző óvodai nevelőket, pedagógiai asszisztenseket, ügyviteli dolgozókat vagy az alapfokú végzettség megszerzése után a református oktatási hálózatban elhelyezkedő technikai dolgozókat is). Modellünkben a református köznevelési intézmények szellemisége, közössége organikusan úgy fejlődik, hogy az a belépő munkavállalók számára formális képzést, érzékenyítést nem, vagy csak a jelenleginél kisebb mértékben igényel. Az intézmények szakmai és spirituális egyenszilárdsága irányába tett minden lépés erősíti az intézmények társadalmi hatását, közösségépítő és missziós szerepét, amely a cirkulatív modellbe önkéntesen bekapcsolódó és azt végigjáró tanulók, hallgatók és munkavállalók számának és arányának folyamatos növekedéséhez vezethet. Ebben a küldetésben jelentős potenciál rejlik: az egyházi pedagógusképzésből kilépőknek jelenleg csak alig több mint a fele áll egyházi intézményben munkába.<sup>46</sup>

Problématérképünkön külön is megemlítettük a vezetőképzés kérdéskörét. A Magyarországi Református Egyház Zsinati Tanácsa ZST-103/2016.1.214. számú határozatával Református Oktatási Stratégia megalkotását rendelte el. Az elkészült stratégia jövőképeinek E4\_2 pontja így szól: *A református köznevelési intézmény vezetője – jogszabályi ütemezésnek megfelelően – keresztyén köznevelési intézményvezetői szakvizsgával rendelkező pedagógus.*<sup>47</sup> Ennek alapján

<sup>45</sup> DE MUYNCK, Bram–VERMEULEN, Henk–KUNZ, Bram–ÁBRÁM Tibor–SZONTAGH Pál: *A keresztyén pedagógia esszenciája: Rövid áttekintés*, MRE Református Taneszközfejlesztő Csoport, Bp., 2019.

<sup>46</sup> PUSZTAL, 2020. 183.

<sup>47</sup> ÁBRÁM Tibor: *Beszámoló és előterjesztés a Magyarországi Református Egyház Zsinata számára a Magyarországi Református Egyház Köznevelési intézményfejlesztési stratégiája munkálatairól*. Kézirat, 2018.

kezdődhetett el az az előkészítő munka, mely a protestáns köznevelési vezető szakirányú továbbképzési szak akkreditációjához vezetett.<sup>48</sup>

2025-ben az Oktatási Hivatal a pedagógus-továbbképzés rendszeréről szóló 419/2024. (XII. 23.) Korm. rendelet változásaival összhangban törölte a *Protestáns köznevelési vezető pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzést*, köznevelési intézményvezetői képzést ugyanis 2025 szeptemberétől csak az Oktatási Hivatal folytathat. A református köznevelési intézmények vezetőinek ugyanakkor szüksége van az intézményrendszer sajátosságainak elsajátítására, ezért a Zsinat Elnökségi Tanácsának 26/2025. (03.12.) ET határozata alapján a 4 féléves pedagógus szakvizsgát adó és szakmai modulból álló Protestáns köznevelési vezető pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzést át kell alakítani 2 féléves, 120 órás 60 kredites képzéssé, ami biztosítja a speciális tartalmat. A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara által kidolgozott *Protestáns köznevelési intézményfejlesztő szakirányú továbbképzés* megtartotta a korábbi Protestáns köznevelési vezető pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés szakmai moduljának tartalmát és kiegészítette azt hitéleti és keresztyén pedagógiai vonatkozású területekkel. A képzés várhatóan a 2025/2026-os tanévben indulhat először.

### Missziós válaszok

A missziói látás szempontjából fontos tisztázni, hogy „a Magyarországi Református Egyház minden tevékenysége alapvetően és lényegileg misszió kell legyen, illetve a missziót kell segítse, támogassa. Ami az Egyház, Egyházunk működésében ebbe a „megmentő logikába” nem illeszkedik bele, az nem csak haszontalan, de valójában káros a krisztusi kegyelem-üzenet szempontjából.”<sup>49</sup>

Mint láttuk, a református köznevelési intézmények történeti-közösségi beágyazottsága nagyon heterogén. Nincs ez másként az intézményi hitéletben sem. Az intézményi hitéletnek nemcsak lelki-tartalmi, de szervezeti keretei is roppant eltérőek lehetnek. Szászi és Bánné 2020-ban felmérést végeztek, és egy roppant részletes elemzést közöltek eredményeikről a Magyar Református Nevelés folyóiratban. Anélkül, hogy részletesen citálnánk az eredményeiket, itt csak arra hívjuk fel a figyelmet, hogy a felmérés szerint nincs olyan terület, melyben teljes egyetértés lenne arra vonatkozóan, hogy az iskolalelkésznek pontosan mi a feladata.<sup>50</sup> 2025. szeptember 1-jétől lép hatályba az 5/2024. (XII. 11.) zsinati szabályrendelet a köznevelésben és a szakképzésben szolgáló intézményi lelkipásztorokról, mely részletesen megszabja az iskolalelkésznek jogállását, feladatait és felelősségi körét. „A rendelet azt szorgalmazza, hogy az óvoda- és iskolalelkésznek szerezzenek valamilyen plusz végzettséget az alkalmazás kezdetétől számított öt éven belül, amire azért van szükség, mert gyakran olyan kihívásokkal találkoznak az oktatási

<sup>48</sup> SZONTAGH Pál–VAN DER VLOED, Kees: *Value-driven training of leaders in the service of Hungarian denominational (Reformed) public education*. Hungarian Education Research Journal (HERJ) 2024.; SZONTAGH Pál: *Értékorientált vezetőképzés a református köznevelés szolgálatában*. Studia Universitatis Babeş-Bolyai Theologia Reformata Transylvanica 2024/2. 70–97.

<sup>49</sup> <https://misszioliszolgalat.reformatus.hu/> [2025.08.15.]

<sup>50</sup> SZÁSZI Andrea–BÁNNÉ Mészáros Anikó: *Elemzés az iskolalelkészesség aktuális kérdéseiről*. Magyar Református Nevelés 2020/4. 39.

intézményekben, amelyekre a teológián nem lehet felkészülni. Ilyenek például a fiatalok mentális egészségét érintő problémák (szorongás, bántalmazás), amelyekre reflektálni kell a misszió során.”<sup>51</sup>

A már sokat említett hálózatosodásnak ezen a területen különösen is fontos eleme az intézmény–gyülekezet kapcsolat. „Nem értelmezhető a hitéleti nevelés csupán az intézményekre vonatkozólag, csakis gyülekezeti kapcsolódással.”<sup>52</sup>

A rendszerszeméletű katechézis szereplői és tényezői lehetnek (1) a gyülekezetbe bekapcsolódó családok és családtagjaik, különböző életkorban és sajátosságokkal, (2) az MRE által fenntartott oktatási intézmények: ott dolgozó pedagógusok, vallástanárok, hittanoktatók, iskolalelkészek, egyéb munkatársak, tanulók és családtagjaik, (3) a gyülekezeti katechézis különböző szinterei: állami, és más egyházi fenntartású oktatási intézmények, figyelembe véve azokat a tanulókat is, akik nem szorosan kapcsolódnak az egyházközséghez, (4) a gyülekezet szolgáltatói (hivatalos és önkéntes segítők) és (5) a hitéleti rétegalkalmak a gyülekezetekben.<sup>53</sup> Meglátásunk szerint ebben a katalógusban – elsősorban a képzések és továbbképzések révén – kiemelt jelentősége van a református felsőoktatásnak is, akár a lelkész-, akár a hittanoktató és vallástanár képzést tekintve. Fontos, hogy az intézményi hitélet szervezésével a protestáns köznevelési vezetőképzés is kiemelten foglalkozzék.

A fenti példák is jól mutatják, hogy a nagyon heterogén intézményrendszerben valamiféle szakmai egyenszilárdságra van szükség. Ugyanígy fontos minden intézmény szempontjából tisztázni azt a missziós területet, amelyen küldetését betölti. A református köznevelésben egyaránt megtalálható a felzárkózó települések kisiskolája és a budai elitgimnázium. Vannak református intézmények hagyományosan kálvinista vidékeken és katolikus vagy vallástalan társadalmi mikrokörnyezetben is. Nyilvánvaló, hogy e szélsőség között feszülő skála különböző helyeit elfoglaló egyes intézmények oktatási, nevelési és hitéleti missziója sem lehet azonos. A pontos küldetésisztázás, annak időről időre történő beválása és felülvizsgálata minden fenntartó és intézmény erkölcsi kötelessége. Mindezek működését, betartását munkálhatja a jogi szabályozás is, de valós változást, fejlődést csak az intézményi gyakorlat(ok) átalakulása hozhat.

Itt kell még megemlítenünk a gyülekezetek és a fenntartók érzékenyítésének kérdését. A református köznevelési intézményhálózat sajátossága, hogy míg az intézmények szintjén a nevelés–oktatás és a vezetés professzionális, végzettséghez és szakmai gyakorlathoz kötött, többoldalúan ellenőrzött, addig a fenntartás feladatait ellátó egyházi jogi személyek (döntően gyülekezetek) felelős vezetői és döntéshozói semmilyen formális képzést nem kapnak fenntartói feladatuk ellátásához, ilyen irányú képzettségi elvárás velük szemben nem is fogalmazódik meg. Ez egyrészt (kedvezőtlen esetben) szakszerűtlen fenntartói döntésekhez, ezen keresztül jogi problémákhoz vagy szakmai versenyhátrányhoz vezethet, másrészt pedig a fenntartó és az intézményvezető közötti szakmai kapcsolatot

<sup>51</sup> GÁL Márk: *Átláthatóbb hitélet a református óvodákban és iskolákban. Elfogadták az óvoda- és iskolalelkészek szabályrendeletét: Interjú Szabó Elődné Melindával*, 2025. <https://reformatus.hu/oktatas/hirek/atlathatobb-hitelet-a-reformatus-ovodakban-es-iskolakban/> [2025.08.15.]

<sup>52</sup> REFHÁLÓ *Hitéleti*, 2025.

<sup>53</sup> Ua.

megterhelheti, egyenlőtlené vagy feszültté teheti. A református felsőoktatás középtávon fontos feladata ezt a szakmai vákuumot kitölteni, ezzel párhuzamosan pedig felmenő rendszerben meg kell teremteni a fenntartói képzés kötelező bevezetésének jogi hátterét.

### Tartalmi válaszok

Mint láttuk, a református köznevelési hálózat egyik legszembetűnőbb jellegzetessége a széttagoltság, az intézményi és fenntartói autonómia. E protestáns gyökerű szervezeti elem számtalan előnyt hordoz, melyek kiaknázása szakmai és lelki gyarapodással jár intézményeink számára. Ilyen lehet a helyi közösség igényeinek és sajátosságainak megfelelő képzésszervezés, a közvetlen emberi-testvéri kapcsolatok az intézményi élet minden szereplője között, vagy a már említett cirkulatív szakember-utánpótlás, alumni-hálózat. Ahogy Bruckner László, az MRE Oktatási Szolgálatának főigazgatója megfogalmazta, „nálunk a fenntartók döntően a gyülekezetek, amelyek sokkal inkább „körbeölelik”, sokkal inkább magukénak tekintik az iskola ügyét a helybeli gyülekezeti tagok bekapcsolódásán keresztül.”<sup>54</sup> Ugyanakkor fennáll a veszélye a deprofesszionalizációnak, a párhuzamos struktúrák működtetéséből fakadó energia- és tudásvesztésnek is.

Meggyőződésünk, hogy a szakmai-szervezeti autonómia megtartása mellett szükséges a fenntartói feladatok egy részének koncentrációja (itt elsősorban jogi, igazgatási, gazdasági kérdésekre gondolunk), illetve sürgető szükség van egy olyan református oktatási tudásközpont létrehozására, amely a rendszer egyes elemeinek tudását és tapasztalatait közös tudássá és tapasztalattá tudja tenni. A református nevelés-oktatás területén számos szervezet, intézmény tevékenykedik, ezek munkáját különböző jogszabályi keretek, egyházi és világi elvárásrendszerek határozzák meg. Egymással való együttműködésük, a szakmai szinergiák kihasználása, a párhuzamosságok kiküszöbölése jelenleg esetleges. A szinergiák megteremtése elsősorban koordinált együttműködést kíván. Ennek katalizátora lehet a tervezett *Református Oktatási Tudásközpont* létrehozása, amely képes a képzési, tartalomfejlesztési, kutatás-fejlesztési és szakmai szolgáltatási tevékenységeket koordinálni csakúgy a köznevelés, mint a katechézis, valamint a felsőoktatás területén. E tudásközpont koordináló szerepet tudna betölteni a hálózat egészére vonatkozóan, amely a meglévő forrásokat összekapcsolja, információs csatornákat épít ki és működtet. Működésének négy legfontosabb területe: (1) köznevelési pedagógiai-szakmai szolgáltatás (48/2012 EMMI r. alapján), (2) katechetikai szakmai szolgáltatás, szaktanácsadás (Zsinati jogszabályok alapján), (3) tartalom- és képzésfejlesztés (digitális és analóg), (4) kutatás-fejlesztés (szakmai pályázatok koordinálása, kutatás- és adatalapú döntéshozatal támogatása, pedagógiai innováció). Kialakítása kétféleképpen történhet: (1) a meglévő, autonóm oktatási aktorok és a későbbiekben létrehozandó szervezetek

---

<sup>54</sup> JOÓ István: *Legyen a mi oktatásunk a legkiválóbb! Interjú Bruckner Lászlóval*. 2025. <https://reformatus.hu/egyhaziunk/hirek/legyen-a-mi-oktatásunk-a-legkivalobb-bruckner-laszlo/> [2025.08.15.] (Továbbiakban JOÓ, 2025.)

koordinálásáért felelős ernyőszervezetként, vagy (2) a Református Pedagógiai Intézet feladat-és hatáskörének kibővítésével, alapvető szervezeti és tartalmi átalakításával.<sup>55</sup>

A pedagógusképzés illetve az oktatási ágazat kutatásalapú döntéshozatala szempontjából is kulcsfontosságú a református elkötelezettségű neveléstudósok képzése és rendszerbe kapcsolása – erre adhat lehetőséget a református felsőoktatáson belül egy neveléstudományi doktori iskola létrehozása, akár a két, a pedagógusképzés területén jelenleg működő felsőoktatási intézmény (KRE, DRHE) együttműködésével. A református pedagógusképzésben résztvevő tehetséges hallgatók így már a képzés során ösztöndíjban részesülhetnek, kutatásokban vehetnek részt, és a doktori képzés potenciális jelentkezői lehetnek, akik biztosítják a terület tudományos utánpótlását. Egy ilyen doktori iskola programjában a református intézmények sajátosságaira kell fókuszálni, olyan kutatásokat folytatni, amelyek támogatják a kutatás- és adat alapú döntéshozatalt a református oktatásban, egyúttal biztosíthatnák a református egyetemi oktatói és kutatói utánpótlást, és a református szemlélet erősödését az oktatás ezen szintjén is.<sup>56</sup>

### Epilógus

Mint a fentiekben talán sikerült megvilágítani, a református pedagógusképző felsőoktatás társadalmi beágyazottsága nem egyszerűen egy közösségi idea, hanem olyan gyakorlati cselekvések, stratégiaalkotás sorozata, amely egyszerre szolgálja a református egyház misszióját, az általa fenntartott oktatási hálózat fejlesztését, a református oktatási alrendszer szakember-utánpótlását, s mindezeket keresztül a teljes hazai oktatási rendszert és közvetve a magyar társadalmat is. A *Magyarországi Református Egyház köznevelési és szakképzési hálózatfejlesztési stratégiája és cselekvési terve a 2026-2030 közötti időszakra* (RefHáló) nem kisebb célt tűzött ki maga elé, mint hogy ezt a küldetést szolgálja.<sup>57</sup>

### Köszönetnyilvánítás

A szerző köszönetet mond a *RefHáló köznevelési és szakképzési hálózatfejlesztési stratégia* megalkotásában bevont minden szakértőnek az intenzív együttgondolkodásért és szakmai fejlesztési javaslatokért, melyek jó részét beépítette jelen tanulmányába.

Jelen tanulmány a „Módszertani kérdések” kutatócsoport kutatása keretében készült el a „Módszertanok régen és ma” című, 40609T800 témaszámon támogatott belső projekt vállalásaként, melyet a Károli Gáspár Református Egyetem tudományos projektek támogatására kiírt pályázati konstrukció keretében finanszírozott.

<sup>55</sup> REFHÁLÓ: *Pedagógusképzés és -továbbképzés, vezetőképzés munkacsoport munkanyaga*. Kézirat. 2025.

<sup>56</sup> Ua.

<sup>57</sup> JOÓ, 2025.

## Irodalom

- ÁBRÁM Tibor: *Regionális hálózati együttműködés, mint a köznevelési intézményi innovációmenedzsment és tudásmegosztás egyik módszere*. Észak-magyarországi Stratégiai Füzetek, 2016/1. 57–63.
- ÁBRÁM Tibor: *Beszámoló és előterjesztés a Magyarországi Református Egyház Zsinata számára a Magyarországi Református Egyház Köznevelési intézményfejlesztési stratégiája munkálatairól*. Kézirat, 2018.
- ÁBRÁM Tibor: *Tartalom, forma és belső hajtóerő – adalékok a református intézményes nevelés keretrendszeréhez*. In: DE MUYNCK, Bram–VERMEULEN, Henk–KUNZ, Bram–ÁBRÁM Tibor–SZONTAGH Pál: *A keresztyén pedagógia esszenciája: Rövid áttekintés*, MRE Református Taneszközfejlesztő Csoport, Bp., 2019. 84–90.
- BÁNNÉ MÉSZÁROS Anikó: *Református oktatási intézmények értékelése a keresztyén szellemiség tükrében*, Kézirat, 2025. <https://refpedi.hu/pedagogia-szolgáltatások/meres-ertekelesek/keresztyen-szellemiseg-kutatas-eredme nye/>
- COLEMAN, James S.–HOFFER, Thomas: *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*. Basic Books, New York, 1987.
- DE MUYNCK, Bram–VERMEULEN, Henk–KUNZ, Bram–ÁBRÁM Tibor–SZONTAGH Pál: *A keresztyén pedagógia esszenciája: Rövid áttekintés*, MRE Református Taneszközfejlesztő Csoport, Bp., 2019.
- DRONKERS, Jaap–AVRAM, Silvia: *What can international comparisons teach us about school choice and non-governmental schools in Europe?* Comparative Education, 2015/1. 118–132. DOI: 10.1080/03050068.2014.935583
- FEKE György: *Elkötelezetten a gyerekekért: Interjú Pompor Zoltánnal*. 2019. <https://regi.reformatus.hu/mutat/16399/>
- GÁL Márk: *Átláthatóbb hitélet a református óvodákban és iskolákban. Elfogadták az óvoda- és iskolalelkészek szabályrendeletét: Interjú Szabó Elődné Melindával*. 2025. <https://reformatus.hu/oktatas/hirek/atlathatobb-hitelet-a-reformatus-ovodakban-es-iskolakban/>
- HALÁSZ Gábor: *Az oktatási rendszer*. Műszaki, Bp., 2001.
- HÉZSER Gábor: *Vezetés – személyiség – hatalom*. In: FAZAKAS Sándor (szerk.): *Vezetés és menedzsment az egyházban és a diakóniában*. Kálvin, Bp., 2008. 99–109.
- JOÓ István: *Legyen a mi oktatásunk a legkiválóbb! Interjú Bruckner Lászlóval*. 2025. <https://reformatus.hu/egyhazi/hirek/legyen-a-mi-oktatasuk-a-legkivalobb-bruckner-laszlo/>
- KOPP Erika: *Mai magyar református középiskolák identitása*. Studia Carolinensia, 2007/1.
- KOPP Erika: *Református iskolák pedagógusainak szakmai fejlődése. Záró kutatási beszámoló, kézirat*. 2020.
- M. CSÁSZÁR Zsuzsanna: *Református felekezeti oktatás, különös tekintettel az ország hátrányos térségeire*. In: BACSKAI Katinka (szerk.): *A felekezeti oktatás új negyedszázada. Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2017. 45–55.

- MÁTÉ-TÓTH András–ROSTA Gergely: *Vallási riport, 1991–2022: Magyarországi trendek nemzetközi összehasonlításban*. In: KOLOSI Tamás–SZELÉNYI Iván–TÓTH István György: *Társadalmi Riport 2022*. Társi, Bp., 2022. 457–472.
- MORVAI Laura: *Nevelési értékrangsorok a nem, az iskolafenntartó és a vallásosság metszetében*. In: PUSZTAI Gabriella–MORVAI Laura (szerk.): *Pálya-modell: Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Partium–Personal Problems Solution–Új Mandátum, Nagyvárad–Bp., 2015. 156–168.
- P. MÉSZÁROS György SDB (2005). *Keresztény pedagógia?* Mester és Tanítvány, 2005/5. 44–52.
- PUSZTAI Gabriella–TÖRÖK Balázs: *Egyházi fenntartású iskolák*. Vigilia, 2017/5. 344–354.
- PUSZTAI Gabriella: *A vallásosság nevelésszociológiája Kutatások vallásos nevelésről és egyházi oktatásról*, Gondolat, Bp., 2020.
- SIMON Márton: *Tudásmenedzsment tevékenységek támogatása a református iskolarendszeren belül*. Szakdolgozat, kézirat. ELTE PPK, Bp., 2022.
- SZÁSZI Andrea–BÁNNÉ Mészáros Anikó: *Elemzés az iskolalelkészség aktuális kérdéseiről*. Magyar Református Nevelés 2020/4. 5–52.
- SZONTAGH Pál–VAN DER VLOED, Kees: *Value-driven training of leaders in the service of Hungarian denominational (Reformed) public education*. Hungarian Education Research Journal (HERJ) 2024.  
DOI: 10.1556/063.2024.00300
- SZONTAGH Pál: *Értékorientált vezetőképzés a református köznevelés szolgálatában*. Studia Universitatis Babeş-Bolyai Theologia Reformata Transylvania 2024/2. 70–97. DOI: 10.24193/subbtref.69.2.04
- TOLNAI Ágnes: *Szervezeti kultúra és minőségbiztosítás református köznevelési intézményekben*. In: FURKÓ Péter–CSÓKE Zoltán (szerk.): *Tudomány és harmadik misszió. A keresztyén tudós társadalmi szerepvállalása*. KRE–L'Harmattan, Bp., 2022. 31–40.
- TOMASZ Gábor: *Interjú Papp Kornéllal, az MRE Zsinati Oktatási Iroda vezetőjével*. Educatio 2019/2. 343–369.
- VERMEER, Paul (2010): *Religious Education and Socialization*. Religious Education 2010/1. 103–116. DOI: 10.1080/00344080903472774
- WITZEL, Morgan: *Az etikus vezető. Miért jelenthet versenyelőnyt, ha helyesen cselekszünk?* (ford.: LÉVAY Paula) Pallas Athéné, Bp., 2019.
- ZILA Péterné: *Református pedagógiai gondolkodás, avagy egy református óvoda lehetséges pedagógiai programja*. Szakdolgozat, kézirat. ELTE PPK, Bp., 2016.

Internetes források:

- EDULINE: *Egyre több az egyházi iskola - van, ahol megduplázódott a számuk az elmúlt években*. 2020. [https://eduline.hu/kozoktatás/20200728\\_egyhazi\\_iskolak](https://eduline.hu/kozoktatás/20200728_egyhazi_iskolak)

EGYHÁZI JÖVŐKÉP BIZOTTSÁG: *Párbeszédben a jövővel. Vitaanyag a Magyarországi Református Egyház középtávú cselekvési tervéhez, Az EJB előterjesztése az MRE cselekvési tervéről MRE ZSINAT XIII. ciklus 15. ülés Dok.Zs.1. 2014.*

[http://regi.reformatus.hu/data/documents/2014/10/21/P%C3%A1rbesz%C3%A9dben\\_a\\_j%C3%B6v%C5%91vel\\_-\\_az\\_EJB\\_el%C5%91terjeszt%C3%A9se\\_az\\_MRE\\_cselekv%C3%A9si\\_terv%C3%A9r%C5%91.pdf](http://regi.reformatus.hu/data/documents/2014/10/21/P%C3%A1rbesz%C3%A9dben_a_j%C3%B6v%C5%91vel_-_az_EJB_el%C5%91terjeszt%C3%A9se_az_MRE_cselekv%C3%A9si_terv%C3%A9r%C5%91.pdf)

KSH: *Főbb köznevelési és szakképzési adatok.* 2023.

<https://statinfo.ksh.hu/Stainfo/index.jsp>

ORTE: *Etikai kódex a Magyarországi Református Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára.* 2018. <https://orte.hu/etikai-kodex/>

PEW RESEARCH: *Eastern and Western Europeans Differ on Importance of Religion, Views of Minorities, and Key Social Issues.* 2018. <https://www.pewresearch.org/religion/2018/10/29/eastern-and-western-europeans-differ-on-importance-of-religion-views-of-minorities-and-key-social-issues/>

REFHÁLÓ: *Fenntartói struktúra, intézményhálózat munkacsoport munkaanyaga.* Kézirat. 2025.

REFHÁLÓ: *Hitéleti nevelés, hittanoktatás tartalmi és szervezeti keretei munkacsoport munkaanyaga.* Kézirat. 2025.

REFHÁLÓ: *Oktatás minősége, hozzáadott pedagógiai érték munkacsoport munkaanyaga.* Kézirat. 2025.

REFHÁLÓ: *Pedagógusképzés és -továbbképzés, vezetőképzés munkacsoport munkaanyaga.* Kézirat. 2025.

<https://portal.kre.hu/index.php/kja-rolunk>

<https://map.ksh.hu/nepszamlalas/>

<https://misszioiszolgalat.reformatus.hu/>

<https://reformatusegyhaz.hu/oktatas/>

<https://refpedi.hu/reformatus-tananyagfejlesztes/>

<https://reftantar.hu/rolunk/>

**Abstract**

**THE COMMUNITY ROOTS OF REFORMED TEACHER  
TRAINING IN REFORMED PUBLIC EDUCATION  
CHALLENGES AND RESPONSES**

In our study, we examine the strategic dimensions of the mutual influence of Reformed public education and Reformed teacher training. Following a brief description of the Reformed education subsystem, we attempt to review the challenges facing the Reformed education subsystem primarily through the lens of higher education and then formulate possible breakthrough points that could provide solutions to today's challenges in educational theory and organization, with particular regard to the possibilities of Reformed teacher training in this process. This assessment is particularly relevant given that the Reformed Church in Hungary is currently developing the „RefHáló” public education and vocational training network development strategy, which seeks systemic responses and formulates action plans for the sustainability and development of Reformed education.

Gál Anikó

## KORAI GYÓGYPEDAGÓGIAI KEZDEMÉNYEZÉSEK HÓDMEZŐVÁSÁRHELYEN WCLASSICS GYULA REFORMJA NYOMÁN

### Bevezető

Wlassics Gyula vallás- és népoktatásügyi miniszter (1895–1903) átfogó oktatási és kulturális reformprogramot valósított meg, amely egyaránt érintette a népoktatás szervezeti és tartalmi kérdéseit, úgy mint például a népiskolák felállítását, gimnáziumi és reáliskolai tantervi reformot stb. Emellett reformtevékenységének szerves részét képezte a fogyatékos személyek (különösen a siketnémák, a vakok, a beszédhibások) oktatásügyének támogatása is mind társadalmi, közművelődési, nemzetgazdasági, humánus szempontból egyaránt. Álláspontja szerint gondoskodni kell arról, hogy azokon a helyeken is biztosított legyen a fogyatékos gyermekek oktatása, ahol számukra külön szakiskola felállítása még nem történt meg.<sup>1</sup>

Magyarországon a beszédhibások intézményes gyógyításának és pedagógiai fejlesztésének kérdése a 19. század végén került előtérbe. Az első „Orthoponikus Intézetet” 1891-ben Roboz József (1863–1908) alapította Aradon, majd az intézmény a vallás- és népoktatásügyi miniszter megbízására három évvel később már Budapesten működött.<sup>2</sup> Fontos megjegyezni, hogy ezt az intézetet tekinthetjük a Fővárosi Beszédjavító Intézet elődjének.

Roboz József széles látóköre révén felismerte, hogy a népiskolákban tanuló beszédhibás gyermekek fejlesztését nem lehet szórványos tanfolyamokkal megoldani, hanem hosszú távon biztosított, szakképzett pedagógusokra épülő ellátórendszert kell létrehozni. Ennek érdekében 1894-ben megszervezte a „Dadogók és hebegők” tanfolyamait, majd kultuszminiszteri rendelet segítségével „szaktanítói” tanfolyamot is szervezett.<sup>3</sup> Mindemellett kidolgozta a képesítő tanfolyam programját is, majd 1897-ben és 1898-ban már Vácott vezette a képzéseket.

A miniszter a beszédhibás tanköteles korú tanulók pontos számának megállapítása céljából 1899-ben egy országos kérdőíves felmérést rendelt el. Az összegyűjtött adatok alapján – nem számítva a 2000 lakosnál kevesebbet számláló községek beszéd fogyatékos személyeinek számát, és a nem tanköteles korban

<sup>1</sup> WCLASSICS Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter beszámolója 40144/1901. sz. In: *IV.157. A hódmezővásárhelyi ev. ref. elemi iskolaszék gyűléseinek jegyzőkönyve* (JGYK) 1901. évi június 18. In: MNL CSML, Hódmezővásárhely (Továbbiakban JGYK–WCLASSICS, 1901.)

<sup>2</sup> ROBOZ József: *Jegyzetek a dadogók és hebegők oktatására képesítő tanfolyamon*. Wagnerné Hámosi Judit: *A Fővárosi Beszédjavító Intézet története*. In: *Fővárosi Beszédjavító Intézet munkatársai* (szerk.): *110 év múlt és jelen a Fővárosi Beszédjavító Intézetben*. Bp., 2004.

<sup>3</sup> WAGNERNÉ Hámosi Judit: *A Fővárosi Beszédjavító Intézet története*. In: *Fővárosi Beszédjavító Intézet munkatársai* (szerk.): *110 év múlt és jelen a Fővárosi Beszédjavító Intézetben* Bp., 2004. (Továbbiakban WAGNERNÉ, 2004.)

lévőket is – összesen 29.162 fő beszédhibás tanköteles korú gyermeket regisztráltak.<sup>4</sup> Az adatfelvétel jelentős lépést jelentett a beszédhibások oktatásának és gyógyító-nevelő ellátásának állami szintű megszervezése felé.

A gyógypedagógiai fejlesztés egyik alappillére a másság iránti elfogadás, melyhez többek között szükség van szociális érzékenységre, empátiára, a különbségek kezelésének a képességére. E szemlélet érvényesítését szolgálta Wlassics Gyula vallás- és népoktatásügyi miniszter kezdeményezése is, aki az ügy előmozdítása érdekében felhívással fordult azokhoz a tanítókhoz, akik elkötelezettséget mutattak a fogyatékos gyermekek fejlesztése iránt. Az erre irányuló speciális szakmai felkészülés az elméleti ismeret elsajátítását (önképzés útján) valamint az ehhez szükséges gyakorlati hospitálást („szakbeli intézetben”) foglalta magába. Mindez arra utal, hogy a vallás-és népoktatásügyi miniszter törekvése között kiemelt célként szerepelt az is, hogy az ország nagyobb városai szakképzett tanerőkkel rendelkezzenek, akiknek közreműködésével a probléma megszüntethető, vagy legalább valamennyire enyhíthető. A miniszter az intézmények tanerőinek fizetését az 1898. évi költségvetésben megjelent tárca terhére vállalta<sup>5</sup>, ami az állami felelősségvállalás egyértelmű megnyilvánulásának tekinthető.

Fontos lépés volt tehát, hogy 1897. július és augusztus hónapban újraindult a „dadogók és egyéb beszédhibában szenvedők” oktatására képesítő állami tanfolyam. A Roboz-féle képesítő tanfolyamokon kiképzett logopédusok kezdeményezésére így nem csupán a fővárosban, hanem számos vidéki városokban is (Pécs, Hódmezővásárhely, Zombor, Nagyszében, Nyíregyháza, Vác, Székesfehérvár, Máramarosziget) megvalósultak ezek a gyógytanfolyamok.<sup>6</sup>

A tanfolyamot sikeresen elvégzett tanítók (székes fővárosból, Kolozsvárról, Székesfehérvárról...) a beszéd fogyatékosok oktatására képesítő oklevélben részesültek,<sup>7</sup> amely intézményes keretek között is elismerte szakmai felkészültségüket. E lépések összességükben hozzájárultak a magyar gyógypedagógia és logopédia szakmai alapjainak megszilárdulásához, valamint a beszédhibás gyermekek ellátásának országos kiterjesztéséhez.

### **A beszédhibás tanulók számára szervezett gyógytanfolyam Hódmezővásárhelyen**

Hódmezővásárhely is felkarolta az oktatásügy e speciális ágazatát, ugyanis 1898-ban Medgyesi János (1871–1943) hódmezővásárhelyi tanító szervezett gyógytanfolyamot.<sup>8</sup> Református tanítóként 1891-ben kezdett tanítani, majd 1894-ben

<sup>4</sup> JGYK–WLASSICS, 1901.

<sup>5</sup> JGYK–WLASSICS, 1901.

<sup>6</sup> WAGNERNÉ, 2004.

<sup>7</sup> A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1897. évi 5640. számú rendelete a dadogók és hebegők gyógytanfolyamának megkezdéséhez és rendezéséhez szükséges szabályzat közzététele iránt. In: *MAGYARORSZÁGI RENDELETEK TÁRA* harminczegyedik folyam, 1897. Kiadja a M. Kir. Belügyministerium megbízásából: Az »Országos Törvénytár« szerkesztősége. I. kötet. Bp., 622–628. (Továbbiakban *MAGYARORSZÁGI RENDELETEK TÁRA*, 1897)

<sup>8</sup> *A hódmezővásárhelyi ev., ref. elemi iskolaszék gyűléseinek jegyzőkönyve*. KEMÉNY Simon népis-kola igazgató törvényhatósági közgyűléshez intézett beszámolója. 1901. augusztus. In: MNL CSM Levéltár, Hódmezővásárhely.

ismét megpályázta az ujbárosi iskolában meghirdetett tanítói állást.<sup>9</sup> 1896. szeptembertől az O-templomi központi III-IV. osztályos fiútanítói állomás tanítójaként folytatta munkáját.<sup>10</sup> Jelen kutatás célja feltárni, hogyan zajlott a tanfolyam megszervezése, és milyen eredményeket értek el a beszédhibás gyermekekkel való fejlesztés során.

Az összegyűjtött statisztikai adatokból Hódmezővásárhely városra vonatkozó adatokat kiemelve az alábbi eredmények állapíthatók meg. Míg a beszédhibás tanulók aránya az összes tanköteles korú gyermek 36%-át képezte, addig Hódmezővásárhelyen ez az arány jóval magasabb 53% volt. Konkrét adatokkal alátámasztva: A népiskolákban 1896. őszén 66 fő beszéd fogyatékos tanulót tartottak nyilván. A tanítók saját bevallása alapján az előző évben csak az evangélikus, református népiskolákban 47 fő gyermeket számoltak össze, ami ugyancsak indokolta a dadogók és hebegők tanfolyam indításának szükségességét.<sup>11</sup>

A rendelkezésre álló levéltári források alapján Medgyesi János tanító 1896. július és augusztus hónapban kérelmet írt az Egyháztanács és Iskolaszék részére, melyben működési bizonyítványt és ajánlólevelet kérelmezett a dadogók és hebegők oktatására képesítő tanfolyam létrehozása céljából (Budapesten).<sup>12</sup> A gyógytanfolyam fő célja, hogy „a beszédhibában szenvedő tanuló ifjúságnak alkalmat és módot nyújtson hibátlan és jó kiejtés megtanulására”.<sup>13</sup>

Az erre kijelölt bizottság október 7-én vizsgálat céljából behívta az érintett gyermekeket a *kisutcai iskolába*, de a rossz időjárási viszonyok miatt végül csak 6 fő jelent meg, „kik közül 1 nem tudott helyesen levegőt szívní, 5 pedig a mással hangzókat cserélte fel”.<sup>14</sup> A bizottság az alacsony létszám ellenére is szükségesnek ítélte meg a kérdéses tanfolyam elindítását.

A *Községi iskolaszék* is támogatta a tanfolyam szervezését, melynek vezetésével Medgyesi János szakképzett tanítót bízták meg, és akinek az éves fizetését az alsó fokú ipariskolai tanítók fizetése arányában 200 forintban állapították meg.<sup>15</sup>

A tanfolyam első szakaszára (szeptember 15–február 5.) a felvételi eljárás 1898. október 13-án valósult meg Dr. Berger Ferencz tiszti főorvos és Fodor Lajos iskolaszéki jegyző jelenlétében. A felvétel az 1897. évi 5640. sz. rendelet előírásainak megfelelően zajlott, amelynek értelmében 10 növendék nyert felvételt.<sup>16</sup> A létszám meghatározásakor alapvető szakmai szempontként érvényesült az a felismerés, hogy a különböző súlyosságú beszéd fogyatékos gyermekek fejlesztése

<sup>9</sup> *Hmvhely. Ref. Egyházközség Presb. hat. mellékl.*, 246/1894.

<sup>10</sup> *HMVHely. Ref. Iskolaszék Iratai 1889–1898.* XII. 3. 9. sz.

<sup>11</sup> *A hódmezővásárhelyi ev.ref. elemi iskolaszék gyűléseinek jegyzőkönyve.* Előadás ív 10936. 1898. Előadói szám: 1063 98 (221/1898).1898. augusztus 6. FODOR Lajos iskolaszék jegyző. In: MNL CSM Levéltár, Hódmezővásárhely (Továbbiakban JGYK–FODOR, 1898.)

<sup>12</sup> Kivonat, *A hódmezőv.hely ev. ref. Isk. szék–JGYK*, 1896.

<sup>13</sup> *MAGYARORSZÁGI RENDELETEK TÁRA*, 1897. 623.

<sup>14</sup> *Előterjesztés a dadogók és hebegők tanfolyama megnyitása tárgyában.* 432/1897. sz. jegyzőkönyv. 1897. október 7. TEREH Gyula, népiskolai felügyelő. In: MNL CSM Levéltár, Hódmezővásárhely

<sup>15</sup> *HÓDMEZŐ-VÁSÁRHELY VÁROSI ISKOLASZÉKÉNEK 1897. évi október h. 18-án tartott üléséből.* 10.559. sz. tanácsi végzésre. In: MNL CSML, Hódmezővásárhely

<sup>16</sup> Hódmezővásárhely (HMHely.) Ref. Iskolaszék Iratai 1889–1898. XII. 3. 9.sz. In: MNL CSML, Hódmezővásárhely. (Továbbiakban JGYK–Medgyesi, 1898.)

kizárólag fokozott egyéni figyelmet és differenciált pedagógiai beavatkozást igénylő formában vezethet eredményre. Azonban a felvétel létszámának megállapításakor figyelembe kellett venni azt a körülményt is, hogy a felvett növendékek között „enyhébb fogyatékoságú” gyermekek is lehettek, akik esetében a fejlesztés rövidebb időtartam alatt eredményesen lezárható volt. E tanulók – esetenként 4–4 fő – akár egy hónapon belül is befejezhatték a tanfolyamot, ami lehetőséget teremtett arra, hogy helyükre újabb növendékek kerüljenek felvételre. Ennek megfelelően a létszámtervezés során számolni lehetett azzal, hogy a tanfolyam teljes időtartama alatt az összes ellátott gyermek száma elérheti a 16–20 főt.

A második tanfolyam végül két helyszínen valósult meg, mivel a városban nem volt egy olyan központi épület sem, amely egyaránt alkalmas lett volna a távolabb fekvő népiskolák növendékeinek fogadására. Ez a körülmény jól érzékelteti a korszak infrastruktúrális korlátait, ugyanakkor rámutat arra is, hogy a szervezők ezek ellenére törekedtek a beszéd fogyatékos gyermekek minél szélesebb körű ellátásának biztosítására. Az első tanfolyam helyszíne a Deák Ferencz ucza (Könyves-féle) iskola volt, a tanfolyam vezetésével megbízott Medgyesi János tanító tantermében. E tanfolyamra a tarjáni, belső-, és külső, tabáni és a *Deák Ferencz utcai*, a *Kovács-Küry ev. ref. népiskolák* fogyatékos növendékei, továbbá a központi és a *Kereszt-utcai romai katolikus*, az evangélikus és az unitárius iskolákban található beszéd fogyatékos gyermekek kerültek.

A második tanfolyam helyszíne a Kállay-utcai (Bíró-féle) leányiskola, ahová az ev. ref. újtemplomi központi, a Bíró-féle, a tabáni és az újvárosi ev. ref. iskolák növendékei, a *lúgeri* és a *lakhati romai katolikus* és az izraelita iskolák fogyatékos növendékei tartoztak. Ebből adódóan megállapítható, hogy az egyes iskolák alapján két körzetre osztották a növendékeket.

Mindkét tanfolyam időpontját délelőtt 11–12 óráig jelölték ki. Az időtartam meghatározásánál az is alapvető szempont volt, hogy rosszabb időjárás, hidegebb napok esetén is minden gyermek időben el tudjon jutni a kijelölt tanfolyam helyszínére: „*Ez idő alatt a legalkalmasabb a hideg napokon is, mert a déli órákban rendszeren enyhébb az idő, s így a távolabb eső iskolák beszéd fogyatékos növendékei is pontosan részt vehessen a tanítási órákon*”.<sup>17</sup>

A közgyűlés 393. sz. határozata alapján a dadogó tanfolyam felállításához egy bizottságot is létrehoztak. Feladatuk volt a felvételre jelentkező beszédhibás gyermekek vizsgálata, és a tanfolyam befejezése utáni vizsgálat egyaránt. A bizottság tagjai között szerepelt: Kmetykó József főjegyző, Dr. Berger Ferencz tisztifőorvos, Szappanos Mihály, Dr. Imre József orvos, Dr. Diener Kálmán orvos, Wilhelm Arnold, Bauer Gyula, Vékony József, Balvai Imre, Halmi János, Draskoczy Lajos, Vetró Lajos, Endrei Gyula, Kárpáti Sándor és Medgyesi János, a tanfolyam vezetője.<sup>18</sup>

A felállított bizottság tanfolyamonként egy elnököt választott, azonban a jegyzői tisztelet minden alkalommal a tanfolyam vezetője töltötte be. Jelen esetben Medgyesi János megbízott személyében.<sup>19</sup>

<sup>17</sup> JGYK–FODOR, 1898.

<sup>18</sup> JGYK–MEDGYESI, 1898.

<sup>19</sup> JGYK–FODOR, 1898.

Az 1897. évi 5640. sz. miniszteri rendelettel kiadott dadogó és hebegő tanfolyam szabályzat 11 §-a előírta, hogy minden tanfolyamon részt vett gyermekről anyakönyvet kell vezetni, mely összesen 24 részből állt. Az első részt – ami 19 kérdést foglalt magába – a tanfolyam megnyitásakor kellett kitölteni, amely a következő adatokat tartalmazta: az érintett gyermek korábbi anamnézise, testi állapotára vonatkozó adatok (pl. a gyermek neve, életkora, osztály, fogzás időpontja, mikor tanult meg járni, mióta áll fenn a beszédhiba, lehetséges oka, a tanuló jelenlegi állapotára vonatkozó adatok, pl. mely hangoknál akadozik a beszéde, olvasásnál, írásnál is egyaránt kimutatható-e a beszédhiba, milyen együttmozgások mutatkoznak a beszédhiba során, a beszédhiba befolyásolja-e a tanuló iskolai tanulmányait stb.). A kérdések között megjelent a gyermek családi körülményeinek feltárására vonatkozó adatok is, mint például: 4. Az atya neve, foglalkozása, lakhelye.; 5. Kimutatható terhelttség (a családban korábban előfordult-e alkoholizmus, elmebaj stb.), 10. Fordult-e avagy fordul-e elő a családban hasonló beszédhiba? 11. Van-e vagy volt-e a családban „vak, siketnéma, vagy hülye”, azaz fogyatékos személy?

Az anyakönyv második részét a tanfolyam befejezése után töltötték ki (20-24. pont: a tanfolyam megkezdésének időpontja, hiányzások száma, tanfolyamról való kilépés időpontja, eredmények, az állapot visszaesésének, romlásának lehetősége a tanfolyam befejezése után, járt-e a beszédhibában szenvedő tanuló újabb tanfolyamra), melyet ezután a gyógypedagógiai intézetek szakfelügyelőjének továbbítottak.

A tanfolyamra felvett beszéd fogyatékos gyermekek állapotának nyomon követése intézményesített formában, az anyakönyv rendszeres vezetésén keresztül valósult meg, amelyet a tanfolyam vezetője folyamatosan kiegészített saját pedagógiai észrevételeivel.

Az anyakönyv felépítésének és kérdésstruktúrájának elemzése alapján megállapítható, hogy a kérdések összeállítása során törekedtek a teljes személyiség jellemzőinek feltárására, mind az egyéni mind a környezeti tényezők vizsgálatával egyaránt. Ezáltal olyan információs nyilvántartást hoztak létre, amely az egyéni szükségletekhez igazodó, folyamatos fejlesztést volt hivatott támogatni.

A tanfolyam vezetőjének az egyes rovatok kitöltése során a tiszti orvos által tett észrevételeket, javaslatokat is figyelembe kellett vennie összhangban az 1897. évi 5640. számú rendelet 10. §-ában foglalt előírásokkal. Ez a gyakorlat jól tükrözi a pedagógiai és orvosi szempontok integrációját, amely a korszak gyógypedagógiai gondolkodásában egyre hangsúlyosabbá vált.

Emellett a tanfolyam vezetőjének további feladatai közé tartozott a növendékek tanítóinak rendszeres tájékoztatása a fogyatékos gyermek állapotáról, fejlődéséről egyaránt, valamint az oktató-nevelő munka során alkalmazandó pedagógiai eljárásokra vonatkozó javaslatok megfogalmazása. Köztudott, hogy az eredményes fejlesztés fontos kritériuma a gyógypedagógiai fejlesztésben részt vevő partnerek (tanuló, tanító, szakember) kölcsönös együttműködése. A megerősített szakmai kooperáció nemcsak a gyermek fejlődését segítette elő, hanem a tanítók számára is támogatást nyújtott az iskolai gyakorlat során felmerülő nehézségek kezelésében. A tanfolyam befejezésekor a növendékek szüleit és tanító-ját is egyaránt értesítették az elért eredményről, az esetlegesen fennmaradó

fogyatékoságról. Mindezek alapján megállapítható, hogy a gyógypedagógiai segítségnyújtás nem csak a gyermekkel való közvetlen foglalkozásra irányult, hanem a tanítóval való közös, tudatos együttműködésen is alapult. Az optimális támogatás akkor éri el a kitűzött célját, ha azonos irányban hat, azonos cél mentén – lehetőleg úgy, hogy figyelembe veszi az egyéni sajátosságokat és ehhez képest hozzá létre a leginkább támogató környezetet.

A tanfolyam működését felügyelő bizottság tagjai a képzés időtartama alatt rendszeresen részt vettek óralátogatásokon, amelyek más érdeklődők számára is nyilvánosak voltak Ennek egyik indoka az volt, hogy a gyermekek idegen jelenlétében is gyakorolják beszédüket, ezért a tanfolyam elnöke, vagy a bizottság bármely tagja vendéget is hívhatott a látogatott órákra. A bizottság további feladatát képezte a református egyháztanács megkeresése az iskolaszék által javasolt két iskola tantermeinek napi 11–12 óráig történő használatának engedélyezése ügyében. Emellett értesítették a tanfolyamra felvett növendék tanítóját arról is, hogy feladata a tanulók tanfolyamon való pontos megjelenésének folyamatos ellenőrzése.<sup>20</sup>

Az anyakönyvben a tanfolyam befejezéséről, és az elért eredményről minden fogyatékos tanuló esetében külön jegyzék készült. Az iskolai év végén mindkét tanfolyamról részletes jelentést küldtek a tanács részére, amelyet azok a szakfelügyelők – mint a bizottság tagjai – is hitelesítettek kézjegyükkel, akik mind a felvételi eljárásnál, mind a záróvizsgán jelen voltak.<sup>21</sup> Ez az eljárásrend jól szemlélteti a korszakra jellemző adminisztratív és szakmai kontrollt, valamint a gyógypedagógiai ellátás intézményesülésének előrehaladott szintjét.

Kmettykó József elnök rendelkezése alapján a tanfolyam első szakaszában részt vett beszéd fogyatékos növendékek állapotfelmérésére került sor.

A dadogó és hebegő tanfolyam felügyelő bizottságának a városi tanácshoz intézett jelentése alapján a következő eredmény konstataciók: *„Az 5 dadogó közül 3 teljesen javult, 2 kellően javult. Különösen szép eredmény látszik egy kis leánykán, ki a vizsgálat alatt semmi jelét sem adta, hogy valaha dadogott volna, holott felvétele alkalmával nevét is csak úgy tudta kimondani, ha lábával dobantott. A 6 hebegő kik közül 4-nél párosulva volt a hebegés „R” töréssel a következő eredményt mutatta fel: 4 teljesen javult, 2 nagyrésztben javultan bocsájtható ki. A hadaró javultan, míg az „R” törő – kinél Dr. Szappanos Mihály orvos véleménye szerint a szervi hiba nincs kizárva – eredménytelenül bocsájtatik el.”*<sup>22</sup>

A tanfolyam első szakaszának eredményeit összesítve megállapítható, hogy hét gyermek esetében teljes javulás következett be, öt tanulónál részleges javulást tapasztaltak, és mindössze egy növendék zárta eredménytelenül a tanfolyamot.<sup>24</sup>

<sup>20</sup> JGYK–FODOR, 1898.

<sup>21</sup> *A hódmezővásárhelyi ev., ref. elemi iskolaszék gyűléseinek jegyzőkönyve.* MEDGYESI János a dadogó és hebegő tanfolyam felügyelő bizottságának a városi tanácshoz tett jelentése a tanfolyam első szakaszának elért eredményéről. II. 8681/1901. 3220. ikt. sz. In: MNL CSM Levéltár, Hódmezővásárhely (Továbbiakban JGYK–MEDGYESI, 1901.)

<sup>22</sup> II. 8681/1901 V. 268/99 3220. ikt.sz.

<sup>23</sup> JGYK–MEDGYESI, 1901.

<sup>24</sup> JGYK–MEDGYESI, 1901.

A tanfolyam teljes időtartamára vonatkozó adatok szerint a 34, részben dadogó, részben hebegő, illetve selypítő tanítvány közül 26 gyermek teljesen meggyógyult, hat főnél részleges javulást állapítottak meg, míg csupán két tanuló esetében nem volt észlelhető érdemi előrelépés.<sup>25</sup>

### Összegzés

Medgyesi János 1900. márciustól megromlott egészségi állapotára hivatkozva nem vállalta tovább a tanfolyam vezetését. Ezt követően Budapestre költözött, ahol hasonló tanfolyam vezetésével bízták meg.<sup>26</sup> Utódjaként az iskolaszék Kárpáti Sándor állami polgári iskolai tanítót és Bencsik Imre, szeretetházi képesítéssel rendelkező helybeli tanítót kérte fel, azonban mindketten elfoglaltságra, illetve egészségi okokra hivatkozva visszautasították a megbízást. Ennek következtében a tanfolyam működését további intézkedésig felfüggesztették.<sup>27</sup>

A fennmaradt jegyzőkönyvek és jelentések elemzése alapján ugyanakkor megállapítható, hogy Medgyesi János eredményes szakmai tevékenysége jelentős hatást gyakorolt a helyi oktatáspolitikai döntéshozatalra. Ennek közvetlen következményeként az iskolaszék 1898-ban elhatározta egy önálló iskola megnyitását, ahol egyéves tanfolyam keretében, két csoportban tervezték a beszédhibás tanulók szervezett és intézményes oktatását. Ez a döntés a beszédhibás gyermekek ellátásának további intézményesülését és szakmai megalapozottságának erősödését jelezte.

---

<sup>25</sup> GYOGYPAEDAGOGIAI SZEMLE, 1899. szeptember 1. 1.évf. 9. sz. 167.

<sup>26</sup> JGYK–MEDGYESI, 1901.

<sup>27</sup> 888/900 V. A tekintetes városi tanácshoz jelentése KMETYKÓ József főjegyzőnek az 5908/900 számra a hebegők és dadogók tanfolyamának beszüntetése iránt. Hmhely, 1900. június 10. In: MNL CSML, Hódmezővásárhely.

**Rövidítések**

JGYK                      Jegyzőkönyv  
 ev., ref.      evangélikus, református  
 MNL CSML              Magyar Nemzeti Levéltár Csongrád Megyei Levéltár

**Irodalom**

*A hódmezővásárhelyi ev.ref. elemi iskolaszék gyűléseinek jegyzőkönyve.* Előadás ív 10936. 1898. Előadói szám: 1063 98 (221/1898).1898. augusztus 6. FODOR Lajos iskolaszék jegyző. In: MNL CSM Levéltár, Hódmezővásárhely

*A hódmezővásárhelyi ev., ref. elemi iskolaszék gyűléseinek jegyzőkönyve.* KEMÉNY Simon népiskola igazgató törvényhatósági közgyűléshez intézett beszámolója. 1901. augusztus. In: MNL CSM Levéltár, Hódmezővásárhely

*A hódmezővásárhelyi ev., ref. elemi iskolaszék gyűléseinek jegyzőkönyve.* MEDGYESI János a dadogó és hebegő tanfolyam felügyelő bizottságának a városi tanácshoz tett jelentése a tanfolyam első szakaszának elért eredményéről. II. 8681/1901. 3220. ikt. sz. In: MNL CSM Levéltár, Hódmezővásárhely

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1897. évi 5640. számú rendelete a dadogók és hebegők gyógytanfolyamának megkezdéséhez és rendezéséhez szükséges szabályzat közzététele iránt. In: *Magyarországi Rendeletek Tára* harminczegyedik folyam, 1897. Kiadja a M. Kir. Belügyminiszterium megbízásából: Az »Országos Törvénytár« szerkesztősége. I. kötet. Bp., 622–628.

*Egyház és kultúra 1848-tól a világháborúig. II. Oktatás. Hódmezővásárhely története I. A legrégebbi időktől a polgári forradalomig.* Főszerkesztő: Nagy István. Kötetszerkesztő: Szigeti János 1984. ISBN 96303 3560 3 (II. kötet). A szerzők és jogutódjaik, 1993. Kiadja Hódmezővásárhely Megyei Jogú Város Önkormányzata Hódmezővásárhely története II.

*Előterjesztés a dadogók és hebegők tanfolyama megnyitása tárgyában.* 432/1897. sz. jegyzőkönyv. 1897. október 7. TEREH Gyula, népiskolai felügyelő. In: MNL CSM Levéltár, Hódmezővásárhely.

Felekezeti anyakönyvek levéltári másodpéldányainak gyűjteménye. *Református Halotti Anyakönyv* 1871. 514/1871 Medgyesi János születésének bejegyzése. In: MNL CSM Levéltár, Hódmezővásárhely

*Gyogypaedagogiai Szemle*, 1899. szeptember 1. 1.évf. 9. sz.

*Hódmező-Vásárhely th. város tanácsa 05908. sz. jegyzőkönyve.* MEDGYESI János tanácshoz intézett jelentése, melyben a tanfolyam vezetésétől való felmentését kéri. 1900. március 31. In: MNL CSM Levéltár, Hódmezővásárhely

*Hódmező-Vásárhely város iskolaszékének 1897. évi október h. 18-án tartott üléséből.* 10. 559. sz. tanácsi végzésre, In: MNL CSML, Hódmezővásárhely

*Hódmezővásárhely (HMVHely.) Ref. Iskolaszék Iratai* 1889–1898. XII.3. 9. sz. In: MNL CSML, Hódmezővásárhely.

*Hódmezővásárhely Egyházközösség Presbitériumának iratai* 1896–1900. XII. 3.1. kötet. In: MNL CSML, Hódmezővásárhely.

Hódmezővásárhely Református Iskolaszék gyűlésének jegyzőkönyvei (1892–1904). In: MNL CSML, Hódmezővásárhely.

*Hmvhely. Ref. Egyházközség Presbitériumi határozat melléklete 246/1894.*  
In: MNL CSML, Hódmezővásárhely.

*Jegyzőkönyv Hódmező-vásárhely tekintetes tanácsának Helyben.* Előadás ív 10936. 1898. Előadói szám: 1063 98, Fodor Lajos, iskolaszék jegyző. 1898. augusztus 6. In: MNL CSML, Hódmezővásárhely.

*Kivonat, A hódmezővásárhelyi ev. reformátum Iskolaszék 1896. évi január hó 22-én tartott ülése jegyzőkönyvéből (3. sz.).* In: MNL CSML, Hódmezővásárhely.

ROBOZ József: *Jegyzetek a dadogók és hebegők oktatására képesítő tanfolyamon.* 1896.

WAGNERÉ HÁMORI Judit (20: *A Fővárosi Beszédjavító Intézet története.* In: 110 év múlt és jelen a Fővárosi Beszédjavító Intézetben, Bp., 2004.

WLASSICS Gyula vallás-és közoktatásügyi miniszter beszámolója 40144/1901. sz.

In: IV.157. *A hódmezővásárhelyi ev.ref. elemi iskolaszék gyűléseinek jegyzőkönyve (JGYK) 1901. évi június 18.* In: MNL CSML, Hódmezővásárhely.

*888/900 V.A tekintetes városi tanácshoz jelentése Kmetykó József főjegyzőnek az 5908/900 számra a hebegők és dadogók tanfolyamának beszüntetése iránt.* Hmvhely, 1900. június 10. In: MNL CSML, Hódmezővásárhely.

**Abstract**

**EARLY SPECIAL EDUCATION INITIATIVES IN HÓDMEZŐVÁSÁRHELY  
FOLLOWING THE REFORM OF GYULA WLISSICS**

Gyula Wlassics, Minister of Religious Affairs and Public Education (1895–1903), was committed to the development of education for disabled people in addition to implementing educational and cultural reforms. In 1899, he initiated a national survey of the number of students with speech impediments, which showed an exceptionally high rate of 53% in Hódmezővásárhely (JGYK-Fodor, 1898). In light of this local peculiarity, the school board commissioned János Medgyesi, a Calvinist teacher, to organize a remedial course in 1898. The aim of my research is to examine the educational and cultural antecedents of the course, the process of organization, and the results achieved in the development of children with speech impediments. Based on the document analysis based on primary sources, it can be stated that János Medgyesi's activities played a decisive role in the 1898 initiative to establish a school for children with speech impediments.

**Pálmai Judit–Ipolyi Dóra–Fazekas Elek**

**A CSALÁD FOGALMÁNAK ÉRTELMEZÉSE  
ÉS MEGJELENÉSE A 21. SZÁZADBAN<sup>1</sup>**

A „család” kifejezés sokféle kontextusban és jelentésben fordul elő. A biológiában például a hasonló tulajdonságokkal rendelkező élőlényeket – legyenek azok növények vagy állatok – rendszertani családokba sorolják, közös jellemzőik alapján. A sport világában vagy a hadseregben a „család” kifejezést gyakran a csapatszellem és az összetartozás érzésének kifejezésére használják: egy focicsapat vagy egy katonai egység tagjai is mondhatják magukról, hogy „egy család vagyunk”. Az üzleti életben a „termékcsalád” fogalma a közös márkajegyeket vagy funkciókat hordozó termékek csoportját jelöli. A munkahelyi közösségekben is gyakran élnek ezzel a metaforával, amikor a munkatársak kapcsolatát – legyen az támogató vagy éppen konfliktusos – „családi jellegűnek” nevezik. Gyakran a tanár is az osztályát eszerint definiálja: „olyanok vagyunk, mint egy nagy család”. Emellett a vallási, filozófiai és antropológiai szövegekben is előfordul, hogy az emberiséget vagy az emberi nemet „az emberi családnak” nevezik, ezzel utalva az összetartozás és közös eredet gondolatára.

Bár a család alapvető szerepet tölt be az emberek mindennapi életében, máig nincs egyetértés abban, hogy pontosan mit is értünk család fogalma alatta. A család fogalmának meghatározása a kutatók számára nem pusztán elméleti kérdés, hiszen annak társadalmi, politikai és jogi következményei is lehetnek. A definíció pontos meghatározása szükséges lehet pl. kutatások, vagy politikai intézkedések esetén. Azonban a túl szigorú és kötött fogalmak azt eredményezhetik, hogy azok, akik a kötött fogalom alá nem férnek be, kimaradnak bizonyos szolgáltatások alól, vagy esetleg úgy érezhetik, hogy az ő családjuk eltér a normától, tehát akár deviánsnak is tekinthetők.

Napjainkban a család, mint a társadalom egyik legmeghatározóbb intézménye, jelentős átalakuláson megy keresztül. A társadalmakban az individualizmus térnyerése, az urbanizáció erősödése, a nemi szerepek átrendeződése, valamint a kommunikációs technológiák fejlődése egyaránt nyomást gyakorolt a hagyományos családszerkezetre. E folyamatok következtében megváltozott a családi kapcsolatok jellege, a házassági szokások és a gyermekvállalás mintái, sőt, átalakult az „otthon” fizikai és szimbolikus jelentése is.

A család jelentősége különösen erőteljesen jelenik meg a közoktatásban, ahol a pedagógusok nap mint nap találkoznak a tanulók eltérő családi hátterével és azok hatásaival. Az iskola a család után a legfontosabb szocializációs színtér, így a családról alkotott elképzelések, tapasztalatok és elvárások közvetlenül befolyásolják a tanulók viselkedését, teljesítményét és érzelmi jólétét. A pedagógusok

---

<sup>1</sup> Jelen cikk a Filó Lajos Kutatóműhely kutatócsoport által indított kutatás keretében készült el, a „Keresztmetszetben a család” című, „80601E800” témaszámon támogatott belső projekt vállalásaként, melyet a Károli Gáspár Református Egyetem tudományos projektek támogatására kiírt pályázati konstrukció keretében finanszírozott.

gyakran találkozunk azzal, hogy a diákok különféle családmódokból érkeznek – legyen szó egyszülős, mozaikcsaládokról, nevelőszülői hálózatban élő gyermekekről vagy akár többgenerációs együttélésben nevelkedő tanulókról. Ezért különösen fontos, hogy az oktatási intézményekben a család fogalmát rugalmasan és befogadó módon értelmezzük, hiszen a szűk definíciók kirekeszthetik azokat a gyerekeket, akik családi élete nem illeszkedik a hagyományos mintákba. A család sokféleségének megértése hozzájárulhat ahhoz, hogy az iskola olyan támogató környezetet teremtsen, amely minden tanulót egyformán képes befogadni, és érzékenyen reagál a különböző családi háttérből fakadó kihívásokra is.

A család az emberi társadalom egyik legősibb és legmeghatározóbb intézménye, amely évszázadokon át a közösségi élet alapját képezte. Egy mindig változó, alkalmazkodó társadalmi intézményről beszélünk, mely a kor, a társadalmi, a gazdasági és a politikai rendszerek szerint változott, feladatában és szerkezetében is folyamatosan átalakul. Jelen cikk célja, hogy átfogó képet adjon a család fogalmának sokszínűségéről és változékonyságáról.

A 21. században a család már nem egységes mintázatot követ: a válások, újracházasodások, egyszülős és mozaikcsaládok, valamint az azonos nemű párok megjelenése a családi élet új dimenzióit hozta felszínre. A biológiai kötelék mellett egyre hangsúlyosabbá válik a választott család, a gondoskodáson, érzelmi kötődésen alapuló kapcsolati háló. A digitális technológia is új helyszínként van jelen a családi kapcsolatok ápolására, mely teret nyit az online kommunikációra, a távkapcsolatokra, és a családi kapcsolatok új formáit teremti.

Mindez nem a család eltűnését jelenti, hanem annak folyamatos flexibilitását. A mai család sokszínű, dinamikus, s mindezek mellett kulturálisan, társadalmi szempontból, valamint személyes értékek mentén újra és újra meghatározza önmagát. A változások középpontjában továbbra is ugyanaz a mag marad: az emberi kapcsolatok, a gondoskodás és a kölcsönös felelősségvállalás igénye.

### **A család fogalmának „tankönyvi” változatai**

Annak ellenére, hogy a család fogalmát mindenki ismeri és használja, mégsem tudunk egy olyan meghatározást adni rá, ami mindenki számára elfogadott és egységes. Ennek legfőbb oka, hogy a család és annak meghatározása folyamatosan változott, ahogy átalakult körülötte a társadalom, a gazdaság és a technika.

A legtöbb általunk ismert társadalomban voltak családok. A családok a közösség számára létszükséges feladatokat látnak el. Ám, hogy mi is a család, és hogy mit értünk a család fogalma alatt, az tudományáganként eltérő.

Ha az „iskolapadban” is fellelhető értelmezését szeretnénk megadni, többnyire érdemes „klasszikus” szöveggyűjteményekhez nyúlni, amelyek a legelfogadottabb fogalmakat tartalmazzák. Így a szociológián belül alapműnek számító szöveggyűjteményben<sup>2</sup> a család fogalmát a szerkesztő a társadalmi intézmények felől vezeti le. A társadalomban az embereket a társadalmi intézmények kapcsolják össze azáltal, hogy egyfajta közvetítő szerepet töltenek be köztük. A társadalmi intézmények normák és értékek rendszere, melyek feladata a

<sup>2</sup> Vö. ANDORKA Rudolf: *Bevezetés a szociológiába*. Osiris, Bp., 2006.

társadalmi élet szervezése oly módon, hogy a társadalom tagjai a társadalom számára hasznos és fontos funkciókat látnak el. A társadalmi intézmények közül mégis a legfontosabb a család.<sup>3</sup>

Andorka szerint a család egy társadalmi kiscsoport, mely kiscsoport tagjait közös ismérvek jellemzik és kapcsolnak össze. A csoport tagjai kis létszámúak, személyesen ismerik egymást és egymással többnyire szoros kapcsolatban állnak.<sup>4</sup> Ez a definíció viszont megfelel egy baráti, munkahelyi csoport vagy iskolai osztály leírására is.

Talán közelebb visz a fogalom megalkotásához, amikor Andorka a kiscsoport fogalmát kibővíti az elsődleges csoport definíciójával. Az elsődleges csoportokban a tagok teljes személyiségükkel vesznek részt és érzelmileg gazdagabbak. Az elsődleges csoportban a résztvevők érzelmi biztonságot várnak és kapnak, valamint az itt kialakított kapcsolatok segítik a tagok személyiségfejlődését, itt megy végbe pl. a gyermekek szocializációja is.<sup>5</sup>

Folytatva a szociológiai szöveggyűjteményekben fellelhető definíciók áttekintését, a következő családfogalom a családot olyan kiscsoportnak tartja, amely tagjai házasság vagy leszármazás, esetleg örökbefogadás révén létrejött kapcsolat köti össze. Giddens ugyanis családnak az olyan emberek csoportját tartja, akiket közvetlen rokonsági kapcsolat fűzi össze, és amelynek felnőtt tagjai vállalják a gyermekek gondozását.<sup>6</sup>

A statisztikai családdefiníció ennél annyiban szűkebb, hogy csak a szülőket, akár egyedülálló szülőket, valamint a velük élő, nem házas gyermekeiket tekinti egy családnak. Ennek megfelelően három családtípust különböztet meg: házaspárt, házaspárt gyerekkel és egy szülőt gyermekkel. Ezeket a családtípusokat szokás még családmagnak vagy nukleáris családnak tekinteni.<sup>7</sup>

A néprajztudomány ennél is tágabb definíciót ad: nemcsak azokat tekinti egy családnak, akik együtt laknak és együtt étkeznek, hanem mindazokat a tagokat, akik külön élnek, akár külön háztartást is vezethetnek, de mégis szoros kapcsolatot tartanak fenn egymással. Ezen kívül a családhoz tartozónak mondja a nagyszülőket és rokonokat is, akik a családdal együtt élnek.<sup>8</sup>

Bodonyi és Hegedűs a családot úgy definiálja, hogy különmemű egyedekből álló, minimum két generációt magába foglaló olyan csoport, mely önmagát reprodukálja, de nem úgy, hogy tagokat vesz fel, hanem „önerőből”.<sup>9</sup>

Hablicsek szerint a család társadalmi együttélés legkisebb egysége, a társadalmi fejlődés elmaradhatatlan eleme, a rokoni kapcsolatok változatos formája, mely folyamatosan követi a társadalmi viszonyok alakulását.<sup>10</sup>

<sup>3</sup> Ua.

<sup>4</sup> Ua.

<sup>5</sup> Ua.

<sup>6</sup> Vö. GIDDENS, Anthony: *Szociológia*. Osiris, Bp., 2008.

<sup>7</sup> ANDORKA, 2006.

<sup>8</sup> ANDORKA, 2006.

<sup>9</sup> BODONYI Edit és HEGEDŰS Judit: *Mi a család?* In: BODONYI Edit–BUSI Etelka–HEGEDŰS Judit–MAGYAR Erzsébet–VIZELY Ágnes (szerk.): *Család, gyermek, társadalom*. Bölcsész konzorcium, Bp., 2006. 9–10.

<sup>10</sup> HABLICSEK László: *A család kialakulása, a családformák változásai*. In: BALOGH Margit (et al., szerk.): *Magyarország a XX. században*. II. köt. Babits, Szekszárd, 1997. 204–210.

Takács és Szalma szerint a család olyan társadalmi intézmény, melyben a tagok együttműködnek, és maga a család mint társadalmi intézmény keretet biztosít a gyermekvállalásra és -nevelésre. Az ő megközelítésüket kiegészítik a szociálpszichológiai definícióval, mely szintén kiscsoportként aposztrofálja a családot, melyben a családtagok kapcsolata személyes és tartós.<sup>11</sup>

Ha a fenti definíciókat egyesítjük, akkor megkapjuk, hogy a család egy társadalmi intézmény, kis- és elsődleges csoport, melynek közvetítő szerepe van a társadalom felé. Társadalmi életet szervez, normákat és értékeket ad át a tagjai számára, és fontos funkciókat lát el a társadalom számára. Közös ismérvek jellemzik a családot, kis létszámúak, akik tagjai személyesen ismerik egymást és kapcsolatban állnak egymással. A család tagjai teljes személyiségükkel vesznek részt a családban, ami érzelmekkel telített. A család a személyiségfejlődés színtere, elsősorban a gyermekek szocializációját segíti, valamint azok nevelését látja el. A családok házasság, leszármazás révén jönnek létre és rokonsági kapcsolatokat fognak össze. Tagjai együtt laknak és együtt étkeznek, vagy ha külön élnek, szoros kapcsolatot tartanak fenn egymással. És végül a család legfontosabb feladata a tagok reprodukálása, gyermekek nemzése.

A fenti összevont definíció is jól láttatja, hogy bár sok szempontot magába foglal, mégis számos olyan kitétel nincs benne, amely a 21. században megtalálható, vagy ami a laikus családfogalmakban megvannak.

A fenti definíciódeficit eredményeként örökérvényű lehet Cseh-Szombathy László gondolata, amit közel ötven éve fogalmazott meg, hogy talán nem is szükséges és nem is lehetséges egy kizárólagos érvényű családdefiníció megalkotása és használata: „Nemcsak egyetlen családdefiníció lehetséges, hanem a definíciók egész sora is elképzelhető és indokolt lehet. A család sokféle megnyilvánulása, belső szerkezete, a társadalomban elfoglalt helye többféle szempontból vizsgálható, és egyes definíciók értéke attól függ, hogy a választott szempontból végzett kutatást mennyiben segítik elő. Nincs abszolút mérce, amely szerint az eddig kidolgozott család-meghatározások rangsorolhatók lennének [...]”.<sup>12</sup>

Tehát Cseh-Szombathy szavait megragadva elmondható, hogy nehéz, talán lehetetlen családfogamat adni, s ha valaki megteszi, a megközelítések tárházával találja szembe magát. A legtöbb definíció viszont abban egyetért, hogy a család egy változó konstrukció. Koronként, társadalmaként és kultúránként is eltérhet, és mindig alkalmazkodik az adott kor társadalmi elvárásaihoz. Boss, Bryant és Mancini<sup>13</sup> értelmezése is a fenti álláspontot erősíti. Szerintük a család egy folyamatosan működő rendszer, amelyben kölcsönhatásban lévő személyek kapcsolódnak egymáshoz közös szerepek, szabályok és szertartások révén – sokkal inkább a felsoroltak által, mint a közös biológiai kötelek által. A következő

<sup>11</sup> Vö. TAKÁCS Judit–SZALMA Ivett: *Családszociológiai alapfogalmak*. In: SZALMA Ivett–TAKÁCS Judit (szerk.): *Családszociológiai mozaik*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2022.

<sup>12</sup> CSEH-SZOMBATHY László: *A család meghatározása*. In: CSEH-SZOMBATHY László (szerk.): *Családszociológiai problémák és módszerek*. Gondolat, Bp., 1979. 10–33.

<sup>13</sup> Vö. BOSS, Pauline E.–BRYANT, Chalandra M.–MANCINI, Jay A.: *Family Stress Management: A Contextual Approach*. Sage Academic Books, Thousand Oaks, 2019.

fejezetekben a család fogalmának fejlődését, megközelítéseit nézzük át a nemzetközi és hazai szociológiai szakirodalmak áttekintésével.

### Család mint interakciós közeg

Az interakcionista családszociológia nem egyetlen természetes vagy „tipikus” családformát tekint kiindulópontnak. Ehelyett a családot olyan dinamikus kapcsolatrendszerként értelmezi, amelyet a benne résztvevők spontán és folyamatos interakciói hoznak létre. A család lényegét tehát a tagok közötti kölcsönhatások, ezek elemei, valamint a közösen kialakított jelentések és elképzelések adják. Az egyének személyisége ezekben a kapcsolatokban formálódik, a családi identitás pedig a közös rituálék, értelmezési keretek és szimbolikus jelentések révén épül fel.<sup>14</sup>

Az interakcionális iskola egyik jeles képviselője Burgess<sup>15</sup> a családot egymással kölcsönhatásban álló személyek közösségeként határozta meg. Felfogása szerint a család addig létezik, amíg a családtagok közötti interakció fennmarad. Már a 20. század elején eltért attól a szemlélettől, amely a családot jogi és szokásrendi alapokon nyugvó társadalmi intézményként értelmezte. Burgess felismerte, hogy a család dinamikus, folyamatosan változó jelenség, és hogy a jogi, valamint gazdasági szerepek fokozatosan háttérbe szorúlnak, miközben egyre inkább az érzelmi és támogató funkciók kerülnek előtérbe. Gondolatmenete alapján a család mintázatait az életkörülmények alakítják, és a helyi közösség szokásai és normái formálják.

A családi kapcsolatok mintáinak vizsgálata során arra jutott, hogy „a család egymással kölcsönhatásban álló személyek egysége”. Ez az egység él, változik és növekszik, szerinte akár egy „önálló személyiség” is lehetne. Elméletében a család fennmaradása nem a tagjainak harmonikus kapcsolatától függ, nem is a konfliktusoktól bomlik fel, szerinte a család mindaddig él, amíg a tagjai kölcsönhatásban vannak egymással, és csak akkor szűnik meg, ha az interakció is megszűnik köztük. De ez az interakció nem csak a családon belüli kommunikációra vonatkozik, hanem a család és a társadalom közti kölcsönhatásra is. Burgess úgy vélte, hogy a család nem csak tagok közti interakció összessége, hanem ebben a kölcsönhatásban maguk a tagok kialakítanak egy képet a családról, s ezen kép alapján a család intézményi jelleget nyer. Ez az, amit a család mint társadalmi intézmény fogalom alatt értünk.<sup>16</sup>

Burgess a fenti koncepciót később kiegészítette azzal, hogy az elsődleges interakcióba álló csoporttól elkülönítse a családot úgy, hogy nagy jelentőséget tulajdonított a családtagok által betöltött társadalmi szerepeknek is, mondván, hogy a családon belül mindenki meghatározott társadalmi szerepek szerint lép interakcióba egymással.<sup>17</sup>

<sup>14</sup> Vö. HUSZ Ildikó: *Mi a család? Tanulmányok a család fogalmáról a jelenkori Magyarországon.* Akadémiai, Bp., 2022.

<sup>15</sup> Vö. BURGESS, Ernest W.: *The Family as a Unity of Interacting Personaltiti.* Tha Family, 1926/1.

<sup>16</sup> Ua.

<sup>17</sup> HUSZ, 2022.

Amint azt a későbbiekben látni fogjuk, Burgess családfelfogásának szinte minden eleme hatással volt a későbbi családszociológiai elméletekre. A funkcionalista gondolkodók – köztük Parsons – számos meglátását átvették a modernizáció és a családi funkciók átalakulásának kapcsolatáról. A strukturalista gondolkodók számára Burgess megállapításai a családi kapcsolatok szerkezeti elemeiről – például a jogi kötelekekről, a vérségi kapcsolatról vagy az együttélésekről – kiindulópontként szolgáltak. A konstruktivista irányzatok pedig építeni tudtak arra a szemléletre, hogy a család a tagok közötti interakciók révén jön létre, bár ők nagyobb hangsúlyt helyeznek az egyéni értelmezésekre, mint a hagyományos társadalmi szerepekre. Noha Burgess elsősorban a nukleáris családot vizsgálta, az általa képviselt interakcionista megközelítés jól alkalmazható a tágabb rokonsági hálózatok és a modern, többgenerációs családok működésének elemzésére is.<sup>18</sup>

### Strukturális funkcionista iskola – a nukleáris család mint ideál

A nukleáris család fogalmát Murdock fogalmazta meg először.<sup>19</sup> Ő a családot úgy írta le, amely olyan társadalmi csoport, ami közös lakóhely, gazdasági együttműködés és a reprodukció által jellemezhető. Magába foglalja a nőt és a férfit, akik társadalmilag elfogadott szexuális kapcsolatban élnek, valamint egy vagy több saját vagy örökbefogadott gyermeket is.<sup>20</sup>

A fenti meghatározással a vérségi kötelekre, a közös lakóhely meglétére, a heteroszexualitásra és a szülő-gyerek kapcsolatra helyezte a hangsúlyt a család definícióját illetően. Ezzel megadta a nukleáris család meghatározását, melyet amúgy univerzális intézménynek tekintett azért, mert már a korábban is létezett, és alapvetőnek tekintette, mert a többi családrésztől jól elkülöníthető. A család funkcióit tekintve négy feladatot emelt ki Murdock: a reprodukciót, a szexuális szabályozást, a szocializációt, valamint a gazdálkodást. Ezek a funkciók egyben kijelölik, legitimálják és megszilárdítják a nemek közötti munkamegosztás optimálisnak tekintett formáját is, amelyben a férfiak feladata a család eltartása, a nők pedig gondoskodnak a gyermekekről és a háztartásról.<sup>21</sup>

Stephens meghatározása összecseng Murdock-ével, mert Stephens a családot egy házasságon és házassági szerződésen alapuló megállapodásként határozta meg. Az ő megközelítésében a család magába foglalta a szülői jogokat és kötelezettségeket, a szülők és a gyermekek közös lakóhelyét, valamint a szülők közti kölcsönös gazdasági kötelezettségeket.<sup>22</sup>

A következő megközelítést Parsons adja, aki szintén a nukleáris családot tekinti alapnak, mert szerinte ez a családforma felel meg az aktuális gazdasági-mobilitási trendnek. Álláspontja szerint ráadásul a család számos funkcióját átvették más társadalmi intézmények, így csak kettő maradt, a szocializáció és a felnőtt személyek stabilizálása. A két feladatot a férfi és a nő különböző szerepek

<sup>18</sup> Ua.

<sup>19</sup> Vö. MURDOCK, Georg Peter: *Social Structure*. Free Press, New York, 1949.

<sup>20</sup> WEIGEL, David J.: *The Concept of Family An Analysis of Laypeople's Views of Family*. *Journal of Family Issues*, 2008/11. 1426–1447.

<sup>21</sup> HUSZ, 2022.

<sup>22</sup> WEIGEL, 2008.

betöltésével látják el úgy, hogy a nők inkább expresszív feladatokat töltenek be, leginkább a család összetartozásáért felelnek, míg a férfiak inkább instrumentális szerepeket látnak el, így rajtuk keresztül kapcsolódik a család a társadalomhoz.<sup>23</sup>

A kritikák hatására megjelentek olyan családfogalmak, amelyek arra törekedtek, hogy minél több, új családformát magába tudjon olvasztani. Popenoe<sup>24</sup> szerint a minimális családhoz elég egy felnőtt és egy eltartott, a szülőknek nem kell különműniek vagy házasnak lennie.<sup>25</sup> Trost minden olyan együttélést családnak tekint, ahol legalább ketten élnek, ide tartoznak a házasságon kívül élő párok, egyszülős családok, és minden olyan forma, ahol egy felnőtt egy gyerekkel él.<sup>26</sup>

Furstenberg a család fogalmát kiterjeszti a vérségi és jogi kategóriákon túl úgy, hogy hangsúlyozza a választott és informális kapcsolatok jelentőségét a család fogalmát illetően: „A család fogalmába beletartozik a vér szerinti, jogi, örökbefogadási és informális kapcsolatok, beleértve a fiktív vagy társadalmilag elfogadott rokonságot is”.<sup>27</sup>

A fent felvázolt családfogalmakat több oldalról érte vád. Sokan úgy gondolják, hogy a nukleáris családmódel elavult, és már nem tud reagálni a társadalmi sokszínűsége és változásokra. A fenti koncepciók nem tudnak mit kezdeni a kétkeresős családmódellel, az egyszülős vagy mozaik családokkal, az önkéntes gyermektelenséggel, vagy az azonos nemű párok láthatóságával.<sup>28</sup>

A fenti fogalmak a nukleáris család ideáljából indulnak ki, de végül maguk is megkérdőjelezzik azt. A fenti elméletalkotók jól látták, hogy a modern elvárásoknak és a valóságot tükröző sokszínű családformáknak nem felel meg, nem írja le a hagyományos nukleáris család, mert a jelenben megtalálható családformák jóval színesebb és változatosabbak ettől a családmódellettől. Így kiindulva a nukleáris családmódel alapját (pl. tagok száma) megtartva, próbálnak más szempontokat is érvényesíteni és a határokat tágítani a család fogalmát illetően.

### A család konstruktivista megközelítése

A család konstruktivista megközelítésének tárgyalásakor fontos kiemelni, hogy számos kutató nem tartja szükségesnek a család fogalmának pontos meghatározását. Sőt, egyesek kifejezetten hangsúlyozzák, hogy a definícióalkotás nemcsak lehetetlen, hanem akár káros is lehet, hiszen egy merev definíció óhatatlanul

<sup>23</sup> Vö. PARSONS, Talcot: The American Family: Its Relations to Personality and to the Social Structure. In: PARSONS Talcot–BALES Robert (szerk.): *Family, Socialization and Interaction Process*. The Free Press, New York, 1955.

<sup>24</sup> Vö. POPENOE, David: *American Family Decline 1960–1990: A Review and Appraisal*. Journal of Marriage and the Family, 1993/3.

<sup>25</sup> HUSZT, 2022.

<sup>26</sup> TROST, Jan: *Family as a Set of Dyads*. Marriage & Family Review, 1999/3–4. (28.) 79–91.; WEIGEL, 2008.

<sup>27</sup> FURSTENBERG, Frank F.: *Banking on Families: How Families Generate and Distribute Social Capital*. Journal of Marriage and Family, 2005/4. (67.) 809–821.

<sup>28</sup> DERMOTT, Ester–Fowler, Tim: *What is a family and why does it matter?* Social Sciences, 2020/9., 83.; LEE, J. Y.–BENTZON, R.–DI NUCCI, E.: *What Is A Family? A Constitutive-Affirmative Account*. Bioethical Inquiry, 2024/21. 647–657.

kizárhatna olyan családformákat, amelyek a valóságban léteznek és a laikus család kategóriájába tartoznak.<sup>29</sup>

A konstruktivista megközelítések igyekeznek megragadni a családformák sokszínűségét, valamint a családi kapcsolatok jelenkori bonyolultságát, eleve megkérdőjelezve a család statikus voltát, vagy azt, hogy a család leírható-e objektív tényezőkkel, vagy létezik-e egyáltalán konkrét családiideál? A konstruktivista megközelítések a család helyett családokról beszélnek.<sup>30</sup>

A megközelítés lényege, hogy a család társadalmi konstrukció, a tagok interakciójából és azok értelmezéséből létrejövő társadalmi gyakorlat. Tehát a családformák helyett olyan gyakorlatokra fókuszál, amelyek révén a tagok fenntartják, működtetik, mozgatják a családi kapcsolatokat. Ebben az értelemben a figyelmet a mindennapi cselekvésekre kell irányítani, vagyis azokra a gyakorlatokra, amelyek a család működését fenntartják. A családot nem előre rögzített szerepek elfogadása teszi azzá, ami, hanem az, ha valaki aktívan részt vesz a közös, hétköznapi tevékenységekben, amelyek révén a családi élet ténylegesen megvalósul.<sup>31</sup>

Finch cikkében abból indul ki, hogy a kortárs családokat vizsgáló legújabb és legmeghatározóbb empirikus kutatások egyaránt kiemelik, hogy a családok összetétele rendkívül sokféle, a családi kapcsolatok pedig folyamatosan változnak. Ennek következtében azok az emberek, akiket valaki élete egy adott szakaszában „a családjának” tart, idővel megváltozhatnak. Az életünk folyamatos változása miatt egyre kevesebben tudják egyszerűen a háztartásuk tagjait vagy pusztán rokoni kapcsolatokat felsorolva megválaszolni a kérdést: „kik alkotják a családomat?”. Sokan közülük úgynevezett „választott családokban” élnek, amelyekben például azonos nemű partnerek vagy egymáshoz közel álló barátok alkotnak családi közösséget.<sup>32</sup>

Finch a változó társadalmi környezet hatását és a családok megjelenítésével kapcsolatos érvelését három fő szempont mentén vizsgálja: először is, hogy szerinte a család nem azonos a háztartással; másodsor, hogy a családok szerkezete és összetétele időben folyamatosan változik; harmadszor pedig, hogy miként kapcsolódik össze a személyes identitás és a családi hovatartozás. Az első állításnak igazolására elég, ha csak a válás utáni családok példáját megnézzük. Ez a legalkalmasabb forma annak bizonyítására, hogy a szülők nem egy háztartásban élnek, mégis közösen nevelik a gyermekeiket.

A családok az idő múlásával folyamatosan változnak, ahogy az emberek életútja és életmódja is átalakul. Ezért a családok megjelenítésekor fontos felismerni, hogy a családi életet nemcsak a tagok összetétele, hanem a kapcsolatok dinamikája határozza meg – az, hogy hogyan kommunikálnak, viselkednek egymással, és milyen elvárások mentén működnek. A „Ki a családom?” kérdés így valójában azt jelenti: „Mely kapcsolataim bírnak családi jelleggel?”. Bár az életkörülmények és a társadalmi változások gyors üteme miatt a családok formája időről

<sup>29</sup> DERMOTT–FOWLER, 2020; CSEH-SZOMBATHY, 1979.

<sup>30</sup> HOLSTEIN, James A.–GUBRIUM, Jay: *What is Family? Further Thoughts on a Social Constructivist Approach*. *Marriage & Family Review*, 1999/28. 3–4. 3–20.

<sup>31</sup> HUSZ, 2022.

<sup>32</sup> FINCH, Janet: *Displaying Families*. *Sociology*, 2007/41. 65–81.

időre módosul, ez nem feltétlenül jelenti a kapcsolatok instabilitását. A kutatások szerint az emberek tudatosan törekednek arra, hogy saját igényeiket összehangolják szeretteikével, és megőrizték a kötődés és elkötelezettség érzését. A családi kapcsolatok fenntartása tehát aktív erőfeszítést igényel, annak folyamatos megerősítését, hogy akár egy volt partner, mostohagyermek vagy közeli barát is valóban a család részét képezi.<sup>33</sup>

A harmadik ok, amiért a megjelenés fontos a mai családokban, az a személyes identitáshoz való kapcsolódás. A heteroszexuális párkapcsolatokon vagy egyedül élő embereken alapuló családi kapcsolatokról szóló újabb kutatások arra utalnak, hogy a családok „választott” jellege sokkal elterjedtebb, és magában foglalja a rokonság és a barátság közötti határok elmosódását. A kapcsolatok folyamatos változása elkerülhetetlenül magával hozza az egyéni és családi identitás folyamatos újradefiniálását.<sup>34</sup>

Finch elméletében a családi kapcsolatokat nemcsak „meg kell valósítani”, hanem meg is kell mutatni. A vérségi kapcsolat a testvérrel vagy egy gyerekkel akkor is megmarad, ha a kapcsolatunk éppen nem működik jól, de ilyen helyzetben ők valójában nem képezik a „jelenlegi családom” részét. Szerinte a kapcsolatok gondozásának és elmélyítésének fontos eleme a „megjelenítés”, amely segít abban, hogy a kapcsolatok családszerű jellege megerősödjön. A „megjelenítés” fogalma lehetőséget ad annak megértésére, miként válnak bizonyos társadalmi gyakorlatok kifejezetten „családi” gyakorlatokká egy olyan világban, ahol a család lényegét nem a „családhoz tartozás” ténye, hanem a „családi tevékenységekben való részvétel” határozza meg.<sup>35</sup>

Dermott és Fowler<sup>36</sup> a folytatásban rámutatnak arra, hogy a család fogalmát a legtöbb esetben – kimondva vagy kimondatlanul – egy olyan intézménnyel azonosítják, ahol felnőttek gyermeket nevelnek. A szerzők azonban megkérdőjelezzik ezt a szűk értelmezést, és emellett érvelnek, hogy a családot inkább társadalmi gyakorlatok összességéként kell felfogni, hiszen a család maga is társadalmi konstrukció. Véleményük szerint a családról szóló diskurzus túlságosan a szülő-gyermek viszonyra korlátozódik, így a családot gyakran statikus, egyetlen funkcióval – a gyermekneveléssel – rendelkező intézményként mutatja be. Ezzel szemben az általuk képviselt megközelítés, a „családi gyakorlatok” szociológiai koncepciója, a családot dinamikus, folyamatosan formálódó egységként értelmezi, amelyet a tagok mindennapi tevékenységei hoznak létre, nem pedig a jogi vagy vérségi kötelékek. Emellett hangsúlyozzák a kulturális kontextus szerepét is a család jelentésének alakításában és változásában.

A szerzők álláspontja szerint a családkutatásnak nem elsősorban arra kellene törekednie, hogy meghatározza, mi a család, hanem inkább arra, hogy feltárja, mit tesznek, hogyan működnek a családok a mindennapokban. A családot nem annyira a vérségi vagy jogi kapcsolatok, hanem sokkal inkább azok a kulturális gyakorlatok határozzák meg, amelyeket egy adott közösség családi jellegűnek tekint. A „családi gyakorlatok” megközelítésben a család társadalmi projektként

---

<sup>33</sup> Ua.

<sup>34</sup> Ua.

<sup>35</sup> Ua.

<sup>36</sup> DERMOTT–FOWLER, 2020.

értelmezhető: nem egy intézmény, hanem személyek közötti kapcsolatok hálózata, amelyet közös tevékenységek tartanak fenn. A család tehát a cselekvés által jön létre és marad fenn. E szemléletben a mindennapi gesztusok – mint például egy telefonhívás, e-mail küldése vagy egy csésze tea családtaggal való elfogyasztása – mind hozzájárulhatnak a család megéléséhez. A lényeg nem az, hogy milyen formális kapcsolat köti össze az embereket, hanem az, hogy közös cselekvéseik révén képesek-e olyan köteleket létrehozni, amelyet családként lehet értelmezni. A szerzőpáros szerint a családnak tehát először megkell alakulnia, látthatóvá kell válnia – mint ahogy ez Finchnél is megjelenik -, majd a közösségnek is el kell ismernie azt családnak.<sup>37</sup>

Lee, Bentzon és Di Nucci<sup>38</sup> tanulmányukban arra vállalkoznak, hogy a hosszú időn át meghatározó bio-heteronormatív családfelfogást felváltsák a család úgynevezett konstitutív-affirmatív modelljével. E megközelítésben a család nem statikus egységként jelenik meg, hanem olyan dinamikus rendszerként, amelyet a feltételezett családtagok közötti érzelmi és megerősítő (affirmatív) kapcsolatok folyamatosan alakuló hálózata hoz létre és tart fenn.

A szerzők cikkükben arra hívják fel a figyelmet, hogy a mai nyugati társadalmak továbbra is a nukleáris családot – amely egy heteroszexuális párból és genetikailag rokon utódokból áll – tartják ideális családszerkezetnek. Ebben a hagyományos nukleáris modellben implicit módon megjelenik mind a bionormativitás – a családtagok közötti biológiai rokonság értékelése –, mind a heteronormativitás – a monogám, heteroszexuális párkapcsolatok értékelése „a család” alapjaként. Azonban napjainkban a válási arányok, a házasságon kívüli együttélés, az egyedülálló szülők aránya mind emelkedtek, és egyre gyakoribbá válik, hogy az emberek a nukleáris ideáltól eltérő, sokféle módon alapítanak családot.<sup>39</sup>

Tanulmányukban bemutatnak néhány példát olyan családformákra, amelyek eltérnek a „biológiai-heteronormatív ideáltól”, így több háztartásból álló családokat, vagy például a „platonikus közös gyermeknevelést”<sup>40,41</sup> Az így bemutatott nem szokványos családszerkezeteken keresztül vezetik le a szerzők, hogy a bemutatott különböző családformák szerintük teljesen elfogadható családmodelleket eredményeznek, tekintettel a bennük rejlő szoros kapcsolatok természetére. A cikkük arra mutat rá, hogy valójában nem a családtagok *összetétele* a fontos a család fogalmának rekonstruálásánál, hanem az, hogy ezek a különböző szereplők milyen kapcsolatban állnak egymással, ami döntő fontosságú ahhoz, hogy családnak tekintsük őket.<sup>42</sup>

Összefoglalva a család konstruktív megközelítései arra hívják fel a figyelmet, hogy a modern világban bekövetkezett társadalmi, gazdasági és technikai

<sup>37</sup> DERMOTT–FOWLER, 2020.

<sup>38</sup> LEE–BENTZON–DI NUCCI, 2024.

<sup>39</sup> Ua.

<sup>40</sup> Co-parenting vagy platonikus szülői szerepvállalás, vagy „közös szülői szerepvállalás” egy olyan kifejezés, amelyet olyanokra használnak, akik hosszú ideje barátok, nincs gyermekük, és romantikus kapcsolat nélkül szeretnék gyermeket nevelni; Ugyanígy ez a közös szülői feladatok ellátása olyan személyek között is megvalósulhat, akiknek elsődleges közös érdeke az, hogy szülők legyenek.

<sup>41</sup> LEE–BENTZON–DI NUCCI, 2024.

<sup>42</sup> Ua.

változásoknak köszönhetően a családformák számos változata alakult ki. Ezek a változatok pedig léteznek, élnek és működnek. A hagyományos családdefiníciók nem tudnak mit kezdeni a modern családformákkal és ezáltal elkerülhetetlen, hogy újból és újból visszatérjenek a nukleáris család idealizálásához. A család konstruktív megközelítése nem azt hangsúlyozza, hogy a családot kik alkotják, hanem azt, hogy a tagok milyen kapcsolatban vannak és milyen hétköznapi gyakorlatot működtetnek a kapcsolat fenntartásához. Az elmélet így képes értelmezni a jelen világ szerteágazó családformáit és beilleszteni azt egy újszerűbb családdefinícióba. A következő fejezetben a családdefiníció hálózati megközelítéséről olvashatunk, ami tovább tágítja a családok sokszínűségének kereteit.

### A családfogalom hálózati megközelítése

Widmer szerint a családfogalom „konfigurációs megközelítése” sokkal inkább hozzájárul ahhoz, hogy megértsük a család definíciójának sokszínűségét, mint bármelyik más magyarázat. A szerző elméletére nagy hatással volt Elias, aki a konfigurációkat úgy határozta meg, hogy azok olyan függőségi hálózatok, amelyek az emberek között alakulnak ki, és őket kötik össze. A konfigurációt egymástól függő személyek struktúrájaként határozza meg.<sup>43</sup>

Ennek hatására Widmer a konfiguráció elméletét levetítette a családokra. Szerinte a fenti meghatározás alapján a családok nem zárt csoportok, hanem inkább folyamatorientált, egymástól függő hálózatok, melyben az egyének együttműködnek, hogy segítsék egymást, de egyben akadályozzák is egymást az erőforrások elosztásának egyenetlensége miatt. Widmer szerint, ha a családok leírására csak a háztartások összetételét vizsgáljuk, kihagyjuk a családi folyamatok, valamint a családok közti függőség összetettségének megértését.<sup>44</sup>

A családok sokféleségét konfigurációs megközelítésben vizsgáló kutatók abból a feltevésből indulnak ki, hogy a család lényegét az adja, amikor a tagok kölcsönösen megteremtik annak az érzését, hogy ők egy közösséghez, egy „mi”-hez tartoznak. Ez a közös identitás az egymás iránti intimitás, bizalom és a hosszabb idő alatt kialakult kölcsönös elköteleződés alapján formálódik.<sup>45</sup>

A kölcsönös függőség megközelítése arra ösztönzi a kutatókat, hogy azokra a kapcsolatokra és tevékenységekre irányítsák figyelmüket, amelyekben az egyik személy valamilyen funkciót tölt be a másik életében. A függőség foka azt mutatja meg, mennyire hagyatkozik valaki a másira egy adott interakcióban, míg a kölcsönös függőség arra utal, hogy a két fél milyen mértékben van egymásra utalva.<sup>46</sup>

A hálózati és függőségi konfigurációkat képviselők szerint a családok sokféleségének pontosabb megértéséhez a szociológiának és más tudományoknak túl kell lépnie azokon az osztályozási rendszereken, amelyek pusztán a háztartások

---

<sup>43</sup> Vö. WIDMER, Eric: *Family diversity in a configurational perspective*. In SCHNEIDER, Norbert–KREYENFELD Michaela (eds.): *Research Handbook on the Sociology of the Family*. Cheltenham, Edward Elgar Publishing Ltd., 2021. 60–72.

<sup>44</sup> Ua.

<sup>45</sup> Ua.

<sup>46</sup> Ua.

összetételére épülnek, így például, hogy egy család nukleáris, mozaik-, egyszülős vagy azonos nemű szülőkből álló-e. Az ilyen kategóriák gyakran tovább idealizálják a nukleáris családmodellt, miközben figyelmen kívül hagyják azokat a sokrétű kapcsolati mintázatokat, amelyek a különböző – mint pl. a fent említettek - háztartási formákon belül is léteznek. A család egységének meghatározásához ezért nem a háztartás szerkezetét kell ismernünk és alapként kezelnünk, hanem inkább azokat a függőségi konfigurációkra kellene összpontosítani, amelyeket az emberek tudatosan alakítanak és tartanak fenn életük során. A családok konfigurációs megközelítése azon az elképzelésen nyugszik, hogy a családformák sokfélesége az egyre bizonytalanabb társadalmi környezetre adott válaszként, a családtagok tudatos és aktív cselekvéseinek következményeként alakul ki. Ennek megfelelően a kutatóknak nem a család szerkezetét, hanem a családok összetartozásának sokféleségét kellene vizsgálni és azt, hogy ezek a konfigurációk milyen hatással vannak az egyéneket összekötő viszonyokra.<sup>47</sup>

A hálózati kapcsolatok irányzat egyre inkább önálló megközelítésként van jelen a családszociológiai vizsgálatokban. Azonban mindegyik irányzat igyekszik figyelembe venni a 21. század sokszínű családi szerkezetét és ehhez alkalmazkodni. Az eltérő definíciók nem abból adódnak, hogy a családszociológia képtelen meghatározni a családot, hanem pont abból a sokszínűségből adódik, ami a szociológiát és irányzatait is jellemzi.

A legjelentősebb elméleti különbség a konstruktivista és a strukturalista-funkcionalista megközelítések között figyelhető meg. A konstruktivista irányzat szerint a család nem tekinthető objektív, mindenki számára azonos tartalommal bíró társadalmi formának, ezért nem is határozható meg külső, általános kritériumok alapján. Ezzel szemben a strukturalista-funkcionalista szemlélet továbbra is törekszik a család ilyen módon való meghatározására, miközben igyekszik nyitottabb, befogadóbb definíciókat kialakítani. A modern társadalmakban azonban, ahol a családi élet egyre sokszínűbb formákat ölt, egyre nehezebb olyan meghatározást találni, amely valóban minden típust magában foglal. Ennek ellenére a strukturalis megközelítések továbbra is meghatározóak, nemcsak a politikai és jogi, hanem a tudományos diskurzusban is. Ennek háttérben részben gyakorlati okok állnak: az egyszerű, külső jegyekkel (például vérségi kapcsolat, közös háztartás) leírható családfogalmak jól használhatók statisztikai adatgyűjtések és kvantitatív kutatások során. Ugyanakkor a kutatóknak tudatában kell lennie azzal, hogy bármely ilyen külső kritérium választása elkerülhetetlenül kizárhat olyan személyeket vagy funkciókat, amelyek a család szerves részét képezhetik.<sup>48</sup>

Bár Bernardes<sup>49</sup> azt írja, hogy a „*család vagy nukleáris család fogalma rendkívüli erővel és hatalommal bír, mert ez olyan fogalom, amelyet a társadalom szinte minden tagja meg tud határozni, és amelyet számos hatalmi csoport (politika, erkölcs, vallás) állítólag támogat és tisztel*”, elsősorban mégis inkább csak gyakorlati okok magyarázhatják, hogy a nukleáris család továbbra is kiemelt helyet foglal el a tudományos gondolkodásban. Ennek oka azonban nem

---

<sup>47</sup> Ua.

<sup>48</sup> Vö. HUSZ, 2022.

<sup>49</sup> BERNARDES, Jon: *We Must Not Define "The Family"!* Marriage & Family Review, 1999/28. 3–4., 21–41.

feltétlenül az, hogy a kutatók többsége normaként vagy kulturálisan uralkodó családformaként tekintene a nukleáris családra, hanem inkább az, hogy viszonyítási pontként szolgál, amelyhez képest az eltérő családformák leírhatóak és értelmezhetőek. A problémát nem a nukleáris család viszonyítási pontként való alkalmazása adja, hanem az, ha a kutató nem teszi egyértelművé, milyen céllal azonosítja a család fogalmát a nukleáris modellel, ezzel ugyanis közvetve hozzájárulhat annak normatív érvényűvé tételéhez.<sup>50</sup>

A családszociológia egyik legnagyobb kihívása ma az, hogy képes-e egységes elméleti keretben értelmezni a családi élet sokszínűségét, mint például a heteronormatív nukleáris családformától eltérő családok arányának növekedését, a többgenerációs kapcsolatok és az oldalági rokonság szerepének felértékelődését, a baráti kapcsolatok megnövekedett jelentőségét, valamint a háziállatok családtagként való elfogadását. A család sokszínűsége, valamint a különböző formák közötti hasonlóságok megértése egyre inkább meghaladja a hagyományos strukturalista megközelítések korlátait. Ezzel szemben az alternatív irányzatok – különösen a konfigurációs és a konstruktivista megközelítések – ígéretesebbnek mutatkoznak, mivel nagyobb hangsúlyt fektetnek az egyéni értelmezésekre, például arra, hogy ki számít valaki számára családtagnak, és miért. Ezáltal alkalmazhatóbbak a családformák sokféleségének egységes, mégis rugalmas elemzésére.<sup>51</sup>

### Összegzés

A 21. században a család fogalma jelentős átalakuláson ment keresztül, amelyet a társadalmi normák változása, a technológiai fejlődés, a gazdasági kihívások és az új jogi keretek egyaránt formáltak. A mai család már nem korlátozódik a hagyományos nukleáris modellre, hanem sokféle formában létezik: ide tartoznak az egyszülős háztartások, az azonos nemű párok, a házasság nélkül együtt élők, a többgenerációs családok, valamint a digitális eszközökön keresztül fenntartott kapcsolatok is. Mindez az inklúzió, az individualizmus és a nemi szerepek újraértelmezését célzó társadalmi folyamatokat tükrözi.

A globalizáció és a mobilitás növekedése új családi mintákat hozott létre, például a határokon átívelő vagy távkapcsolati családokat, amelyek működését nagymértékben a digitális kommunikáció teszi lehetővé. A gazdasági bizonytalanság, a megélhetési költségek növekedése, az oktatás demokratizálása és a munkaerőpiac instabilitása szintén hatással vannak a házasságkötésre és a gyermekvállalásra, gyakran kitolva ezeket az életszakaszokat.

Mindezek ellenére a család továbbra is az érzelmi biztonság, a szocializáció és a gondoskodás alapvető kerete marad. Formája és működése azonban folyamatosan alkalmazkodik a modern élet kihívásaihoz. A változások mélyebb megértése nemcsak a szociológusok és döntéshozók számára kulcsfontosságú, hanem az oktatás, az egészségügy és a szociális élet területén dolgozók számára is, akik a sokféle családszerkezet jólétét kívánják támogatni. A 21. századi család a mai emberi kapcsolatok sokrétűségét és változékonyságát tükrözi,

---

<sup>50</sup> Vö. HUSZ, 2022.

<sup>51</sup> Vö. WEIGEL, 2008; HUSZ, 2022.

megkérdőjelezve a merev kategóriákat, és egy befogadóbb, rugalmasabb családfelfogás irányába mutatnak.

A család fogalmának definiálása azért is fontos, mert minden alkalommal, amikor pl. egy kutató kimondja a család kifejezést, hatással van a társadalomra: pl. legitimál bizonyos társadalmi normákat,<sup>52</sup> amelyek már nem léteznek, vagy nem olyan mértékben, mint korábban (pl. a nők háztartásban elfoglalt, vagy a férfi családeltartó szerepét) vagy kizárnak embereket bizonyos jóléti juttatásokból (pl. családi támogatások, CSOK).

A család meghatározása nemcsak a magánéletben, hanem a társadalom, a politika, a gazdaság és a jog területén is jelentős következményekkel jár. A társadalmi értelmezések például olyan eseményekben, mint az „anyák vagy apák napja, egyszerre erősítik bizonyos családmodellek elfogadottságát és kirekeszthetik az azoktól eltérő formákat. A politikai meghatározások befolyásolhatják a döntéshozatalt olyan esetekben, mint például amikor a kormányzati támogatások feltételeként „normális” családi kapcsolatok fenntartását írják elő, vagy amikor egyes családtervezési modelleket előnyben részesítenek másokkal szemben. Ilyen lehet egyes támogatásokra vagy adókedvezményekre való jogosultságok elnyerése, illetve az azonos neműek házasságának el nem ismerése. Mindez azt mutatja, hogy a család definíciója közvetlen hatással van az emberek életének számos területére.

A család sokszínű átalakulása természetes módon jelenik meg a közoktatás intézményeiben is, ahol a tanulók eltérő családi háttere és kapcsolati mintázatai napi szinten formálják az iskolai életet. A pedagógusok nemcsak a hagyományos nukleáris családokból érkező gyermekekkel találkoznak, hanem olyan diákokkal is, akik mozaikcsaládban, egyszülős háztartásban, nevelőszülőknél, többgenerációs együttélésben vagy akár kétlaki, digitálisan fenntartott családi kapcsolatok között élnek. A családformák sokfélesége kihívások elé állítja az iskolát, hiszen a tanulók érzelmi biztonsága, iskolai teljesítménye és szociális fejlődése nagymértékben függ a családban megélt tapasztalatoktól. Emiatt különösen fontos, hogy a közoktatási rendszer rugalmasan és érzékenyen reagáljon a változó családi mintákra: a befogadó iskolai kommunikációtól kezdve a pedagógiai támogatási formákig. A családról alkotott társadalmi és politikai definíciók ugyanis közvetlenül jelennek meg a tanórai példákban, az iskolai rendezvényekben (pl. anyák napja, apák napja), a gyermekvédelmi eljárásokban vagy a szülői együttműködés kereteiben is. Így a család fogalmának értelmezése nem csupán elméleti kérdés, hanem a mindennapi iskolai gyakorlatra is kézzelfogható hatást gyakorol.

Meglepő lehet belegondolni, de valójában nagyon keveset tudunk mások házasságáról, családi életéről, mert a családok élete láthatatlan vagy rejtett mások előtt. A házasság és a családi élet a mai társadalmakban rendkívül magánjellegű. S mert az a jelenség, hogy a család elfogadott és uralkodó modellje nem feltétlenül felel meg a családi élet valóságának, arra készteti az embereket, kutatókat és a hatalmi csoportokat, hogy éppen ezt a „család” modellt tartsák fenn.<sup>53</sup>

A család fogalmának egységesítése egyszer szükségszerű, de több szempontból veszélyes is. Szükségszerű a kutatások, vagy a politika számára, hogy

<sup>52</sup> Vö. BERNARDES, 1999.

<sup>53</sup> Ua.

kategorizálni tudjanak, és átláthatóbb legyen a résztvevők vagy a szolgáltatást igénybe vevők köre. Azonban veszélyes is, mert azok, akik nem férnek bele a családfogalom univerzális formájába, magukat kirekesztve és megbélyegezve érezhetik, s ez fokozottan jelen lehet a nevelési-oktatási intézményekben.

A családok átalakulását vizsgáló kutatások fontos alapot adnak a családot érintő politikai döntések újragondolásához és korszerűsítéséhez. A családi változások mélyebb megértése hozzájárulhat ahhoz, hogy a pszichológia, az egészségügy, a szociális szféra, a tanácsadás és az oktatás területén dolgozó szakemberek hatékonyabban támogassák a családokat, valamint olyan gyakorlati megoldásokat dolgozzanak ki, amelyek elősegítik a családi kapcsolatok megerősítését.<sup>54</sup>

A család mint a társadalom egyik legfontosabb intézménye alapvető szerepet tölt be az egyének mentális és társas jóllétének biztosításában. Ha a család működésében kedvezőtlen vagy rendellenes változások következnek be, azok súlyos következményekkel járhatnak – például magányhoz, társadalmi elszigetelődéshez vagy pszichés problémákhoz vezethetnek. A hatékony szociális, kulturális és oktatási politikák kialakításához ezért elengedhetetlen, hogy pontos képet kapjunk a családok átalakulásáról és igényeiről, hogy megfelelő támogatást tudjunk biztosítani számukra. Emellett a nők és férfiak családon belüli szerepének átalakulása is megkívánja annak vizsgálatát, hogyan hatnak ezek a változások a családi kapcsolatokra és a tágabb társadalomra. Mindez hozzájárulhat a nemek közötti egyensúly és igazságosság erősítéséhez.

A legújabb kutatások tükrében elmondható, hogy a család nem egy merev, időtől függetlenül változatlan fogalom, hanem egy folyamatosan alakuló, rugalmas közösségi forma. Képes arra, hogy alkalmazkodjon a körülményekhez, és harmonikusabb kapcsolatokat hozzon létre azok között, akik tudatosan úgy döntenek, hogy egy közös családi egységhez tartoznak.<sup>55</sup>

---

<sup>54</sup> Vö. JENSEN, Todd M.–DUH-LEONG, D.–TAMKIN, Vivien L.–VERBIEST, Sarah B.: *Prioritized Functions of Family Systems Over Time: A Qualitative Analysis*. *Journal of Family Issues*, 2025/46., 3.; EL-HASSAN, Karim: *Transformation of the Concept of Family in the 21st Century*. *International Journal of Studies in Humanities and Social Science Journal*, 2025/1.

<sup>55</sup> Vö. LUCIFORA, Cristiane De Assis–MUZZETI, Luci Regina–REINA, Fabio Tadeu: *Historizing the concept of family*. *Revista Tempos e Espaços em Educação (Universidade Federal de Sergipe, Brasil)*, 2021/33. 1–17.

## Irodalom

- ANDORKA Rudolf: *Bevezetés a szociológiába*. Osiris, Bp., 2006.
- BERNARDES, Jon: *We Must Not Define "The Family"!* Marriage & Family Review, 1999/28. 21–41. DOI: [10.1300/J002v28n03\\_03](https://doi.org/10.1300/J002v28n03_03)
- BODONYI Edit és HEGEDŰS Judit: *Mi a család?* In: BODONYI Edit–BUSI Etelka–HEGEDŰS Judit–MAGYAR Erzsébet–VIZELY Ágnes (szerk.): *Család, gyermek, társadalom*. Bölcsész konzorcium, Bp., 2006. 9–10.
- BOSS, Pauline E.–BRYANT, Chalandra M.–MANCINI, Jay A.: *Family Stress Management: A Contextual Approach*. Sage Academic Books, Thousand Oaks, 2019. DOI: [10.4135/9781506352206](https://doi.org/10.4135/9781506352206)
- BURGESS, Ernest W.: *The Family as a Unity of Interacting Personalities*. The Family, 1926/1.
- CSEH-SZOMBATHY László: *A család meghatározása*. In: CSEH-SZOMBATHY László (szerk.): *Családszociológiai problémák és módszerek*. Gondolat, Bp., 1979. 10–33.
- DERMOTT, Ester–Fowler, Tim: *What is a family and why does it matter?* Social Sciences, 2020/9. 83–94. DOI: [10.3390/socsci9050083](https://doi.org/10.3390/socsci9050083)
- EL-HASSAN, Karim: *Transformation of the Concept of Family in the 21st Century*. International Journal of Studies in Humanities and Social Science journal homepage, 2025/1. 1–9. DOI: [10.22034/10.22034/ijshsc.v1i1.156](https://doi.org/10.22034/10.22034/ijshsc.v1i1.156)
- FINCH, Janet: *Displaying Families*. Sociology 2007/41. 65–81. DOI: [10.1177/0038038507072284](https://doi.org/10.1177/0038038507072284)
- FURSTENBERG, Frank F.: *Banking on Families: How Families Generate and Distribute Social Capital*. Journal of Marriage and Family, 2005/4. (67.) 809–821. DOI: [10.1111/j.1741-3737.2005.00177.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2005.00177.x)
- GIDDENS, Anthony: *Szociológia*. Osiris, Bp., 2008.
- HABLICSEK László: *A család kialakulása, a családformák változásai*. In: BALOGH Margit (et al., szerk.): *Magyarország a XX. században*. II. köt. Babits Kiadó, Szekszárd, 1997. 204–210.
- HOLSTEIN, James A.–Gubrium, Jay: *What is Family? Further Thoughts on a Social Constructionist Approach*. Marriage & Family Review, 1999/3–4. (28.) 3–20. DOI: [10.1300/J002v28n03\\_02](https://doi.org/10.1300/J002v28n03_02)
- HUSZ Ildikó: *Mi a család? Tanulmányok a család fogalmáról a jelenkori Magyarországon*. Akadémiai, Bp., 2022.
- JENSEN, Todd M.–DUH-LEONG, D.–TAMKIN, Vivien L.–VERBIEST, Sarah B.: *Prioritized Functions of Family Systems Over Time: A Qualitative Analysis*. Journal of Family Issues, 2025/3. 535–559. DOI: [10.1177/0192513X241273111](https://doi.org/10.1177/0192513X241273111)
- LEE, J. Y.–BENTZON, R.–DI NUCCI, E.: *What Is A Family? A Constitutive-Affirmative Account*. Bioethical Inquiry, 2024/21. 647–657. DOI: [10.1007/s11673-024-10339-x](https://doi.org/10.1007/s11673-024-10339-x)
- LUCIFORA, Cristiane De Assis–MUZZETI, Luci Regina–REINA, Fabio Tadeu: *Historizing the concept of family*. Revista Tempos e Espaços em Educação (Universidade Federal de Sergipe, Brasil), 2021/33. 1–17. DOI: [10.20952/revtee.v14i33.16795](https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16795)
- MURDOCK, Georg Peter: *Social Structure*. Free Press, New York, 1949.

- PARSONS, Talcot: *The American Family: Its Relations to Personality and to the Social Structure*. In: PARSONS Talcot–BALES Robert: *Family, Socialization and Interaction Process*. The Free Press, New York, 1955.
- POPENOE, David: *American Family Decline 1960–1990: A Review and Appraisal*. *Journal of Marriage and the Family*, 1993/3. 527–555. DOI: [10.2307/353333](https://doi.org/10.2307/353333)
- TAKÁCS Judit–SZALMA Ivett: *Családszociológiai alapgalmak*. In: SZALMA Ivett–TAKÁCS Judit (szerk.): *Családszociológiai mozaik*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2022.
- TROST, Jan: *Family as a Set of Dyads*. *Marriage & Family Review*, 1999/3–4. (28.) 79–91. DOI: [10.1300/J002v28n03\\_07](https://doi.org/10.1300/J002v28n03_07)
- WEIGEL, David J.: *The Concept of Family: An Analysis of Laypeople's Views of Family*. *Journal of Family Issues*, 2008/11. (29.) 1426–1447. DOI: [10.1177/0192513X08318488](https://doi.org/10.1177/0192513X08318488)
- WIDMER, Eric: *Family diversity in a configurational perspective*. In: SCHNEIDER, Norbert–KREYENFELD Michaela (eds.): *Research Handbook on the Sociology of the Family*. Cheltenham, Edward Elgar Publishing Ltd., 2021. 60–72.

**Absztract**

**A CSALÁD FOGALMÁNAK ÉRTELMEZÉSE ÉS MEGJELLENÉSE  
A 21. SZÁZADBAN**

A család, amely az emberi civilizáció kezdete óta létezik, a társadalom egyik alapvető társadalmi intézménye. Gyakran a társadalom legkisebb egységeként írják le, amely hagyományosan anyából, apából és gyermekekből áll, ugyanakkor számos különböző meghatározása létezik. Egy egyetemes definíció megalkotása ezért rendkívül összetett feladat. A család ugyanis gazdasági, pszichológiai, biológiai, jogi és társadalmi szempontból egyaránt kulcsfontosságú egységnek tekinthető. S bár úgy tűnik, hogy a család fogalmának definiálására egyáltalán nincsen szükség, mégis kijelenthető, hogy annak meghatározása napjainkban talán még fontosabb, mint az korábban bármikor. Jelen tanulmány célja a család fogalmának és értelmezési megközelítéseinek feltárása, amelyet a vonatkozó szakirodalom áttekintésével valósít meg.

*Kulcsszavak: család, család fogalma, családszociológia*

**Abstract**

**THE INTERPRETATION AND REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF  
FAMILY IN THE 21ST CENTURY**

The family, which has existed since the dawn of human civilization, is one of the fundamental social institutions of society. It is often described as the smallest unit of society, traditionally composed of a mother, father, and children, although numerous definitions exist. However, creating a universal definition of the family remains an extremely complex task. The family is considered a vital unit from economic, psychological, biological, legal, and social perspectives alike. And while it may seem that defining the concept of family is unnecessary, it can be argued that doing so is perhaps more important today than ever before. The aim of this study is to explore the concept of the family, its various forms, which is achieved through a review of the relevant literature.

*Keywords: family, concept of family, family sociology*

Babity Mária

**A GYERMEKVÉDELMI SZAKELLÁTÁSBAN  
– AZAZ NEVELŐSZÜLŐNÉL, LAKÁSOTTHONBAN –  
NEVELKEDŐ GYERMEKEK A NEVELÉSI-OKTATÁSI  
INTÉZMÉNYEKBEN**

Magyarországon 20 000 felettire tehető azoknak a gyermekeknek száma, akik közvetlenül állami gondoskodásban, vagyis a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkednek. Ez a Magyarországon élő gyermekeknek kb. a másfél százalékát jelenti – azaz nagyjából minden hatvanötödik gyermek érintett. A családjukból kiemelt, nevelésbe vett gyermekek<sup>1</sup> elhelyezése az esetek nagyobb részében nevelőszülőknél, kisebb részükben pedig lakásotthonokban, gyermekotthonokban történik. Bármely elhelyezési formáról van is szó azonban, a nevelési-oktatási intézményekben találkozni fogunk velük, hiszen őket is beíratják óvodába, a tanköteles korúak pedig iskolába járnak.

Számos kutatás foglalkozik a nevelésbe vett gyermekek speciális nehézségeivel úgy a gyermekkorukat, mint a későbbi felnőtt életüket illetően. A kutatások azt tükrözik, hogy szocializációjuk és iskoláztatásuk hátrányt szenved a vérszerinti családjukban felnövő gyermekekhez képest. Általában hamarabb kimaradnak az iskolából,<sup>2,3,4</sup> és átlagosan kevesebb osztályt végeznek el, mint a családban élő társaik, illetve a magántanulói státusz is többször fordul elő náluk.<sup>5,6</sup> Gyakrabban jelentkeznek náluk tanulási problémák.<sup>7,8</sup>

Iskolai, vagy más intézményekbe történő beilleszkedésük szintén több nehézségbe ütközik, problematikusabb, mint a családjukban nevelkedő gyermektársaiké.<sup>9</sup> Nem elhanyagolható szempont az sem, hogy a kortársak elutasításának, kirekesztésnek, verbális bántalmazásának is jobban ki vannak téve.<sup>10,11</sup>

<sup>1</sup> A nevelésbe vétel tulajdonképpen az, amit a köznyelv állami gondozásnak szokott hívni.

<sup>2</sup> RÁCZ Andrea: *A gyermekotthoni nevelés kihívásai, a nagykorúságuk előtt álló fiatalok jövőképe*. Kapocs, 2006/25. 2–49. (Továbbiakban: RÁCZ, 2006.)

<sup>3</sup> HERCZOG Mária: *Szakellátásban élő gyerekek és a korai iskolaelhagyás*. QALL – Végzettséget mindenkinek! Projekt zárókiadványa, 2013. [https://oktataskesztes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/qall\\_szakellatas\\_esl\\_herczog\\_maria.pdf](https://oktataskesztes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/qall_szakellatas_esl_herczog_maria.pdf) [2025. 11. 26.]

<sup>4</sup> HODOSÁN Róza–RÁCZ Andrea: *Szakiskolai lemorzsolódás gyermekvédelmi perspektívából*. In: CSURGÓ Bernadett–HODOSÁN Róza–RÁCZ Andrea–SZOMBATHELYI Szilvia (szerk.): *Gyermekvédelemben nevelkedettek társadalmi integrációs esélyei*. Gyermek- és ifjúságvédelmi Tanulmányok, Rubeus Egyesület, 2012. 35–52. [https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2013/09/24428\\_gyermek\\_es\\_ifjusagvedelmi\\_tanulmanyok\\_elso\\_kotet.pdf](https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2013/09/24428_gyermek_es_ifjusagvedelmi_tanulmanyok_elso_kotet.pdf) [2025.11.10.]

<sup>5</sup> RÁCZ, 2006.

<sup>6</sup> Vö. HODOSÁN Róza–NYITRAI Ágnes: *A gyermekvédelem az OSAP tükrében*. Kapocs, 2010/4.

<sup>7</sup> Vö. BERECZKINÉ Kapusi Ágnes: *Miért vagyok „MÁS”?* Kapocs, 2003/3.

<sup>8</sup> Vö. GYARMATI Andrea: *Családi-nevelési környezet és tanulói teljesítmény*. Kapocs, 2011/1.

<sup>9</sup> Vö. KÁLMÁNCHEY Márta: *„Nevelőszülő gyerekek” leggyakoribb iskolai nehézségeinek pszichológiai elemzése*. Család, gyermek, ifjúság, 2008/6. (Továbbiakban: KÁLMÁNCHEY, 2008.)

<sup>10</sup> Vö. KRAVALIK Zsuzsanna: *Együttműködés a gyermekvédelmi igazgatásban*. Család, gyermek, ifjúság, 2004/4.

<sup>11</sup> RácZ, 2006.

Jelen tanulmányban sorra veszünk néhány olyan tényezőt, amelyek a fentebb taglalt hátrányok és nehézségek kialakulásában szerepet játszanak, illetve azokat súlyosbíthatják. Kitérünk dióhéjban arra is, hogy nagy valószínűséggel milyen traumákon ment keresztül, és mire lehet szüksége egy nevelésbe vett gyermeknek a nevelési-oktatási intézmény és a vele foglalkozó pedagógusok részéről, valamint arra, hogy milyen főbb akadályok merülhetnek fel a gyermek intézményi befogadása és nevelése, oktatása során.

Mielőtt azonban belekezdenénk mindezek taglalásába, szót kell ejtenünk egy fontos, ám jelen tanulmányban nem tárgyalt szempontról is. A gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek nagy hányada roma származású.<sup>12</sup> Ha jelen írásunkban ennek okaira és következményeire is rá szeretnénk világítani, akkor komoly szociológiai, társadalmi és kulturális kitérőt kellene tenni egy igen kényes társadalmi jelenség irányába, ami pedig a szerző által bemutatni kívánt folyamatokhoz képest jelentős hangsúlyeltolódást eredményezne. Jelen tanulmány tehát az etnikai hovatartozástól eltekintve, pusztán a nevelésbe vett gyermek, valamint a nevelési-oktatási intézmények, illetve az ott dolgozó pedagógusok nehézségeire fókuszál.

Amikor ugyanis állami gondoskodásban élő,<sup>13</sup> nevelésbe vett gyermek érkezik egy nevelési-oktatási intézménybe, az több utánajárást, odafigyelést és rugalmasságot igénylő feladatot, továbbá speciális nehézségeket és kihívásokat jelenthet az érintettek számára. Elsősorban és mindenekelőtt a nevelésbe vett gyermek számára – erre részletesebben kitérünk majd a továbbiakban. De az intézmény dolgozóinak, pedagógusainak, valamint a gyermekközösség tagjainak, sőt esetleg a szüleiknek is fontos szerep juthat a nevelésbe vett gyermekek sorsának további alakulásában. A gyermekvédelmi szakellátás oldaláról pedig a nevelésbe vett gyermekkel foglalkozó segítő szakemberek (gyermekvédelmi gyám, nevelőszülő vagy lakóotthoni nevelő, stb.) bármelyikét érinthetik közvetlenül a szakellátásban nevelkedő gyermek intézményi nevelésével, oktatásával kapcsolatos feladatok és kihívások.

### **Traumák útján járva – a nevelésbe vett gyermek tapasztalatai, mielőtt megérkezik a nevelési-oktatási intézménybe**

A nevelésbe vett gyermekek közül sokan súlyos traumákat szenvedtek el. Gyakori, hogy a vérszerinti családjukban súlyos érzelmi, fizikai bántalmazást, elhanyagolást éltek át – esetleg ezeket halmozottan –, hiszen a legtöbbször éppen ez a családból való kiemelés oka.<sup>14</sup> A nevelésbe vételi eljárás során pedig újabb traumák sorozata fogja érni a gyermeket még akkor is, ha gyermekvédelmi szakemberek maximális körültekintéssel és empátiával kezelik a helyzetet.

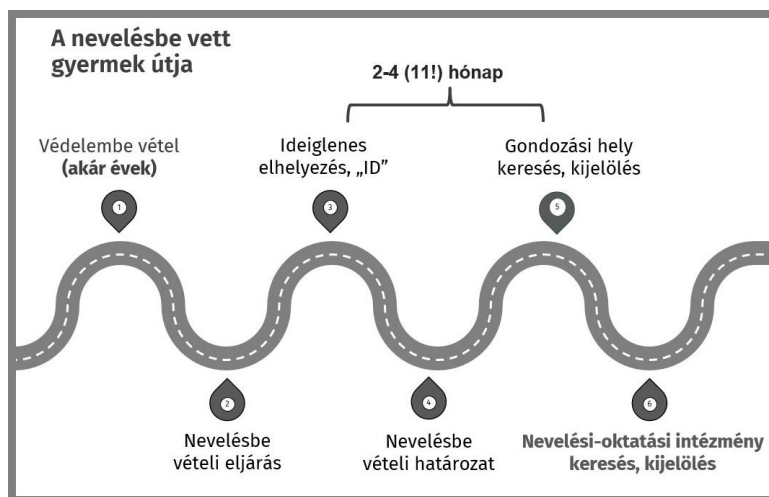
<sup>12</sup> NEMÉNYI Mária–MESSING Vera: *Gyermekvédelem és esélyegyenlőség*. Kapocs, 2007/1. 1–48.

<sup>13</sup> A tanulmányban az állami gondoskodásban élő/nevelkedő, a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő és a nevelésbe vett fogalmakat szinonimaként használjuk.

<sup>14</sup> A családból való kiemelésre nem csak a gyermekvédelmi intézmények beavatkozása következtében kerülhet sor – az esetek egy részében a szülők kezdeményezésére történik. Vagy mert ők maguk is belátják, hogy nem tudnak megfelelően gondoskodni a gyermekeikről, és jobb életet szeretnének nekik biztosítani – vagy mert nem is kívánnak gondoskodni róluk.

## Védelembé vétel és kiemelés

A nevelésbe vétel a legkritikább esetben, általában csak rendkívüli helyzetekben jelenti az első lépést.<sup>15</sup> A gyermekvédelmi ellátások és intézkedések rendszere számos ezt megelőző lehetőséget tartalmaz, amelyek elsődleges célja a gyermekek származási családban történő felnevelésének biztosítása a lehető legszélesebb körű támogatások nyújtásával.<sup>16</sup> A nevelésbe vételre az esetek nagyobb hányadában hosszabb-rövidebb védelembé vételi<sup>17</sup> periódus után kerül sor, amely során a gyermekvédelmi alapellátás dolgozói kísérik figyelemmel a gyermek sorsát. Kimondottan ritka, hogy védelembé vétel nélkül, első gyermekvédelmi intézkedésként történjen családból való kiemelés – jellemzően különösen indokolt esetekben, mint például súlyos fizikai bántalmazás vagy veszélyeztetés. Az 1. ábra szemlélteti a gyermekek útját és annak egyes állomásait a nevelésbe vételi eljárás folyamán. Az ábrán feltüntetett egyes állomások a törvényi és jogszabályi előírások sorrendjében követik egymást, időtartamuk pedig nagyon változó lehet.<sup>18</sup>



A nevelésbe vett gyermek útja a nevelési-oktatási intézményig (1. ábra)

<sup>15</sup> A cikk szerzője közel 12 évig dolgozott pszichológusként a gyermekvédelmi szakellátásban, ezen belül hosszú ideig a vármegyei (akkor még: megyei) befogadó otthonban, illetve a nevelőszülői háznál. A tanulmányban részben saját tapasztalataira is építve körvonalazza a szakellátásban nevelkedő gyermekek útját, nehézségeit.

<sup>16</sup> 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.

<sup>17</sup> A védelembé vétel egy olyan gyermekvédelmi intézkedés, mely során a gyermek a családjában nevelkedik, azonban a gyermekvédelmi alapellátás szakemberei rendszeresen figyelemmel kísérik a gyermekek ellátását, gondozását, és a szükséges módokon igyekeznek segíteni a családot. A segítség sokféle lehet: gyermekétkeztetés, gyermekek napközbeni ellátása, gyermekek átmeneti gondozása, nevelési tanácsadás, stb.

<sup>18</sup> Bár a jogszabályok szoros határidőket szabnak a nevelésbe vételi eljárás egyes lépéseire, a gyakorlatban ezek betartása számos objektív akadályba ütközhet (pl. férőhelyhiány), ami az eljárás elhúzódsához vezethet.

Mint az ábrán is látható, a védelembé vétel sikertelenségét követően – vagyis ha a veszélyeztető tényezők nem csökkennek vagy épp súlyosbodnak –, nevelésbe vételi eljárás indul. Ennek során a vármegyei illetékes TGYSZ (Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat) szakértői bizottsága vizsgálja az előzményeket, a családi körülményeket, illetve sor kerül a gyermek (orvosi, pszichológiai, szükség esetén gyermekpszichiáter általi) vizsgálatára is annak eldöntése céljából, hogy hol lehet az ideális gondozási hely a gyermek számára a jövőben. A gyermek ezalatt vagy a családjában nevelkedik tovább, vagy – ha indokolt – ideiglenes gondozási helyet jelölnek ki számára. Itt várja ki az általában hónapokig tartó eljárás végét, vagyis azt, amikor a gyámhivatal meghozza a határozatot arról, hogy a gyermek a saját családjában nevelkedik-e tovább, vagy nevelésbe vételére fog sor kerülni. Utóbbi esetben még több hónap is eltelhet, mire a gyermek számára olyan, a szükségleteinek megfelelő gondozási helyet találnak, ahol van is szabad férőhely. Ezt követően lehet elkezdni foglalkozni a gyermek nevelési-oktatási intézménybe történő beíratásával – gyakran több hónapnyi intézménylátogatási kimaradás után.

A gyermek már az akár évekig is elhúzódó védelembé vétel időtartama alatt is fokozott szorongást vagy fenyegetettséget élhet meg azzal összefüggésben, hogy őt elszakíthatják a családjától, „intézetbe vihetik”. Gyakran maguk a szülők vagy más családtagok is a gyermekre terhelik a felelősséget a védelembé vétel miatt<sup>19</sup>, és fenyegetik meg azzal: ha nem viselkedik megfelelően, intézetbe kerülhet. Már ezek a hónapok, évek is megalapozhatják a gyermekben azt az előfeltevést, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban került gyermekek sorsa, valamint közösségi, társadalmi megítélése rosszabb, mint azoké, akik a családjukban élnek. Könnyű belátni, hogy amennyiben egy ilyen előhangolás után a gyermek idővel állami gondoskodásban kerül, azt úgy élheti meg, mint büntetést, vagy mint a saját rosszasa bizonyítékát.

Bár a gyámhivatal, illetve a gyermekvédelmi szakemberek jellemzően úgy szokták interpretálni a gyermek számára a nevelésbe vétel okát, hogy a szülei nem tudnak megfelelően gondoskodni róla, ezért olyan helyre viszik, ahol ez a megfelelő gondoskodás biztosítva lesz, ez a gyermek számára sokszor mégis nehezen felfogható, hiszen az ő számára – összehasonlítási alap hiányában – nem értelmezhető a megfelelő vagy nem megfelelő nevelés, gondoskodás mibenléte. Ő csak azt az egy nevelési, gondoskodási formát ismeri, amit a családja biztosított a számára korábban. Ráadásul minél fiatalabb a gyermek, annál valószínűbb, hogy nem a felnőtteket (vagyis a szüleit) vagy a körülményeket, hanem saját magát fogja okolni a történetekért – életkori sajátosságai miatt ez különösen igaz a 9–10 év alatti gyermekekre.

A nevelésbe vételi eljárás során a gyermek az esetek egy kis részében a vérszerinti családjában várja ki az eljárás lefolytatását és a gyámhivatali döntést, legtöbbször azonban már az eljárás alatt is ideiglenes elhelyezésbe kerül. Az ideiglenes elhelyezés időtartama alatt a gyermek életkora és a rendelkezésre álló férőhelyek, valamint egyéb szempontok alapján (pl. a testvérek együttes elhelyezése érdekében) vagy egy nevelőszülői családban, vagy pedig a vármegyei illetékességű befogadó otthonban kerül elhelyezésre.

<sup>19</sup> Előfordul, hogy szülők úgy interpretálják a védelembé vételt a gyermek felé, hogy az azért történt, mert ő „rossz volt”, vagy „nem jól viselkedett” az óvodában, iskolában.

## Kiemelés a családból

A családból való kiemelés és az ideiglenes elhelyezés nemegyszer drámai körülmények között megy végbe: van, hogy a gyermekek tanúi a szülők kétségbeesett tiltakozásának, ígéretéseinek (“Hazahozlak, holnap már itthon leszel, nem hagyom hogy ezt csinálják veled!”). Arra is van példa, hogy közvetlenül az óvodából, iskolából viszik el őket a gyermekvédelem dolgozói.<sup>20</sup> Habár a gyermekvédelmi szakemberek elmagyarázzák a gyermeknek, hogy mi történik vele, azonban azt, hogy a gyermek számára mit jelentenek a felnőttek magyarázó szavai, valójában nem lehet biztosan tudni. Ami bizonyos, az az, hogy a gyermekek között szép számmal akadnak, akik elrablásként élik meg, ami velük történik. Mellettük persze nem kis számban akadnak olyan gyermekek is, akik első perctől örömmel fogadják a családból való kiemelést és az új gondozási helyen történő elhelyezésüket, mert előzőleg ők maguk is úgy érezték, hogy nincs jó helyük a családjukban. Az ő esetükben az új környezet segítő szakembereinek, és jövőendő pedagógusaiknak is valamivel könnyebb dolguk van a gyermek bizalmának megnyerésében.

## Ideiglenes elhelyezés

A családból való kiemelés után, az ideiglenes elhelyezéssel a gyermek számára egy hosszú, néha végeérhetetlennek tűnő várakozás veszi kezdetét. felnőttek időszámítása szerint egy-két hónapról van szó (néha többről), mire a szakértői bizottság elvégzi a szükséges vizsgálatokat, benyújtja a javaslatát a gyámhivatalhoz, a gyámhivatali szakemberek pedig mérlegelik és elbírálják a szakértői véleményben foglaltakat, majd határozatot hoznak a nevelésbe vétel kérdésében és kijelölik a gyermek gondozási helyét: a vérszerinti családja gondoskodhat róla a továbbiakban, vagy pedig nevelésbe veszik.<sup>21</sup> A gyermekek időhöz való viszonya azonban mint tudjuk, egészen más, mint a felnőtteké. Számukra elkeseredett, végeérhetetlen várakozásnak tűnhet az az idő, amíg végül megszületik a döntés a sorsukról.

Gondoljunk bele, milyen alkalmazkodási feladatokat ró az ideiglenes elhelyezés a gyermekre, akár nevelőszülőnél, akár a befogadó otthonban fog élni! Korábbi, megszokott élete gyakorlatilag egyik pillanatról a másikra megszűnik. A számára ismerős felnőttek helyett csupa idegen felnőtt veszi körül. A megszokott szabályok (vagy szabályok hiánya) helyett új szabályokhoz kell alkalmazkodnia, más a napirend, rengeteg mindent másképp kell csinálnia, mint ahogy megszokta. Máshol van az ágya, más az ágynemű tapintása, máshol van az ablak, a mosdó, a konyha... és ha már itt tartunk: más ételeket tesznek elé, mint amiket ismer, sőt még a kedvenc ételei is más ízűek lehetnek, mint otthon voltak. Ha vannak testvérei, és sikerült együtt elhelyezni őket, akkor legalább van néhány ismerős arc körülötte, egyébként viszont legfeljebb egypár magával hozott használati tárgy köti a korábbi életéhez, és képviseli az ismerősség élményét a számára.

<sup>20</sup> Szakmai szempontból indokolt esetben – külső szemlélő számára azonban nem feltétlenül látható át az eljárás egyes mozzanatainak szükségessége.

<sup>21</sup> 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.

És mi a helyzet a korábbi nevelési-oktatási intézményekkel? Legtöbbször az történik, hogyha a gyermek korábban járt valamilyen nevelési, oktatási intézménybe, az ideiglenes elhelyezés alatt nincs módja a régi intézményét látogatni, mivel az ideiglenes gondozási helye jellemzően nem a lakóhelyén szokott lenni. A gyermek tehát eddig taglalt veszteségein túlmenően az óvodás vagy iskolás társaitól, pajtásaitól is meg kell, hogy váljon.<sup>22</sup>

#### Nevelésbe vételi határozat, gondozási hely kijelölése

Az ideiglenes elhelyezés helyszíne – ahogy a neve is mutatja – nem feltétlenül lesz a gyermek végleges gondozási helye. Sőt, az esetek nagy részében a gyámhivatali határozat más gondozási helyet jelöl ki neki, mint ahol ideiglenesen elhelyezésre került. (Bár törekszenek arra, hogy lehetőség szerint az ideiglenes gondozási hely maradjon a gyermek gondozási helye a továbbiakban is, ez gyakran nem lehetséges.) Ha pedig változik a gondozási hely, újrakezdődik minden: új környezet, új felnőttek, új szabályok, új szokások, más illatok, más ízek, máshol van az ágy...

*A nevelésbe vett gyermeknek a teljes kötődési hálója sérül* – és nem csak egy alkalommal a szakellátásban töltött idő alatt.<sup>23,24,25</sup> Van, hogy újabb és újabb gondozási helyekre kerül, például a nevelőszülője betegsége vagy a vérszerinti szülei lakóhelyváltása,<sup>26</sup> stb. miatt.<sup>27</sup>

Szüleivel és testvéreivel (ha nem egy gondozási helyen nevelkednek), esetenként a nagyszüleivel is joga van rendszeresen kapcsolatot tartani, ami heti, kétheti vagy havi rendszerességgel néhány órát szokott jelenteni. Esetleg 1-2 napra haza is vihetik a szülei, de élete többi szereplője (például korábbi gyermekpajtásai, unokatestvérek, volt tanárai stb.) nem jogosultak a láthatásra, így ők valószínűleg tartósan kimaradnak az életéből.

A nevelésbe vételi határozat meghozatala után, amikor az állandó gondozási helye kijelölésre kerül, a gondozási hely a lehető legrövidebb időn belül igyekszik gondoskodni a gyermek óvodába, iskolába járatásáról. A nevelésbe vett gyermek mellé kijelölnek egy ún. gyermekvédelmi gyámot<sup>28</sup>, az ő feladata lesz a

<sup>22</sup> Az ideiglenes elhelyezés időtartama alatt is törekszenek arra, hogy a gyermek valamilyen formában eleget tehessen tankötelezettségének – például úgy, hogy a befogadó otthon nevelői korrepetálják az eredeti iskolájától kapott tananyagok alapján. Serdülőkorú gyermekek, akik önállóan utazhatnak tömegközlekedési járműveken, szerencsés esetben továbbra is járhatnak a volt iskolájukba.

<sup>23</sup> KÁLMÁNCHEY Márta: *Nevelőszülőknél élő gyermekeknél előforduló pszichés problémák*. Család, gyermek, ifjúság, 2001/2.

<sup>24</sup> KÁLMÁNCHEY, 2008

<sup>25</sup> ZSÁMBÉKI Eszter: *A lakásotthonokban élő gyermekek helyzete*. Család-Gyermek-Ifjúság, 2004/2.

<sup>26</sup> Ha a szülők elköltöznek, például más megyében vállalnak munkát, akkor a szülőkkal való a kapcsolattartás megkönnyítése érdekében lehetséges, hogy a gyermeket más, a szülei új lakóhelyéhez közelebbi gondozási helyre viszik át – ahol a teljes alkalmazkodási folyamat kezdődik előről.

<sup>27</sup> Egy nevelésbe vett gyermek, akivel a gyermekvédelmi szakellátásban töltött éveim alatt találkoztam, így fogalmazta meg velősen az élményeit: „Dobálnak ide-oda, mint egy zsák krumplit.”

<sup>28</sup> Egészen eddig nem volt kijelölt gyermekvédelmi gyámja. Az ideiglenes elhelyezés alatt a szülők gyámi jogai szünetelnek. Ha a gyermeknek gyámi jogkörhöz kötött beavatkozásra van szüksége (pl. speciális orvosi ellátás), akkor egy, a gyámhivatal által kinevezett ideiglenes gyám járhat el az érdekei képviselésében. Az ideiglenes gyám szintén a gyermekvédelmi szakellátásban dolgozó, hivatásos gyermekvédelmi gyám, de a gyámi jogokat csak korlátozottan, az ideiglenes elhelyezés időtartama alatt gyakorolhatja.

gyermek szükségleteinek megfelelő nevelési-oktatási intézményt találni, oda a gyermeket beíratni, tanulmányai előrehaladását követni – egyszóval a szülői feladatkör gyámi részét ő veszi át. A szülői feladatkör másik részét, a gondoskodást és nevelést viszont a gondozási hely köteles nyújtani számára. A feladatok illetően felosztottsága gyakran összezavarja vagy elbizonytalanítja az óvodák, iskolák dolgozóit. Másvalaki hozza az óvodába a gyermeket, mint aki pl. a gyermek fejlesztésével kapcsolatos ügyeket intézheti. Az intézményekkel való kommunikáció egy része a gyermekvédelmi gyámra, más része a gondozási helyre tartozik. Nem csoda, ha az óvodáscsoport óvodapedagógusa elbizonytalanodik például abban, hogy az óvodában belázasodott gyermek miatt kinek is kell telefonálnia: a nevelőszülőnek, aki hozza-viszi a gyermeket, vagy a gyermekvédelmi gyámnak, aki beíratta az óvodába?

### A traumák legfőbb forrásai

Az eddig leírtak is rávilágítottak, hogy a nevelésbe vett gyermekek hány és milyen komoly potenciális sérülésnek lehetnek kitéve. Az alábbiakban összefoglaljuk a lehetséges traumák legfőbb és leggyakoribb forrásait, amelyek az érintett gyermek számára megpróbáltatást, megrázkódtatást jelenthetnek, beemelve az eddig taglaltak mellé néhány további lehetséges traumatizáló tényezőt.

- A nevelésbe vétel eredeti oka(i) (bántalmazás, elhanyagolás, szülő halála, stb.) már önmagukban is komoly megrázkódtatásoknak, illetve stresszfaktoroknak tekinthetők.
- A gyermek számára hirtelen, egyik napról a másikra megszűnik minden, ami ismerős volt számára.
  - Elszakadni minden ismerőstől
  - Elszakadni a megszokott tárgyi környezettől.
  - Idegenek közé kerülni.
  - Új normákhoz és szabályokhoz alkalmazkodni.
- Szinte teljes kontrollvesztést él meg – semmit nem tud tenni azért, hogy visszakapja a korábbi életét.
  - Úgy érzi, hogy a döntéseket a feje fölött hozzák, és még ha meg is kérdezik a véleményét, gyakran azzal ellentétes határozat születik az ügyében.
  - Van, hogy a nevelésbe vett gyerekek megpróbálnak hazaszökni, de újra és újra visszaviszik őket... bár szakmai szempontból ez az érdekük, de számukra ez nem biztos, hogy nyilvánvaló.<sup>29</sup>
- Nemegyszer ugyanolyan, vagy csaknem ugyanolyan magasak az elvárások vele szemben, mint a családjukban nevelkedő gyerekekkel szemben.
  - Az óvoda, az iskola, a társadalom mintha azt feltételezné, hogy az előzményeket napok-hetek alatt maga mögött hagyva, képes lesz felvenni a ritmust, és beállni a sorba.
  - Még csordultig tele a szíve a megrendítő gyásszal, amit a korábbi élete elvesztése okozott (és haraggal azok iránt, akik ezt tették vele

<sup>29</sup> Egy gyermek még nem feltétlenül azt éli meg „jónak”, ami a hosszú távú érdekeit szolgálja, és ezért gyakran nem-támogatónak éli meg még az érdekeit leginkább szolgáló gyermekvédelmi intézkedéseket sem.

– ami az új nevelési-oktatási intézmény pedagógusaira is kiterjedhet), de máris iskolakészültségi vizsgálatra készítik fel, vagy algebrával, szép- és helyesírással, történelemmel, verselemzésekkel bombázzák.

Érdeemes beleképzelni magunkat egy hasonló helyzetbe, és feltenni magunknak a kérdést: vajon mennyire tudnánk megfelelni a velünk szemben támasztott elvárásoknak, miután elveszítettünk mindent és mindenkit? Könnyű belátni, hogy ilyen kaliberű változás még egy érett személyiségű felnőtt embert is súlyosan megviselne, aki már kiforrott pszichológiai megküzdési stratégiákkal tud szembenézni az élete kihívásaival. Akkor vajon a nevelésbe vett gyermek mitől lenne képes akkora rugalmasságra, hogy mégis helytálljon? Mennyire lehet reális elvárás, hogy probléma- és zökkenőmentesen belesimuljon az új környezetbe? És amikor mégis ilyen fokú alkalmazkodási feladatra kényszerül, hogyan tud neki segíteni a nevelési-oktatási intézmény, a pedagógus?

Nem véletlen, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermek a 2012. évi CXXIV. Törvény alapján halmozottan hátrányos helyzetűnek minősül. Nagyon nehéz feladata van a mindennapokban való helytállással neki is, és vele foglalkozó, bizalmát elnyerni próbáló szakembereknek is. Valójában minden érintett hátrányból indul egy ilyen összetett és nehéz helyzetben.

### A traumák következményei

Ma már bőséges ismeretekkel rendelkezünk arról, hogy a tartós, intenzív stressz milyen módon befolyásolja a fejlődő gyermekagy és a fejlődő gyermeki személyiség működését, formálódását. Gyakori velejárója a stressznek, illetve a traumáknak való kitettségnek a kognitív funkciók és az emlékezet gyengébb működése.<sup>30,31</sup> Szintén jellemző következmény az érzelemszabályozási stratégiák összeomlása, a változékony hangulat, az inadekvát feszültségcsökkentő próbálkozások (dühkitörések, rongálás, oppozíció, szerhasználat akár egészen fiatal életkortól, stb.)<sup>32</sup> A folyamatosan magas stressz- és szorongásszint miatt állandósuló éberség, nyughatatlanság, koncentrációs nehézségek szintén fennállhatnak,<sup>33,34</sup> de a motiválatlanság, örömképtelenség sem ritka. A gyermek, miközben próbál alkalmazkodni a minden téren megváltozott körülményekhez, folyamatos bizonytalanságot él át. Az őt körülvevő felnőttekkel bizalmatlan, vagy ellenkezőleg: túlságosan tapadó, kapcsolati értelemben követelőző, kisajátító.<sup>35</sup>

<sup>30</sup> Vö. WILLIAMS, J. M.,–CRANE, C.,–BARNHOFFER, Th.,–DUGGAND, D.: *Psychology and suicidal behaviour: elaborating the entrapment model*. In: HAWTON K. (ed): *Suicide and Suicidal Behaviour: From Science to Practice*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

<sup>31</sup> HENDERSON D.,–HARGREAVES I.,–GREGORY S.,–WILLIAMS J. M.: *Autobiographical memory and emotion in a nonclinical sample of women with and without a reported history of childhood sexual abuse*. *British Journal of Clinical Psychology*, 2002/41. 129–141.

<sup>32</sup> RÉVÉSZ György: *Szülői bánásmód – gyermekbántalmazás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Bp., 2004.

<sup>33</sup> Vö. HERMAN Judith: *Trauma és gyógyulás. Az erőszak és hatása a családon belüli bántalmazástól a politikai terrorig*. Háttér Kiadó, Bp., 2003.

<sup>34</sup> THOMAS, L. A.,–DE BELLIS, M. D.: *Pituitary volumes in pediatric maltreatment related PTSD*. *Biological Psychiatry*, 2004. 55. 752–758.

<sup>35</sup> HOWE, D.,–FEARNLEY, S.: *Disorders of attachment in adopted and fostered children: Recognition and treatment*. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2003/3. 369–387.

Nagyon fontos tudatosítani, hogy bár a családból való kiemelés és a nevelésbe vétel a gyermek számára mélyen megrázó lehet, azonban a családjában való továbbnevelése még nagyobb károkat okozna számára. (Eleve ennek mérlegelése után emelik ki a családjából a gyermekvédelmi szakemberek.) Egy pedagógus számára a valódi kérdés tehát az, hogy a már kialakult helyzetben hogyan tudja optimálisan támogatni az osztályába, óvodai (vagy bölcsődei) csoportjába érkező, szakellátásban nevelkedő gyermekeket. Mire érdemes figyelnie? Mi jelenti a valódi segítséget az adott gyermek számára?

### **Mire van szüksége a nevelésbe vett gyermeknek a pedagógusaitól az osztályban, óvodai csoportban?**

- *Időre. Türelemre.* Fontos tudatosítani, hogy az ő esetében nem egyszerűen csak annyi történt, hogy másik intézménybe került (például a család költözése miatt), hanem ahogy fentebb kifejtettük: gyakorlatilag a nevelési-oktatási intézményen kívüli életében is totálisan más lett minden. Talán az intézménybe kerüléskor még gyászolja a korábbi, elvesztett életét, családját, barátait. Ezért neki több időre lehet szüksége az új szabályokhoz való alkalmazkodásban, valamint a kortárs csoportba való beilleszkedésben, mint egy olyan „új gyereknek” az osztályban / csoportban, aki a család költözése vagy egyéb ok miatt került más intézménybe. Köztudott, hogy utóbbi gyermekek helyzete sem könnyű, ám számukra legalább a szülők, családtagok megmaradtak biztos pontnak. A nevelésbe vett gyermek mögött azonban ezt a biztos pont sincs ott.
- *Bizalomra, elfogadásra.* Természetesen erre minden gyermeknek szüksége van, de a nevelésbe vett gyermekek számára sokkal nagyobb az elfogadás és a bizalom kinyilvánításának jelentősége a pedagógusok részéről éppúgy, mint a kortársak részéről. Darabokra hullott világukban, önhibáztató és önmaguk értéktelenségére irányuló gondolataik sodrában kapaszkodót jelenthet a rendszeres külső üzenet: számítás. Látlak. Értékellek. Örülök neked. Bízom a fejlődésedben.
- *Biztatásra.* A nevelésbe vett gyermeknek élete minden területén új szabályokhoz és elvárásokhoz kell igazodnia. Kiemelten fontos számára, hogy amikor ez sikerül, a környezetében lévő felnőttek értékeljék és ezt ki is fejezzék felé. Fontos észrevenni és nyugtázni, amikor sikerült neki szabálykövető módon viselkednie, tudva, hogy tőle az apró lépések is többszörös erőfeszítést igényelnek.
- *A kontroll érzésére.* Már szó volt róla, hogy a nevelésbe vett gyermekek gyakran totális kontrollvesztésnek élik meg a nevelésbe vételt és annak következményeit. Hosszú folyamat – és magától értetődően nem is kizárólag a pedagógus felelőssége –, hogy a kontroll-érzést valamelyest visszaszerezhesse a gyermek. Bizonyos azonban, hogy a pedagógus már apró gesztusokkal is sokat tehet érte. Érdemes lehet megkérdezni például az első találkozás alkalmával, hogy szeretné-e, ha mi mutatnánk be az osztályban / csoportban, vagy maga szeretne bemutatkozni? Mit szeretne, hogy tudjanak róla az osztálytársak, miről beszélhetünk nekik? Ezek

az apró gesztusok sokat jelenthetnek nekik.<sup>36</sup> Rákérdezhetünk arra is, hogy amikor beszélgetünk, hogyan említsük neki a nevelőszülőjét? (Nevelőanyunak? Éva néninek? Anyunak?) Bár vannak szakmai javaslatok arra nézve, hogy a nevelőszülő milyen megszólítást javasoljon a nevelt gyermekeim számára, de maguk a nevelésbe vett gyermekek ezt néha nem fogadják el, és más módon szeretnék szólítani a nevelőszülőt. Ilyenkor ezt érdemes tiszteletben tartani. Ha bármelyik óránkon a családdal kapcsolatos témát tervezünk, szép gesztus lehet előre megbeszélni a gyermekkel, hogy milyen módon tudna ő is bekapcsolódni a munkába úgy, hogy az számára ne legyen kínos vagy kellemetlen. Általában véve minden, ami azt az érzést kelti a gyermekben, hogy van beleszólása abba, hogy mi történik vele, fontos mértékben járulhat hozzá a pszichológiai biztonságérzete és önértékelése megerősítéséhez, és akár drámai módon megnövelheti az együttműködési hajlandóságát is.

- *Részletes és tapintatos magyarázatokra, és hozzá sok gyakorlásra a hiányos területeken.* Sajnos rendkívül gyakori, hogy a nevelésbe vett gyermekek például hiányos higiéniai ismeretekkel rendelkeznek, de az is, hogy az életkorukban megszokottnál, elvárhatónál kevésbé vannak tisztában az illemszabályokkal vagy az alapvető viselkedési normákkal. A megszegés nélküli magyarázatok, az apró lépésenkénti, sikerélményt hozó gyakorlás lehetősége nemcsak az önmagunkba vetett bizalmunkat segít visszanyerni, de a pedagógus iránti bizalmat is képes építeni, erősíteni.
- *Segíteni nekik ugyanolyannak lenni, mint mások.* A nevelt gyermekek jellemzően szenvednek attól, hogy mások, mint a társaik, hogy kilógnak a sorból. Ők azok, akiknek nincs családjuk. Ők azok, akik... Számtalan formáját észlelhetik a társaiktól való különbözőségüknek. De a szívük mélyén azt szeretnék, ha nem lógnának ki a sorból. Ezért minden olyan segítség, ami révén hasonlítani tudnak, felzárkózni, nem kilógni... hatalmas önbizalommentést jelenthet a számukra. Fontos tehát, hogy *ne a traumáikon keresztül kapcsolódjunk hozzájuk, hanem az ép személyiségrészeiken keresztül.*

#### A gyermekközösség szerepe

Egy új osztálytárs, csoporttárs érkezése mindig izgalmas, érdekes változás a gyermekközösség életében. A szakellátásban nevelkedő gyermekek azonban különféle nehézségekkel küszködhetnek a gyermekközösségbe való beilleszkedés, kapcsolatteremtés, a társas normákhoz való alkalmazkodás terén. Az új intézménybe érkezve, új gyermektársaik érdeklődése, természetes gyermeki kíváncsisága kínos lehet számukra, főleg, ha nem szívesen beszélnek a helyezettükről.

A nevelésbe vett gyermekek viselkedése társaik szemében furcsa lehet (agresszió, zárkózottság, stb.), ezért a kezdeti érdeklődést követően könnyen

<sup>36</sup> Még akkor is, ha nem tudnak rá válaszolni, vagy csak a vállukat vonogatják. Emlékezni fognak rá, hogy legalább megkérdezték tőlük, mit szeretnének.

lehet elutasítás az osztályrésze, perifériás helyzetbe kerülhet vagy izolálódhat. Válhat csúfolódás, kirekesztés vagy fizikai agresszió, bullying áldozatává,<sup>37</sup> vagy akár elkövetőjévé is. Beilleszkedési nehézségei esetleg elvonják az osztálytársak figyelmét is a tanulásról, ami még az egyébként jószándékú pedagógusok türelmét és toleranciáját is próbára teheti.

Tovább nehezítheti a helyzetet, ha a gyermektársak szülei idegenkedve fogadják a gyermekük osztálytársává, csoporttársává váló „intézetist”. Néha pedig éppen ellenkezőleg: túlzott, esetleg tolazkodó segítő készség nyilvánulhat meg a „szegény árva” felé.

Akárhogyan is: a nevelésbe vett gyermek gyermekközösségbe való megérkezését és beilleszkedését szükséges lehet a megszokottnál jobban, átgondoltabban előkészíteni, és hosszabb ideig követni, támogatni – úgy a gyermektársak, mint a szülei felé.<sup>38</sup>

### Nehézségek a pedagógus oldaláról

Bármilyen elkötelezett is a nevelésbe vett gyermek támogatása iránt a pedagógus, a legtöbbször nincs könnyű dolga. Ennek okai sokrétűek lehetnek, jelen tanulmány sem vállalkozik ezek széles körű bemutatására. Ugyanakkor kiemelhetünk néhány tényezőt, amelyek átgondolása segíthet a helyzet értelmezésében és pedagógiai intervencióik tudatosabb, kompetensebb megtervezésében.

#### Információhiány

A pedagógusok akkor tudnak a legjobban segíteni a rájuk bízott gyermekeknek, ha elegendő információval rendelkeznek róluk: a családi háttérükről, a képességeikről, szokásaikról, kedvteléseikről, az egészségügyi problémáikról, stb. Egy nevelésbe vett gyermeknél azonban nagyon is lehetséges, hogy csak minimális, erősen foghíjas (sőt esetenként nem is kellően megalapozott) információk állnak a pedagógus rendelkezésére, és ezekre alapozva kell megterveznie a gyermekkel való munkáját.

Lehetséges, hogy már a gyermekkel kapcsolatos információk hiteles forrását is nehéz megtalálni. Mint korábban is utaltunk rá, a nevelésbe vett gyermek gondozási feladatait a gondozási hely látja el, a gyámi feladatokat viszont egy különálló személy, a gyermekvédelmi gyám. Még ennél is tovább bonyolíthatja a helyzetet a megosztott gyámság<sup>39</sup> lehetősége, aminek következtében teljesen elképzelhető, hogy az osztályban tanuló két nevelt gyermek esetében más és más

<sup>37</sup> Vö. Rácz, 2006.

<sup>38</sup> Az intézmény vezetői részéről pedig a dolgozói kollektíva reakcióit lehet érdemes gondos tervezéssel, megfelelő kommunikációval és nyomonkövetéssel a kívánt irányba terelni.

<sup>39</sup> A nevelőszülői tevékenységüket régebb óta folytató, gyakorlott, megbízható nevelőszülők bizonyos gyámi feladatokat is elláthatnak úgy, hogy néhány alapvető kérdésben továbbra is a kijelölt gyermekvédelmi gyám lesz az illetékes. Ha erről nem tud a pedagógus vagy az iskolavezetés, és nem kérdeznek rá konkrétan az adott gyermekvédelmi gyámnál, hogy pontosan hogyan oszlik meg a nevelésbe vett gyermekekért vállalt felelősség a gondozási hely és öközötte, lehet, hogy ki sem derülnek a feladatkörök megosztottságának eltérései egyik vagy másik nevelt gyermek esetén. Persze jogos felvetés lenne, hogy a gyermekvédelmi gyám tájékoztassa erről az adott intézményt, azonban a gyakorlatban ez nem mindig történik meg.

lesz a gyámi feladatkör felosztása a nevelőszülő és a gyermekvédelmi gyám között, amit a pedagógus vagy az intézmény dolgozói nehezen követhető, bizonytalanságot okozó, zavaros helyzetnek élhetnek meg – teljes joggal.

Előfordulhat, hogy sem a gondozási hely (a nevelőszülő, vagy a lakásotthon, gyermekotthon dolgozói), sem a gyermekvédelmi gyám nem tud elegendő információt szolgáltatni a gyermek előéletéről. Van, hogy nem állnak rendelkezésre a korábbi iratok (egészségügyi, iskoláztatási), mert a szülő nem őrizte meg őket. Van, hogy a gyermek személyiségi jogainak védelme követeli meg, hogy egyes információkat a gyermekvédelmi gyám visszatartsa,<sup>40</sup> de az is előfordul, hogy egyszerűen nincs ideje a részletes magyarázatokra.

Néha maga a pedagógus sem tudja pontosan, mit kérdezzen, mi lehet a fontos az adott gyermek szempontjából, mert nehezen tudja elképzelni az előzményeket.<sup>41</sup> Magától a gyermektől pedig néha a szorongása, szégyenérzete, opozíciója, verbálizációs nehézségei vagy más okok miatt csak kevés hiteles információ szerezhető.

Mindezek okán bizony előfordulhat, hogy a pedagógus leginkább csak a megfigyeléseire támaszkodhat a nevelésbe vett gyermekkel folytatott nevelési, oktatási munkája során.

#### Speciális ismeretek hiánya

A bántalmazott, elhanyagolt, vagy más módokon, akár többszörösen traumatizált gyermekekkel való nevelői, oktatói munka komoly szakmai kihívást jelent. A pedagógusképzés keretein belül ennek módszertanát általában csak érintőlegesen vagy egyáltalán nem oktatják,<sup>42</sup> így az érintetteknek a gyakorlatban kell felzárkózniuk a feladathoz.

A traumatizált gyermekek viselkedéses tüneteit és reakcióit könnyű összevetésztetni más jellegű zavarokkal (pl. ADHD) vagy akár kórképekkel (pl. különböző devianciák), holott megnyilvánulásuk gyakran csak a PTSD tüneteit hordozzák.<sup>43</sup>

#### Másodlagos traumatizáció

A másodlagos traumatizáció jelensége ma még kevésbé közismert, de nagyonis létező és meglehetősen gyakori veszély. Következményei hosszú távon nagyon súlyosak lehetnek (érzelmi megrázkódtatás, védekező közöny, kiégés, PTSD tünetek, stb.) Mint minden olyan segítő szakember, aki rendszeresen, szabályozottan, támogató és segítő szándékkal dolgozik traumatizált emberekkel (felnőttekkel vagy gyermekekkel), a nevelésbe vett gyermekekkel foglalkozó pedagógu-

<sup>40</sup> Például egyes bűncselekmények áldozataivá vált gyermekek esetén.

<sup>41</sup> Részben ezért is született ez a tanulmány – hogy segítsen elképzelni, tudatosítani a nevelésbe vett gyermekek útját és annak jellemzőit.

<sup>42</sup> DOBOKAI Róbert Lászlóné Simon Dóra: *A gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók iskolai esélyei Bács-Kiskun megyében 2014–2018 között*. PhD értekezés, Pécsi Tudományegyetem, 2019. <https://pea.lib.pte.hu/server/api/core/bitstreams/ed6a79d2-eeaf-440e-9b50-eb190638965d/content> [2025. 10. 14.] (Továbbiakban: DOBOKAI, 2019.)

<sup>43</sup> LÁNG András: *Traumatizált gyermekek az iskolában*. Oktatás – Tudomány – Társadalom. I. Nemzetközi Tudományos Konferencia SJE., Tanulmánykötet. Komarno, 2009.

sok is ki vannak téve pszichológiai ártalmaknak. A traumát átélt emberekkel való együttérzés, a velük való (általában öntudatlan) azonosulás másodlagos traumatizációhoz vezethet. Fontos, hogy a pedagógusok tudjanak róla, tisztában legyenek a veszéllyel, és megfelelő megküzdési stratégiák és módszerek alkalmazásával óvják önmaguk mentális egészségét a nevelésbe vett, bántalmazott, elhanyagolt és traumatizált gyermekekkel való nevelő-oktató munkájuk során.<sup>44,45</sup>

### Intézményi támogatottság, a kollektíva szerepe

A nevelési-oktató intézmények vezetősége és kollektívája szintén kiemelt szerephez jut a nevelésbe vett gyermekek támogatásában. Egyetlen – bármennyire elszánt és elkötelezett – osztályfőnök vagy óvodapedagógus sem képes egymaga megteremteni az osztályába vagy óvodai csoportjába járó, szakellátásban nevelkedő gyermek részére minden szükséges háttértámogatást. Fontos, hogy az egész kollektíva hasonló alapelvek mentén bánjon az intézménybe járó, nevelésbe vett gyermekekkel. Ennek alapelveit érdemes az intézmény minden dolgozójával egyeztetni.

Ideális lenne, ha a nevelési-oktató intézmények rendelkeznének saját protokollokkal az ilyen helyzetekre, amint arra találhatunk is példát.<sup>46</sup> További értékes hozzájárulás lenne, ha a konkrét gyermek érkezésekor és a későbbiekben is esetmegbeszélő értekezleteken egyeztetnék a közös alapelveket, ami biztos iránymutatást jelentene a dolgozóknak arra nézve például, hogy mit mondjanak (és mit ne) a nevelt gyermekről más osztályokban, vagy hogyan lépjenek fel, ha a gyermekek között adódnak súrlódások a megnyúlt beilleszkedési periódus során.

Természetesen a megfelelő felkészítő képzések fontosságát is ki kell emelni. Jelenleg kevés erre irányuló képzés, továbbképzés van,<sup>47</sup> de mindenképpen érdemes lenne a számukat bővíteni, illetve elérhetőbbé, valamint rendszeressé tenni őket.

### Összegzés

A gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek számos megrázkódtatást és traumát szenvedhetnek el, amíg a családjukból az új gondozási helyükre, majd az új nevelési-oktató intézménybe kerülnek. Tanulmányunkban sorra vettük a nevelésbe vételhez vezető út állomásait és jellemző sajátságait. Megállapítható volt, hogy esetenként komoly hátránnyal indulva kell megbirkózniuk a

<sup>44</sup> PRESSLEY Ridge Magyarország Alapítvány, Magyarország–UNIVERSITY College Leuven, Belgium: *Traumatudatos ellátás. Útmutató 0-3 éves gyerekekkel foglalkozó szakemberek számára.* 2022. <https://nobadkid.org/pdf/ECLIPS-Traumatudatos-ellatas-protokoll.pdf> [2025. 11. 01.]

<sup>45</sup> *Traumával kapcsolatos munkavégzés otthonról. Javaslatok a másodlagos traumatizáció kockázatának mérséklésére. A Brit Pszichológiai Társaság ajánlása.* <https://mpt.hu/traumaval-kapcsolatos-munkavegzes-otthonrol/> [2025.10.02.]

<sup>46</sup> FARKASNÉ Borza Éva: *Az óvoda és a gyermekvédelmi rendszer együttműködése. Ágazatok közötti együttműködés.* EFOP-3.1.3-16-2016-00001. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/efop313/Ovoda\\_es\\_gyermekvedelmi\\_rsz\\_egyuttmukodese.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop313/Ovoda_es_gyermekvedelmi_rsz_egyuttmukodese.pdf) [2025. 09. 12.]

<sup>47</sup> Vö. DOBOKAI, 2019.

tankötelezettségük teljesítésével, vagy az iskolai életre való képessé válással. Nehézségeik némelyike enyhíthető, megfelelő támogatással az esélyeik növelhetők. Szót ejtettünk ugyanakkor arról is, hogy a gyermekeket fogadó nevelési-oktatási intézmények dolgozói, illetve az pedagógusok is nehézségekkel és (nem egyszer rendkívüli) kihívásokkal néznek szembe.

Nehéz felmérni, vagy előre bejósolni, hogy egy szakellátásban nevelkedő gyermek mennyire lesz képes megbirkózni a világa teljes összeomlásával, majd a megváltozott körülmények és az új feltételek közötti újraépítésével. De az bizonyos, hogy a gyermekvédelmi szakemberek mellett a pedagógusoknak és a nevelési-oktatási intézményeknek kiemelt szerep jut ennek sikerében.

### Irodalom

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról  
BERECZKINÉ Kapusi Ágnes: *Miért vagyok „MÁS”?* Kapocs, 2003/3. 56–59.
- DOBOKAI Róbert Lászlóné Simon Dóra: *A gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók iskolai esélyei Bács-Kiskun megyében 2014-2018 között.* PhD értekezés, Pécsi Tudományegyetem, 2019.  
<https://pea.lib.pte.hu/server/api/core/bitstreams/ed6a79d2-eeaf-440e-9b50-eb190638965d/content>
- FARKASNÉ Borza Éva: *Az óvoda és a gyermekvédelmi rendszer együttműködése. Ágazatok közötti együttműködés.* EFOP-3.1.3-16-2016-00001.  
[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/efop313/Ovoda\\_es\\_gyermekvedelmi\\_rsz\\_egyuttmukodese.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop313/Ovoda_es_gyermekvedelmi_rsz_egyuttmukodese.pdf)
- GYARMATI Andrea: *Családi-nevelési környezet és tanulói teljesítmény.* Kapocs, 2011/1. 56–62.
- HENDERSON D.,–HARGREAVES I.,–GREGORY S.,–WILLIAMS J. M.: *Autobiographical memory and emotion in a nonclinical sample of women with and without a reported history of childhood sexual abuse.* British Journal of Clinical Psychology, 2002/41. 129–141. DOI: 10.1348/014466502163921
- HERCZOG Mária: *Szakellátásban élő gyerekek és a korai iskolaelhagyás.* QALL – Végzettséget mindenkinek! Projekt zárókiadványa, 2013.  
[https://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/qall\\_szakellatas\\_esl\\_herczog\\_maria.pdf](https://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/qall_szakellatas_esl_herczog_maria.pdf)
- HERMAN Judith: *Trauma és gyógyulás. Az erőszak és hatása a családon belüli bántalmazástól a politikai terrorig.* Háttér Kiadó, Bp., 2003.
- HODOSÁN Róza–NYITRAI Ágnes: *A gyermekvédelem az OSAP tükrében.* Kapocs, 2010/4. 1–19.
- HODOSÁN Róza–RÁCZ Andrea: *Szakiskolai lemorzsolódás gyermekvédelmi perspektívából.* In: CSURGÓ Bernadett–HODOSÁN Róza–RÁCZ Andrea–SZOMBATHELYI Szilvian (szerk.): *Gyermekvédelemben nevelkedettek társadalmi integrációs esélyei.* Gyermek- és ifjúságvédelmi Tanulmányok, Rubeus Egyesület, 2012. 35–52. [https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2013/09/24428\\_gyermek\\_es\\_ifjusagvedelmi\\_tanulmanyok\\_elso\\_kotet.pdf](https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2013/09/24428_gyermek_es_ifjusagvedelmi_tanulmanyok_elso_kotet.pdf)

- HOWE, D.,–FEARNLEY, S.: *Disorders of attachment in adopted and fostered children: Recognition and treatment*. Clinical Child Psychology and Psychiatry, 2003/3. 369–387. DOI: [10.1177/1359104503008003007](https://doi.org/10.1177/1359104503008003007)
- KÁLMÁNCHÉY Márta: „Nevelőszülős gyerekek” leggyakoribb iskolai nehézségeinek pszichológiai elemzése. Család, gyermek, ifjúság, 2008/6. 7–11.
- KRAVALIK Zsuzsanna: *Együttműködés a gyermekvédelmi igazgatásban*. Család, gyermek, ifjúság, 2004/4. 28–31.
- LÁNG András: *Traumatizált gyermekek az iskolában*. Oktatás – Tudomány – Társadalom. I. Nemzetközi Tudományos Konferencia SJE., Tanulmánykötet. Komarno, 2009.
- NEMÉNYI Mária–MESSING Vera: *Gyermekvédelem és esélyegyenlőség*. Kapocs, 2007/1. 1–48.
- PRESSLEY Ridge: *Traumatudatos ellátás. Útmutató 0–3 éves gyerekekkel foglalkozó szakemberek számára*. Magyarország Alapítvány, Magyarország–UNIVERSITY College Leuven, Belgium, 2022.  
<https://nobadkid.org/pdf/ECLIPS-Traumatudatos-ellatas-protokoll.pdf>
- RÁCZ Andrea: *A gyermekotthoni nevelés kihívásai, a nagykorúságuk előtt álló fiatalok jövőképe*. Kapocs, 2006/25. 2–49.
- RÉVÉSZ György: *Szülői bánásmód – gyermekbántalmazás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Bp., 2004.
- THOMAS, L. A.,–DE BELLIS, M. D.: *Pituitary volumes in pediatric maltreatment related PTSD*. Biological Psychiatry, 2004/7. 752–758.  
DOI: [10.1016/j.biopsych.2003.11.021](https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2003.11.021)
- WILLIAMS, J. M.,–CRANE, C.,–BARNHOFFER, Th.,–DUGGAND, D.: *Psychology and suicidal behaviour: elaborating the entrapment model*. In: HAWTON K. (ed): *Suicide and Suicidal Behaviour: From Science to Practice*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- ZSÁMBÉKI Eszter: *A lakásotthonokban élő gyermekek helyzete*. Család-Gyermek-Ifjúság, 2004/2. 5–19.

#### Internetes források:

- Traumával kapcsolatos munkavégzés otthonról. Javaslatok a másodlagos traumatizáció kockázatának mérséklésére. A Brit Pszichológiai Társaság ajánlása: <https://mpt.hu/traumaval-kapcsolatos-munkavegzes-otthonrol/>

**Absztrakt**

**A GYERMEKVÉDELMI SZAKELLÁTÁSBAN  
– AZAZ NEVELŐSZÜLŐNÉL, LAKÁSOTTHONBAN –  
NEVELKEDŐ GYERMEKEK A NEVELÉSI-OKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN**

A nevelési-oktatási intézményekben dolgozó pedagógusok számára időnként sajátos nehézségekkel és kihívásokkal teli helyzetet jelenthet, amikor nevelésbe vett (gyermekvédelmi szakellátásban, azaz nevelőszülőnél vagy lakásotthonban nevelkedő) gyermek érkezik a csoportba vagy az osztályba. A gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek jellemzően sérülékeny élethelyzetének, elszenvedett traumáinak és az ezekkel összefüggő szükségleteinek ismerete megkönnyítheti a velük foglalkozó pedagógusoknak, hogy lehetőségeikhez mérten értékes és adekvát támogatást nyújtsanak az érintett gyermekeknek.

Tanulmányunkban szót ejtünk arról az útról, amit a nevelésbe vett gyermekek megtesznek az új nevelési-oktatási intézménybe kerülésüket megelőzően. Kitérünk arra, hogy nehéz, törésekkel és megrázkódtatásokkal teli élettörténetük, családjukból való kiemelésük és a nevelésbe vételük következtében milyen nehézségekkel érkezik az új nevelési-oktatási intézménybe. Végül ismertetünk néhány irányelvet arra vonatkozóan, hogy mire van szükségük a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekeknek ahhoz, hogy minél jobb esélyt kapjanak az elszenvedett hátrányaik fokozatos ledolgozására.

**Abstract**

**CHILDREN IN SPECIAL CHILD PROTECTION CARE  
– THAT IS, IN FOSTER CARE OR RESIDENTIAL FACILITIES –  
IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

For educators working in educational institutions, the arrival of a child in care (i.e., a child in specialized child protection services, such as one living with a foster parent or in a group home) into a group or classroom can sometimes present a situation fraught with unique difficulties and challenges. Understanding the typically vulnerable life circumstances of children in specialized child protection care, the traumas they have endured, and their related needs can help the teachers working with them provide valuable and appropriate support to these children to the best of their ability.

In our study, we discuss the journey that children in care undertake prior to entering a new educational institution. We address the difficulties these children face upon arrival at the new educational institution, stemming from their difficult life stories – filled with hardships and upheavals – as well as their removal from their families and placement in care. Finally, we outline some guidelines regarding what children in specialized child protection care need in order to have the best possible chance of gradually overcoming the disadvantages they have suffered.

Gilányi Magdolna

**GÓLYA GÁSPÁR HAZAÚTJA  
ÖTLETEK AZ ÓVODÁSOK MARGITSZIGETI SÉTÁJÁHOZ**

A gyermekközösségben, kortárs csoportban szocializálódó gyermek számára az intézményes háttér lehetőséget ad (többek között) a beszédmódok, viselkedésminták elsajátítására. A globalizált világ keretei (és elvárásai) közepette az óvodáskorú gyermekek tanulási környezete is új elemekkel bővült. A formális, vagyis intézményi teret túllépve a nonformális és informális tanulás egyre határozottabb vonásokat kap.

**Gyermek és környezete a 21. században**

A globalizáció jelenségei számos területen gyakorolnak hatást a gyermekek mindennapjaira. Lehet ez alapvető létélmény: a gyermek nem anyanyelvi oktatási-nevelési intézménybe jár, akár hosszabb-rövidebb időre elhagyja lakóhelyét, szülőhelyétől eltérő országban jár iskolába, óvodába. Bármilyen motiváció is álljon az egyes helyzetek mögött (pl. a szülői munkavállalás), a gyermek kulturális környezete a költözés révén megváltozik.<sup>1</sup> A gyermeket befogadó intézményt a közösségi összetétel (és dinamika) új válaszok megfogalmazására sarkallja. A gyermek támogatása szegregációjával szembeni lépéseket jelent, vagyis egy olyan inkluzív szemléletet, amely etnikai, vallási, szociális stb. téren nem a különbségtételre, hanem a befogadásra helyezi a hangsúlyt. A társadalmi változások (eltérő szocializáció és fejlődés) az óvodapedagógusok számára új elvárásrendszert hoz létre, amely új attitűd megszületését hívja életre.<sup>2</sup>

Az inklúzió, bár egyedi esetekben gondolkodik (nem véletlen a gyermek szó fentebbi használata), heterogén összetételű közösségekre reflektáló pedagógiai gyakorlat, amely szociálpolitikai háttérre épül. Megjegyzendő, hogy az inkluzív nevelés kezdetben a fogyatékossgal élő személy „együttnevelését” jelentette, ezzel a tartalommal hivatkozik rá a Báthory István és Falus Iván főszerkesztésében megjelent Pedagógiai Lexikon,<sup>3</sup> integrált iskoláztatás szócikkében (szembe állítva a szegregált iskoláztatással).<sup>4</sup>

E markáns jelentésbővülés nem csupán pedagógiai (módszertani) kérdés: az esélyegyenlőséget jogszabályi háttér biztosítja. A szelekciós mechanizmusok

<sup>1</sup> TORGYIK Judit: *A multikulturális nevelés lehetőségei globális környezetben*. *Educatio*, 2022/4. 648–650.

<sup>2</sup> MÁRKUS Éva–VARGA László–SVRAKA Bernadett–KISSNÉ ZSÁMBOKI Réka: *Az óvodai nevelés komplex hatásrendszere az óvodapedagógusok szakmai kompetenciáinak tükrében*. *Gyermeknevelés*, 2024/2. 90–91.

<sup>3</sup> A kézikönyv elődje az együttes nevelés fogalmát még a koedukációval (lányok és fiúk egy közösségen belüli nevelésével) azonosítja. NAGY Sándor (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon, II. G–K*. Akadémiai Kiadó, Bp., 397.

<sup>4</sup> BÁTHORY Zoltán–FALUS Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon, II. I–Ny*. Kreaban Könyvkiadó, Bp., 1997. 49.

kiküszöbölésére szolgál a méltányosság elvrendszerének gyakorlati alkalmazása, amellyel lehetségessé válik az egyenlőtlen helyzetek kompenzációja. Az ezredfordulón nemzetközi szinten is új impulzusokat nyerő gondolat az országok oktatás-fejlesztési programjaiban nyert teret.<sup>5</sup>

Az egyenlő bánásmód a köznevelés egészét meghatározó alapelvek egyike a hatályos köznevelési törvény szerint, miközben az intézményi pedagógiai kultúrát az egyéni bánásmódra való törekvés jellemzi.<sup>6</sup> Utóbbi az óvodás korú gyermekek (3–6/7 év) nevelésével foglalkozó alapidokumentum, az Óvodai nevelés országos alapprogramja (továbbiakban: ÓNOAP) a gyermek személyiségének teljes kibontakoztatására irányulva valósul meg.<sup>7</sup> Ez a hozzáállás illeszkedik a magyarországi gyermekfelfogás (történeti) alakulásához, nem kevésbé más európai sztenderdekhez.<sup>8</sup> Ennek egyik eleme a nemzeti nevelés, amely a dokumentumban az óvodai nevelés alapfeladata részeként jelenik meg: „Az óvoda a gyermek nyitottságára épít, és ahhoz segíti a gyermeket, hogy megismerje szűkebb és tágabb környezetét, amely a nemzeti identitástudat, a kulturális értékek, a hazaszeretet, a szülőföldhöz és családjához való kötődés alapja, hogy rá tudjon csodálkozni a természetben, az emberi környezetben megmutatkozó jóra és szépre, mindazok megbecsülésére.”<sup>9</sup>

Az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés című bekezdés idézett részlete a jogszabály későbbi (2018) változtatásának eredménye,<sup>10</sup> amely e kiegészítéshez az óvodai élet tevékenységein belül is megjelöl általános tartalmakat. Megjelenik a Verselés, mesélés, továbbá a Rajzolás, festés, mintázás, kézi munka területén, s nem utolsósorban a Külső világ tevékeny megismerésére reflektálva: [A gyermek] „Megismeri a szülőföld, az ott élő emberek, a hazai táj, a helyi hagyományok és néphagyományok, szokások, a közösséghez való tartozás élményét, az összefogás, a nemzeti, családi és a tárgyi kultúra értékeit, megtanulja ezek szeretetét, védelmét.”<sup>11</sup>

Ez a szemlélet nem idegen, nem új az óvodai életben, gondoljunk a nemzeti ünnepre való készülődésre, akár zászlókészítéssel és a Petőfi-szobor felkeresésével március 15-e kapcsán. Sőt, az identitásformálás, az érzelmi kötődés megalapozásának/megerősítésének további lehetőségei nyíltak meg az elmúlt években a múzeumpedagógiai programok bővülésével.<sup>12</sup> Jellemzően az országos és megyei múzeumok jelentkeznek bővülő repertoárú, életkor-specifikus programokkal, így

<sup>5</sup> VARGA Aranka: *A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek*. Neveléstudomány, 2016/4. 72.

<sup>6</sup> 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. 1. § (2), (3). <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> [2025. 08. 14.]

<sup>7</sup> 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> [2025. 09. 01.] (Továbbiakban ÓNOAP.)

<sup>8</sup> HOLLÓSI Hajnalka: *Gyermekkép, gyermekvilág, gyermekfelfogás változásai pedagógiai megközelítésben*. Iskolakultúra Online, 2008/2. 102.

<sup>9</sup> Ua. III. Az óvodai nevelés feladata, Az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés.

<sup>10</sup> PÁSZTOR Enikő: *Nemzeti nevelés az óvodákban a megváltozott Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja szellemében*. Képzés és Gyakorlat, 2019/3–4. 211–220.

<sup>11</sup> ÓNOAP, V. Az óvodai élet tevékenységi formái és az óvodapedagógus feladatai, Külső világ tevékeny megismerés, 2.

<sup>12</sup> PÁL Fanni: *Óvodások múzeumi tanulása – Kirándulni volna jó! Játék és tanulás a múzeumok világában*. Gyermeknevelés, 2021/1. 57–86.

a külső helyszínen megvalósuló játék (és tanulás) értelemszerűen a környék intézményeit számára nyújt lehetőséget.

Másik oldalról közelítve, a gyermeki érzékelést (és gondolkodást) szinkretizmus jellemez, múlt-jelen-jövő nem különül el. Éppen ezért a gyermek a megszerzett tudást a világ megértéséhez hívja segítségül.<sup>13</sup> Gyakran a kirándulás, a séta szolgálhat eszközül a környezet tapasztalati felfedezésére, a kulturális értékek tudatosítására.

### Az óvodapedagógusok képzésének tapasztalatai

A külső világ megismerése – különösen épített környezet esetén – az óvodapedagógus előzetes felkészülésével valósulhat meg. Ugyanakkor az online elérhető információk nagy száma (és vegyes minősége) megnehezíti a tájékozódást. A felismerés, hogy a magyar hagyományos és kulturális értékek kompetens átadása komplex előkészületeket kíván, a leendő óvodapedagógusok részéről is megfogalmazásra került. Kérdésként fogalmazódott meg, mit kezdhet az óvodapedagógus az óvoda környezetének történeti vonatkozásaival. (Különösen mert sok esetben nem számolhat múzeumi háttérrel, múzeumpedagógusi támogatással.) Erre az igényre reflektálva indította el az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának Társadalomtudományi Tanszéke – a képzés Sokszínűség specializációján belül – a Nemzeti emlékek és helytörténet kurzust, elsőként a 2024/2025-os tanév 1. szemeszterében.

Az adaptív szemlélet kialakítása több lépcsőben zajlott. Kiindulópontul szolgált az információk hitelességének kérdése: a források kiválasztásának szempontjai, ezek elérhetősége (könyvtári és online keresés), majd mérlegre kerültek a helyszínek (kijelölés és értékelés). Végül a (13 fős) csoport felkereste a helyszín (Margitsziget) kijelölt állomásait, s differenciált csoportmunkában<sup>14</sup> dolgozva foglalkoztak az oktató által összeállított tevékenységtervvel. A csoportok három-három kérdése – adott állomáshoz kapcsolódva – egy feladat kidolgozására, a tervezés átgondolására, a differenciálás lehetőségeire fókuszál. A harmadéves (végzős) óvodapedagógus hallgatók számára ezek eredményesen teljesíthető feladatoknak bizonyultak, s hivatásuk szakmai kompetenciáit erősítették. Az informális tanulási tér – reményeim szerint – az aktív bevonódáson túl megteremtette a motivációt a későbbi adaptálásra. Jelen írás Tevékenységi forma tervezete e hallgatói kiegészítéseket is figyelembe vette.

A Margitszigetre – az oktató szakmai preferenciáin túl – a helyszín sokoldalú megközelítése, nem utolsó sorban pedig lokalizációja miatt esett a választás. S noha a tevékenység tervezete a tartalmat sétaként jelöli meg, a négy állomás

<sup>13</sup> N. KOLLÁR Éva–SZABÓ Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve 1.* Osiris, Bp., 2017. 268.

<sup>14</sup> A differenciált csoportmunka feladatai – állomások szerint: (1) Vendéglő: a) Differenciálási lehetőségek kidolgozása a fő rész feladataihoz, b) Játéktér kijelölése, c) Befejező rész kidolgozása Richard Scarry *Ahogy illik* c. könyve segítségével; (2) Templomromok: a) Nagy Bandó András *Nyolc pók* c. versének feldolgozása, b) Gólya Gáspár megjelenítése, c) Időigény felmérése; (3) Szent Margit otthona: a) Ráhangolódás kidolgozása Szent Margit-ábrázolás segítségével, b) Fő rész kiegészítése, c) Tevékenység szerkezetének elemzése; (4) Vadaskert: a) Tevékenység elemeinek értékelése, b) Befejező rész kiegészítése, c) Az adaptálás lehetőségei.

négy (egyébként egymásra épülő) tevékenységként értelmezhető. A margitszigeti helyszínek implicit módon közvetítik a kulturális tartalmat, a terület középkori és 19. század múltjának láttatásával. Az 1. állomás a gyermekeket a 19. századba viszi vissza, hiszen az épületet a terület újkori történetének hajnalán emelték, s eredeti funkcióját részben ma is őrzi. A templomromok a korszakhatárt képviselik, hiszen a napjainkban látható romok középkori eredetűek, de – éppen a vendéglővel egy időben – új feladatot kaptak. A Margit híd irányából tovább haladva Szent Margit egykori otthona és a Vadaskert a 13. századi gyökereket eleveníti fel.<sup>15</sup>

Az állomásokhoz kapcsolódó tevékenységek (1. táblázat) – számok tekintetében – kiegyenlítettek: a Vadaskert kivételével hat tevékenységet egyesítenek. Megjegyzendő, hogy Szent Margit egykori otthona és a Templomromok tevékenységtervezet bevezető részében a három-három tevékenység a csoport ráhangolódását támogatja. Indokolja ezt, hogy ez a két állomás áll valamiképp legtávolabb jelenüktől.

| Állomás                      | Bevezető rész | Fő rész | Befejező rész |
|------------------------------|---------------|---------|---------------|
| Vendéglő                     | 2             | 3       | 1             |
| Templomromok                 | 3             | 2       | 1             |
| Szent Margit egykori otthona | 3             | 2       | 1             |
| Vadaskert                    | 1             | 2       | 1             |

Tevékenységek száma állomások szerint (1. táblázat)

Érdeemes az állomások tevékenységeit típusok szerint is szemügyre venni. A 2. táblázatból kitűnik a Külső világ tevékeny megismeréséhez kapcsolódó tevékenységek kiemelkedő száma, amely a célrendszer tekintetében magától értetődő, és egyúttal magyarázza pl. a Rajzolás, festés... alacsony számát. Szintén magyarázatul szolgál a Mindennapos mozgás és némiképp az Ének, zene, népi játékok, tánc tevékenységek hiányára. A közösségi értékek és normák hatékony elsajátítása ugyanúgy a tanulási folyamat része.

A Tevékenységi forma tervezetének külső megítélését 23 másodéves óvodapedagógus hallgató végezte a Fejezetek Magyarország társadalomtörténete kurzuson belül, szintén a 2024/2025-ös tanév 1. szemeszterében. Bár a hallgatói értékelés hat szempontot, ötfokozatú skálát, nyílt megjegyzéseket is tartalmazott, a tervezet teljes ismeretének hiányában csupán kísérletként értelmezhető.

A gyakorlati tapasztalatok – a hallgatói értékelés és a képzés során szerzett visszajelzések – megerősítik, hogy a kulturális tartalmak integrálása nem csupán elméleti feladat, hanem az óvodapedagógusok szakmai kompetenciáinak szerves része. A margitszigeti séta modellként szolgálhat arra, hogyan lehet a formális nevelési kereteket kiegészíteni nonformális és informális tanulási helyzetekkel.

A kutatás és a tervezet egyaránt azt jelzi, hogy a nemzeti nevelés megvalósítása túlmutat a mindennapi pedagógiai gyakorlat megszokott példáin (nemzeti ünnepek). Az óvodai kipróbálás révén lehetőség nyílik a módszertani ismeretek bővítésére, a pedagógusképzésben pedig új perspektívák nyitására.

<sup>15</sup> GILÁNYI Magdolna: *A Margitsziget 19. századi képeken*. Magyar Napló Kiadó, Bp., 2015. 13–17.

| Tevékenységek                          | Vendéglő | Templomromok | Szent Margit otthona | Vadaskert |
|----------------------------------------|----------|--------------|----------------------|-----------|
| Verselés, mesélés                      | 1        | 1            | 2                    | -         |
| Ének, zene, népi játékok, tánc         | 1        | -            | -                    | -         |
| Rajzolás, festés, mintázás, kézi munka | -        | 1            | 1                    | -         |
| Mindennapos mozgás                     | -        | -            | -                    | 2         |
| Külső világ tevékeny megismerése       | 3        | 4            | 3                    | 2         |
| Tevékenységekben megvalósuló tanulás   | 1        | -            | -                    | -         |

Tevékenységtípusok száma állomások szerint (2. táblázat)

### Tevékenységi forma tervezete

**A tevékenység vezetője:** ...

**Helyszín:** Margitsziget

**A tevékenység időpontja:** ...

**Korcsoport:** vegyes (3–7 évesek), 24 gyermek, 2 óvodapedagógus, 2 kísérő

**A tevékenység tartalma:** séta a Margitszigeten

**A tevékenység típusa:** vegyes

**A tevékenység céljai és feladatai:**

#### 1. ÓNOAP szerinti nevelési feladatok

##### 1. 1. Az egészséges életmód kialakítása:

- A gyermekek kíváncsiságára, figyelmére, az átélt élményeikre építve tapasztalatszerzés a környezetről, az állat- és növényvilágról. Természetvédelem, védett növény- és állatvilág. Alkalmazkodás a környezethez, évszakváltások, táplálkozás.

##### 1. 2. Az érzelmi, az erkölcsi és a közösségi nevelés

- Községi nevelési feladatok: közös élményszerzéssel környezetünk szeretetének elmélyítése, kapcsolatteremtő képesség kialakítása, fejlesztése
- Az együttműködés élményének átélése és szokásának alakítása

##### 1. 3. Az anyanyelvi és értelmi fejlesztés

- Környezetben való tájékozódást elősegítő tapasztalatok szerzése, az emlékezet fejlesztése a sorrendek újraalkotásával, téri viszonyok felismerése, kommunikációs képességek fejlesztése a tapasztalatok verbális közlésével; szókincsbővítés kifejezések értelmezésével konkrét helyzetekhez kapcsolva

**A tevékenység előzményei:**

Előkészületek a kirándulásra: a közlekedés és a helyes viselkedés szabályainak összegyűjtése.

Pók készítése tojástartóból.

Nagy Bandó András *Nyolc pók* című versének meghallgatása és megtanulása.  
Bethlenfalvy Gábor *Magyar szentek* című könyve részletének (117–118.) feldolgozása.

**A tevékenység szervezeti formái:** mikrocsoportos

| Az 1. állomáshoz (vendéglő) tartozó tevékenységek                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Módszerek   | Munkaformák                       | Eszközök                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>I. Bevezető rész</b><br/> <b>I.1. Motivációs lehetőségek</b><br/> <b>I. 1. 1. Találós kérdések</b><br/>                     A gyerekeknek ki kell találni, ki lehet a séta (képzeletbeli kísérelve).</p> <p>Tó vizében lépeget békák veszedelme,<br/>                     békát fog és messze néz fél lábon merengve.</p> <p>Tavasszal, ha megjő, felismeri a helyét,<br/>                     gallyakból rakja nagy fészket.</p> <p>Háló nélkül halászik,<br/>                     kéményeken tanyázik,<br/>                     elköltözik, ha fázik.</p> <p>Fekete-fehér a ruhája,<br/>                     hosszú, piros a csizmája.</p> | bemutató    | frontális, mikrocsoportos, egyéni | megjegyz. csoportalkotás módja: kisebbek 4 csoportba osztása, ehhez csatlakoznak a nagyobb gyerekek; kézfeltartás alkalmazása; differenciálás egyre könnyebbé váló találós kérdésekkel |
| <p><b>I. 1. 2. Érzékszervfejlesztő játék</b><br/>                     Hogyan adja át a híreket egyik golya a másiknak? - youtube-felvétel meghallgatása: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=y-5xhzs77eY">https://www.youtube.com/watch?v=y-5xhzs77eY</a><br/>                     (Letöltés: 2025. 08. 22.)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | bemutató    | frontális, egyéni                 | golyabáb/plüssfigura sószóró, textilszalvéta, pohár, zsákok az eszközök számára                                                                                                        |
| <p><b>II. Fő rész</b><br/> <b>II.1. Érzékszervfejlesztő játék</b><br/>                     „Gólya Gáspár évek óta a Margitszigeten épít magának otthont, de egy vihar messze sodorta fészketől. Segítsünk neki megtalálni társait, meglegelni a vadasparkot! Hova ereszkedhetett le a tanácstalan Gólya Gáspár?”<br/>                     A vendéglő épülete elé érkezik a csoport. A hozott tárgyakat (sószóró, pohár, textilszalvéta) minden csoport textilzsákban kapja meg úgy, hogy egy-egy zsákban három tárgy lapul. A gyerekek beszél-</p>                                                                                                 | bemutató    | frontális, mikrocsoportos, egyéni | (Minden csoport ugyanazt a három tárgyat kapja külön zsákokban.)<br>megjegyz. Ybl neve elhagyható                                                                                      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | beszélgetés |                                   |                                                                                                                                                                                        |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                          |                                   |                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| <p>getnek arról, mit éreznek tapintás-kor, majd azonosítják a tárgyakat, így derül ki az épület funkciója.<br/> <i>„Ezt az épületet egy híres építész, Ybl Miklós tervezte. Régen, még a nagyszületek nagyszüleinek idején több épületet is megálmodott: a sziget végén található szállodát (amit akkoriban Nagyszállónak hívtak), de az ő tervei alapján készült el Budapesten a Várkert Bazár, és az Opera is az ő nevét dicséri. A viszontagságokat átélt nagyvendéglő épülete ma gyakran rendezvények helyszíne.”</i></p> | <p>magyarázat</p>                        |                                   |                                                                           |
| <p><b>II. 2. Külső világ megismerése</b><br/> <i>„Gólya Gáspár megéhezett, az épület tetején pihenve azon gondolkodik, mit ehethet ebédre. Milyen élőlények szolgálhatnak ezen a környéken táplálékkul számára?”</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <p>bemutató, beszélgetés, magyarázat</p> | <p>frontális, mikro-csoportos</p> | <p>megjegyz. differenciálás a fehér gólya táplálékáról készült képpel</p> |
| <p><b>II. 3. Tárgyak megfigyelése</b><br/> <i>„Egykor sokan foglaltak asztalt a nagyvendéglőben és fogyasztották el ebédjüket asztalainál. Nem csoda, ha a környékkel ismerkedő Gólya Gáspár össze is gyűjtött ezekből egy dobozra valót.”</i><br/>                 Előzetesen beszélgetés arról, kik dolgozhatnak egy vendéglőben (étteremben), majd csoportonként egy-egy gomb kerül kiosztásra. A csoporttagok megbeszélik, kihez tartozhatott a gomb, majd egyikük mindenki előtt ismerteti a gondolatokat.</p>           | <p>beszélgetés szemléltetés</p>          | <p>frontális, mikro-csoportos</p> | <p>különböző gombok</p>                                                   |
| <p><b>III. Befejező rész</b><br/> <i>„Gólya Gáspár eltöltött némi időt a vendéglőnél, elgondolkoztatták az ott látottak. Észrevette, hogy az emberek itt másképpen viselkednek, mint kirándulások közben, a padon/fűvön fogyasztva el szendvicseiket. Gyűjtjük össze, mire kell odafigyelni, hogyan kell viselkedni egy étteremben/vendéglőben!<br/>                 Gólya Gáspár teli hassal indul tovább, kövessük mi is útján!”</i></p>                                                                                    | <p>beszélgetés</p>                       | <p>frontális, egyéni</p>          |                                                                           |

| A 2. állomáshoz (templomromok) tartozó tevékenységek                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Módszerek                                                                                                     | Munkaformák                                                                                 | Eszközök                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>I. Bevezető rész</b></p> <p><u>I. 1. Motivációs lehetőségek</u></p> <p><u>I.1. 1. Kapcsolatteremtés az előző állomással, a vendéglővel</u></p> <p>Az egyik óvodapedagógus elhelyezi a gólya figurát a romokra.</p> <p>„Régen egyházi személyek, (ferences) szerzetesek éltek ezen a helyen, egykori templomuk romjain pihent meg Gólya Gáspár. Később építettek mellé egy másik épületet. Mit gondoltok, mire szolgálhatott ez?”</p> <p>„Az épületet a sziget egykori tulajdonosa, a király helyettese, a nádor emeltette. Mivel a szigetre csak hajóval lehetett eljutni, nyugodtan pihenhetett itt családjával. A nádorok egyike kertészeket hívott, akik a vadont parkká alakították, amely nagyon hasonlított ahhoz, amit ma látunk.”</p> <p><u>I. 1. 2. Képzelet élnékitése</u></p> <p>Az óvodapedagógus kérdései mentén beszélgetés arról, milyen lehet szigeten élni:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hallottatok már szigeten játszódó történetet?</li> <li>- El tudnátok képzelni, hogy hosszabb ideig egy szigeten éljete?</li> <li>- Milyen lenne az elképzelt szigetetek? Hogyan élnétek ott, hogyan zajlanának a mindennapjaitok?</li> </ul> <p><u>I. 1. 3. A környezet megfigyelése</u></p> <p>„Gólya Gáspár mellett sok más állat él még a szigeten, ezek közül sok jóval kisebb az eltévedt madárnál. Soroljatok fel néhány ilyen állatot! Mi mindent tudtok már a pókokról? Hol lehet az élőhelyük? Mivel táplálkoznak? Hogyan vadásznak?”</p> <p><b>II. Fő rész</b></p> <p><u>II. 1. Vers (ismétlő)</u></p> <p>Nagy Bandó András Nyolc pók című (ismert) versének felidézése</p> | <p>magyarázat<br/>beszélgetés</p> <p>beszélgetés</p> <p>beszélgetés,<br/>szemléltetés</p> <p>szemléltetés</p> | <p>frontális</p> <p>frontális, egyéni</p> <p>frontális, egyéni</p> <p>frontális, egyéni</p> | <p>gólyabáb/figura/plüss kép a helyszínről;<br/><a href="https://fortepan.hu/hu/photos/?q=Margitsziget">https://fortepan.hu/hu/photos/?q=Margitsziget</a> (forrás: Fortepan / Budapest Főváros Levéltára / Klósz György fényképei);<br/>megj. differenciálás kézfélteves módszerrel</p> <p>differenciálás nyomtatott állatképekkel, tojástartóból készített pók</p> <p>épület sematikus képe A3-as rajzlapon</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                    |                                                     |                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(az ismétlődő elemek helyes hangsúlyozásával): mindegyik gyerek kap egy-egy képet (8 ablak, 8 háló, 8 pók), a vers felidézett soránál felhelyezik a papírból kivágott épültre a megfelelő képet.</p> <p>Templom mellett paplak van, paplakban nyolc ablak van. Nyolc pók él a paplakban, nyolc hálóban, ablakban. Nyolc ablakban háló van, nyolc pók vár a hálóban. Nyáridőben ott lógnak, egy éve is ott voltak. Pókhálók az ablakban, nincs is légy a paplakban.</p> <p>Forrás: <a href="https://navigator.cerka-bella.hu/szer-zok/nagy_bando_andras.pdf">https://navigator.cerka-bella.hu/szer-zok/nagy_bando_andras.pdf</a> (Letöltés: 2025. 09. 06.)</p> <p><b>II. 2. Külső világ tevékeny megismerése a természeti környezet vizsgálatával</b><br/>A romok közvetlen közelében élő négy növény leveléről készített lenyomat képét a gyerekek megkapják. Feladatuk megkeresni, milyen növényhez tartoznak, s lenyomatot készíteni a levélhez tartozó fa törzséről.</p> <p><b>III. Befejező rész</b><br/>Feladatuk egy tárgy gyűjtése (pl. levél, kavics, bot) – később készítenőd közös sziget-képhez.</p> | <p>szemléltetés, magyarázat</p>                    | <p>mikrocsoportos</p> <p>egyéni</p>                 | <p>differenciálás: kisebbeknél a ritmus és a lüktetés fontossága, nagyobbaknál a beszédhangok hangsúlyozása</p> <p>levélenyomatok (nyír, vadgesztenye, pagodafa, ráncoslevelű bangita), papír, kréta</p> |
| <p><b>A 3. állomáshoz (Szent Margit egykori otthona) tartozó tevékenységek</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <p><b>Módszerek</b></p>                            | <p><b>Munkaformák</b></p>                           | <p><b>Eszközök</b></p>                                                                                                                                                                                   |
| <p><b>I. Bevezető rész</b><br/><b>I. 1. Motivációs lehetőségek</b><br/>A pedagógus a romokhoz érve felmutatja Szent Margit képét; lehetséges kérdések:<br/>1. Milyen a ruhája?<br/>2. Tudjátok-e, miért kellett ilyen ruhát viselnie?<br/>3. Láttatok már hasonlót?</p> <p><b>I. 2. Valóság felfedezése</b><br/><b>I. 2. 1. Az épületkomplexum helyiségeinek megismerése</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <p>beszélgetés</p> <p>szemléltetés, magyarázat</p> | <p>frontális együttes</p> <p>frontális együttes</p> | <p>Árpád-házi Szent Margit ábrázolása, in: Bethlenfalvy Gábor: Magyar szentek élete, Don Bosco, 2021. 121.</p>                                                                                           |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                         |                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>A pedagógus a gyerekekkel megnézi a kútház melletti alaprajzot, megmutatja az alaprajzon a főbb (látványos) helyiségeket (pl. templom, kerengő, kert), majd romok feletti „kilátóról” letekintve rámutat ezekre.</p> <p><u>I. 2. 2. Érzékszervfejlesztő játék</u><br/> <i>„A kert fontos része volt kolostornak: nemcsak sétáltak, játszottak, hanem a növényeket is természettek itt. A növényekből gyógyszer készült: tea, kenőcs a betegek számára.”</i></p> <p>A pedagógus előre elkészített zsákokcskáiban szárított növények találhatóak: levendula, zsálya, körömvirág, sáfrány és menta. Először a kézben tartott zsákokcskákba szagolhatnak a jelentkezők, majd kitálálást követően a növények külső leírása is megtörténik.</p> <p><b>II. Fő rész</b></p> <p><u>II. 1. Irodalmi szöveg felidézése</u><br/> <u>II. 1. 1. Cselekmény felelevenítése</u><br/>         A csoportot négy, egyenként hat főből álló mikrocsoporra osztja a pedagógus. Csoportonként egy-egy borítékot kapnak, borítékanként öt-öt képpel, melyek Árpád-házi Margit – korábban megismert – életét idézik fel, feladatuk a sorrend megállapítása.</p> <p><u>II. 1. 2. Emlékezet fejlesztése</u><br/>         Az óvodapedagógus felidézi Bethlenfalvy Gábor Magyar szentek c. könyvéből olvasott történetet (117–118.), majd ezzel kapcsolatos állításokat fogalmaz meg. A gyerekeknek tapsolniuk kell igaz állítás elhangzása esetén.</p> <p>a) Béla király azért építette a kolostort a szigeten, hogy közelebb legyen leányához. igaz</p> <p>b) Margit és társai barna színű ruhát viseltek. hamis (A ruhájuk színe fekete-fehér volt.)</p> <p>c) Csenge háromszor tette próbára Margit</p> | <p>szemléltetés, megbeszélés<br/>magyarázat</p> <p>szemléltetés,<br/>megbeszélés</p> <p>megbeszélés</p> | <p>frontális, egyéni</p> <p>frontális, mikrocsoportos</p> <p>frontális, egyéni</p> | <p>öt kisebb zsák, benne levendula, zsálya, körömvirág, sáfrány és menta leveleivel</p> <p>kard, sziget, liliom, gyűrű, korona képe</p> <p>Bethlenfalvy Gábor: Magyar szentek élete, Don Bosco, 2021. 117–118.</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| <p>türelmét és alázatát. igaz</p> <p>d) Margit szülei akaratába belenyugodva élte mindennapjait a kolostorban. hamis (Margit saját döntése volt, hogy társaival marad a szigeten.)</p> <p><b>III. Befejező rész</b><br/>Gólya Gáspár letelepedett a romok lemagasabb pontján (az előző feladat során az egyik óvodapedagógus rejti el). A gyerekek feladata ezt megkeresni, majd az adott falszaksz előtt csoportkép készül.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                    | frontális, egyéni                                               |                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| A 4. állomáshoz (Vadaskert) tartozó tevékenységek                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Módszerek                                          | Munkaformák                                                     | Eszközök                              |
| <p><b>I. Bevezető rész</b><br/><u>I.1. Motivációs lehetőségek</u><br/>Az óvodapedagógus tesz egy kört a gyerekekkel a vadaskert körül, lehetséges kérdések:<br/>1. Mi mindent láthatunk itt?<br/>2. Milyen szomszédok veszik körül a hazatérő Gólya Gáspárt?<br/>3. Miről beszélgethet társaival Gólya Gáspár?</p> <p><b>II. Fő rész</b><br/><u>II.1. Külső világ megismerése – környezeti tartalommal</u><br/><u>II. 1. 1. Élettelen és élő környezet kapcsolata</u><br/>A csoport bejárja vadaskertet, megismerkedik az állatokkal, majd a vadaskert melletti külső területen keresnek helyet.<br/>A gyerekek bemutatják a séta során gyűjtött tárgyakat (pl. bot, termés, kavics stb.). Ezeket nagyság szerinti sorrendbe rakják, majd egy-egy állattal azonosítják (így gyakorolva a nagyság közötti különbségtételt).</p> <p><u>II.2. Állatok utánzása</u><br/>A csoport kört alkot, egy-egy gyermek a kör közepében állva imitálja egy-egy állat mozgását. Kitalálást követően az állathoz tartozó hangok bemutatása. (A feladat tovább</p> | <p>beszélgetés</p> <p>bemutató</p> <p>bemutató</p> | <p>frontális, egyéni</p> <p>frontális, egyéni</p> <p>egyéni</p> | <p>gyermek által gyűjtött tárgyak</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |          |        |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------|--|
| <p>bontható az állatok alvási és étkezési jellemzőinek bemutatásával: „Így eszünk mi” – „Így alszunk mi”.</p> <p><b>III. Befejező rész</b><br/><b>III. 1. Állatok utánzása</b><br/>A futójátékhoz a pedagógus kijelöl egy területet. Minden körben egy gyerek a tyúkanyó szerepét játssza, a többi gyermek a kiscsibéét, eszeint viselkednek: a tyúkanyó hátrattett kézzel lépeget, a kiscsibék guggolva járnak.</p> | bemutató | egyéni |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------|--|

**Irodalom**

- BÁTHORY Zoltán–FALUS Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon, II. I–Ny*. Kreaban Könyvkiadó, Bp., 1997.
- GILÁNYI Magdolna: *A Margitsziget 19. századi képeken*. Magyar Napló Kiadó, Bp., 2015.
- HOLLÓSI Hajnalka: *Gyermekkép, gyermekvilág, gyermekfelfogás változásai pedagógiai megközelítésben*. Iskolakultúra, 2008/2. 92–103.
- MÁRKUS Éva–VARGA László–SVRAKA Bernadett–KISSNÉ ZSÁMBOKI Réka: *Az óvodai nevelés komplex hatásrendszere az óvodapedagógusok szakmai kompetenciáinak tükrében*. Gyermeknevelés, 2024/2. 84–105.  
DOI: 10.31074/gyntf.2024.2.84.10
- N. KOLLÁR Éva–SZABÓ Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve 1*. Oisiris, Bp., 2017.
- NAGY Sándor (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon, II. G–K*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- PÁL Fanni: *Óvodások múzeumi tanulása – Kirándulni volna jó! Játék és tanulás a múzeumok világában*. Gyermeknevelés, 2021/1. 57–86.  
DOI: 10.31074/gyntf.2021.1.57.86
- PÁSZTOR Enikő: *Nemzeti nevelés az óvodákban a megváltozott Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja szellemében*. Képzés és Gyakorlat, 2019/3–4. 211–22. DOI: 10.17165/TP.2019.3–4.17
- TORGYIK Judit: *A multikulturális nevelés lehetőségei globális környezetben*. Educatio, 2022/4. 647–657. DOI: 10.1556/2063.31.2022.4.9
- VARGA Aranka: *A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek*. Neveléstudomány, 2016/4. 71–91.

**Dokumentumok**

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. 2025. 08. 14. hatályos állapot. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

**Abstract**

**CASPAR THE STORK'S JOURNEY HOME  
IDEAS FOR A PRESCHOOL WALK ON MARGARET ISLAND**

The study presents a walking tour program for preschool children on Margaret Island, building on local cultural and natural heritage. The four stops—a restaurant, church ruins, Saint Margaret's former home, and a wildlife park—use playful activities to foster children's national identity, community experience, and environmental awareness. The program aligns with current public education regulations and draws on the experiences and feedback of preschool teacher trainees. This unique example of national education is particularly significant in light of social changes that highlight the importance of strengthening identity. By linking experiential learning with local history, the study provides a model for enriching early childhood education.

Szabó-Szettele Katinka

**IRÁNYTÚ A KREATIVITÁS MÉRÉSÉHEZ  
A PISA 2022 KREATÍV GONDOLKODÁS VIZSGÁLAT EREDMÉNYEINEK  
BEMUTATÁSA ÉS ÉRTÉKELÉSE**

A PISA-mérési programot (Programme for International Student Assessment) huszonöt évvel ezelőtt az OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) kezdeményezésére hozták létre. A háromévente ismétlődő tanulói teljesítménymérés célja feltárni, hogy a középiskolai tanulók várhatóan mennyire képesek helytállni a munkaerőpiacon és a mindennapi életben.<sup>1</sup> Vagyis, mennyire képesek a tudás alkalmazására, mennyire tudnak kompetensek lenni, ha új kihívással szembesülnek – nemzetközi összehasonlításban. A PISA-vizsgálat három tudásterületen méri a tanulók képességeit: szövegértés, matematika és természettudomány. Ugyanakkor minden felmérés részletesebben foglalkozik egy-egy tudásterülettel, illetve kiegészül valamely kompetencia mérésére irányuló teszttel, amelyet a tanulók teljesítményét befolyásoló tényezők (ld. családi háttérváltozók) tükrében elemeznek. A 2022-es PISA-vizsgálatot ilyen módon egészítette ki egy kreatív gondolkodást, illetve egy pénzügyi műveltséget mérő teszt.<sup>2</sup>

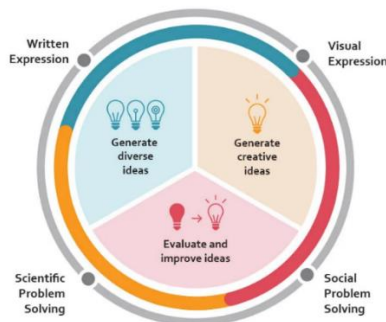
A PISA-felmérések során első alkalommal mérték a kreativitást, azon belül is az úgynevezett *out of the box* gondolkodást. A 15 éves tanulók körében végzett felmérés azokra az ötletekre irányul, amelyek eredeti és hatékony megoldásokat, a tudás bővülését, valamint a képzelet hatásos megnyilvánulásait eredményezik. A 64 országban végzett PISA 2022 *Kreatív gondolkodás* vizsgálat kétféle kognitív folyamatot vesz alapul: a divergens gondolkodást (mint a különböző, kreatív ötletek generálásának képességét) és a konvergens gondolkodást (mint az ötletek értékelésének és fejlesztésének képességét). A vizsgálatban a *Kreatív gondolkodás* mérésének négy területe szerepel: a vizuális és írásbeli kifejezés (kreatív írás), valamint a társadalmi és tudományos problémamegoldás.

A mérés során a tanulók olyan nyitott feladatokkal találkoztak, amelyek nem egyetlen helyes választ vártak a tanulóktól, hanem lehetővé tették, hogy számos jó megoldást adhassanak a feladatok megoldása során.

---

<sup>1</sup> <https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/pisa> [2025.12.05.]

<sup>2</sup> <https://www.oecd.org/pisa/innovation/creative-thinking/> [2025.12.04.]



1. ábra. A PISA 2022 Kreatív gondolkodás mérésének négy területe<sup>3</sup>

Maga a mérőeszköz egy tesztből és egy háttérkérdőívből áll, amely során a tanulóknak most először volt lehetőségük kifejezni képzelőerejüket írásos formában. Példák a kreatív írás feladatokra, amelyek mindegyike egy-egy vizuális impulzus-hoz kapcsolódott:

- adj három különböző címet a megadott szürreális képnek;
- írd két különböző alaptörténetet egy filmhez, amelynek főszereplője Leo, aki kapcsolatba kerül Robbal, aki egy intelligens robot;
- írd párbeszédet a képregény szereplői között, töltsd ki az üres szövegmezőket;
- találd ki, hogy miről szólhat az a könyv, amelynek a borítóján ez áll: 2983;
- írd egy rövid történetet a képekhez kapcsolódóan, amit a hat dobókockán látsz.

A fenti feladatokon kívül a tanulóknak vizuális kompozíciókat is létre kellett hozniuk egy digitális rajzeszköz használatával. A tanulók különböző célokra készítettek rajzokat, például viseletet, logót, plakátot terveztek. A megadott grafikai elemeket átméretezhatték, elforgathatták és megváltoztathatták a színüket. A tanulóknak ezen kívül megoldásokat kellett gyűjteni különböző tudományos és társadalmi problémákra, például arra, hogy hogyan lehet egy csigalépcsős könyvtár akadálymentesítését megoldani a mozgáskorlátozottak számára. A kreatív megoldások értékelése összetett pontozási módszert követelt. A nem gépi kódolással történt értékelés miatt minden feladathoz részletes értékelési kritériumokat rendeltek, ami mintaválaszok elemzésén alapult.

<sup>3</sup> A Kreatív gondolkodás mérésének négy területe: írásbeli (written expression) kifejezés, vizuális kifejezés (visual expression), tudományos problémamegoldás (scientific problem solving), társadalmi problémamegoldás (social problem solving). Belső kör (balról jobbra): különböző ötletek generálása, kreatív ötletek generálása, az ötletek értékelése és továbbfejlesztése. <https://www.oecd.org/pisa/innovation/creative-thinking/> [2025.12.05.]

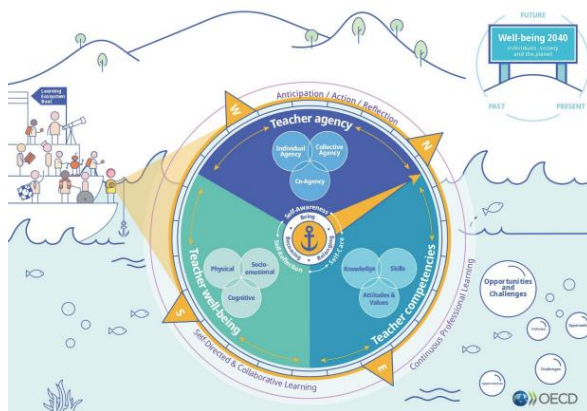
A PISA 2022 *Kreatív gondolkodás* vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy azon országok tanulói teljesítettek kiemelkedően (szignifikánsan átlag feletti pontszámot elérve), ahol hangsúlyt fektetnek a kreativitás fejlesztésére és értékelésére az iskolai tantervben. Magyarország a kreatív gondolkodás tekintetében mind a négy mérési területen néhány ponttal az OECD átlag alatt teljesített, egyedül a változatos ötletek generálásában mutatkozott az OECD átlagnak megfelelő teljesítmény. A magyar tanulók számára a legnehezebb feladatnak a mások ötleteinek megítélése és továbbfejlesztése mutatkozott. További érdekes eredmény, hogy úgy tűnik, az eltérő kompetenciaterületen nyújtott kiváló teljesítmény (a matematikai mérés eredményeit alapul véve) nem előfeltétele a kreatív gondolkodásnak. Viszont nagyon kevés, gyenge matematikai eredményt elérő tanuló jeleskedett a kreatív gondolkodásban. Ez arra mutat rá, hogy az intelligenciamérésekhez hasonlóan kimutatható a kapcsolat a kreatív/divergens gondolkodás és a matematikai-logikai/konvergens gondolkodás között, azonban a kapcsolat nem evidens és a kreatív teljesítmény ez alapján nem bejósolható. A szocioökonómiai státusz gyengébb magyarázóerőnek bizonyult a kreatív gondolkodás esetében, mint a matematika, az olvasás vagy a természettudományok kompetenciaterületén. Mégis, az eltérő társadalmi-gazdasági háttér – Bulgária után és Románia előtt – nálunk határozza meg legjobban a kreatív gondolkodásban nyújtott teljesítményt. A nemek tekintetében is érdekes eredmény született: a lányok ugyanis minden országban jobban teljesítettek a fiúknál. Az OECD-országokban a diákok 60-70%-a beszámolt arról, hogy tanáraik értéklik a kreativitásukat, ösztönzik őket eredeti válaszok adásában, és lehetőséget kapnak arra, hogy az iskolában kifejezzék kreatív ötleteiket, gondolataikat. Ezek a tanulók valamivel magasabb pontszámot értek el a kreatív gondolkodásban, mint a társaik. Mindez megerősíti, hogy a tanári visszajelzésnek és tanítási kultúrának fontos szerepe van a kreatív teljesítmény elérésében. Végül pedig, azok a tanulók, akik rendszeresen, a héten legalább egyszer részt vesznek valamely kreatív iskolai tevékenységben (legyen az képzőművészeti, dráma, kreatív írás vagy programozó szakkör), jobb eredményt értek el a kreatív gondolkodásban, mint társaik.<sup>4</sup>

A fenti eredmények tükrében az OECD Future of Education and Skills 2030/2040 (*Az oktatás és a készségek jövője 2030/2040*) projektben megfogalmazott alapelveket továbbra is iránymutatónak tekinthetjük. A dokumentum szerint a tanulóknak meg kell tanulniuk ismeretlen helyzetekben is önállóan eligazodni, ahelyett, hogy kész tanári utasításokra hagyatkoznának. Mindez számos 21. századi készséget, illetve kompetenciát feltételez, mint például a kritikai és kreatív gondolkodás, a társas és érzelmi készségek (empátia, önismeret, mások tisztelete, kommunikációs képesség), valamint az értékteremtés, a problémamegoldás és a felelősségvállalás. Az OECD Education 2030 munkacsoportjában kidolgozott *Tanulási Iránytű* (Learning Compass, 2030) oktatási keretrendszerben a négy alapvető kompetencián túl (tudás, készségek, attitűdök és értékek) megjelennek az ún. transzformatív, vagy más szóval személyiségformáló kompetenciák, amelyek az értékteremtő képesség és a felelősségvállalás alapjait teszik le.<sup>5</sup> A tanulói kreativitásnak (és annak fejlesztésének) tehát nem csak a tanórán belül van

<sup>4</sup> [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-iii\\_765ee8c2-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-iii_765ee8c2-en)

<sup>5</sup> <https://www.oktatas2030.hu/oecd-ajanlas-nat/> [2025.12.03.]

létjogosultsága, hanem az tágabb kontextusban egy közösségi, vagy akár társadalmi célt is szolgálhat, amelyet a tanórán átívelő, tantárgyközi programok vagy projektek tudnak összefogni. A fent leírt OECD programot a tanároknak szóló *Tanítási Iránytű* (Teaching Compass) egészíti ki. Ennek három alappillére a tanári cselekvőképesség, a jóllét és a megfelelő kompetenciák.



2. ábra. OECD Tanítási Iránytű (Teaching Compass) <sup>6</sup>

Az iránymutatás újszerűsége, hogy a tanár feladatának nem elsősorban a tudásátadást tekinti, hanem azt tágabb összefüggésrendszerben helyezi el, ahol például a tanári jóllét, és az ahhoz kapcsolódó szocio-emocionális készségek (ld. öntudatosság, önmenedzsmen, szociális tudatosság, kapcsolati készségek, felelősségteljes döntéshozás<sup>7</sup>) kialakítása is szerepet játszik.

Összegzésképp elmondhatjuk, hogy a 2022-es PISA-felmérés igazolja a kreatív pedagógia<sup>8</sup> létjogosultságát, és megerősíti annak fontosságát. Az osztálytermi kreativitás kialakításához, amely egyszerre egy tanulási–tanítási közeg, tér és mód, olyan szemléletváltás szükséges, amely komplex módon értelmezi az oktatás mibenlétét és folyamatát, és a hangsúlyt az egyre inkább előtérbe kerülő életvezetési készségekre helyezi. A kreativitás területáltalános megközelítésén túl azonban figyelembe kell venni annak terüleetspecifikus jellegét is. Vagyis, ahogy John Baer írja: „a kreativitás nem vákuumban fejlődik”.<sup>9</sup>

<sup>6</sup> <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>

<sup>7</sup> The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)

<sup>8</sup> „Kreatív pedagógiaként értelmezhetjük azt a tanítási-tanulási folyamatot, amelyet a tanár kreatív potenciálja katalizál, és amely a kreatív személyiség kibontakozását szolgálja.” SZETTELE, Katinka: *Kreatív pedagógia: A kreativitás fejlesztésének oktatási koncepciója*. Új Pedagógiai Szemle, 2020/70. 11–12., 58–80.

<sup>9</sup> BAER, John: *Creativity doesn't develop in a vacuum*. In: B. Barbot (szerk.), *Perspectives on creativity development*. New Directions for Child and Adolescent Development, 2016/151. 9–20.

**Irodalom**

BAER, John: *Creativity doesn't develop in a vacuum*. In: B. Barbot (szerk.), *Perspectives on creativity development. New Directions for Child and Adolescent Development*, 2016/151. 9–20.

SZETTELE Katinka: *Kreatív pedagógia: A kreativitás fejlesztésének oktatási koncepciója*. Új Pedagógiai Szemle, 2020/70. 11-12., 58-80.

Internetes források:

<https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/pisa>

<https://www.oecd.org/pisa/innovation/creative-thinking/>

[https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-iii\\_765ee8c2-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-iii_765ee8c2-en)

<https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>

<https://www.oktatas2030.hu/oecd-ajanlas-nat/>

**Abstract**

**A GUIDE TO MEASURING CREATIVITY  
PRESENTATION AND ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE PISA 2022  
*CREATIVE THINKING ASSESSMENT***

The PISA 2022 assessment measured creativity for the first time. The PISA 2022 Creative Thinking assessment examines students' capacity to generate diverse and original ideas, and to evaluate and improve ideas. The assessment measures four areas of creative thinking: visual and written expression (creative writing), and social and scientific problem solving. The results of the PISA 2022 Creative Thinking assessment show that students in countries that emphasize the development and assessment of creativity in their school curricula performed exceptionally well (achieving significantly above-average scores). The 2022 PISA survey also confirms the validity of creative pedagogy and reinforces its importance. Developing creativity in the classroom, which is simultaneously a learning-teaching environment, space, and method, requires a shift in perspective that interprets the nature and process of education in a complex way and places emphasis on the increasingly important life skills. However, beyond a general approach to creativity, its domain-specific nature must also be taken into account.

Petrkač, Petra–Lorger, Marija

## MOTORIČKO UČENJE DJEČJIH FOLKLORNIH PLESOVA I SPOSOBNOST KOORDINACIJE

### UVOD

Motoričko učenje jedan je od ključnih procesa u kojem djeca razvijaju motoričke sposobnosti, a narodni plesovi idealan su način na koji se može potaknuti takva vrsta učenja. Motoričko učenje ili vježbanje podrazumijeva formiranje motoričke vještine koju je moguće definirati kao sposobnost skladnog izvođenja nekoga motoričkog zadatka,<sup>1</sup> a narodni su plesovi usklađeno gibanje tijela u prostoru i vremenu koje se ubraja u područje kreativnoga ljudskog izražavanja.<sup>2</sup> Struktura folklornih, plesova podrazumijeva složene motoričke zadatke koji uključuju ritmičko kretanje, koordinaciju pokreta i suradnju s drugim plesačima. Važno je istaknuti da se različitim plesovima razvijaju temeljne motoričke sposobnosti kao što su: fleksibilnost, snaga, ravnoteža, brzina i koordinacija,<sup>3</sup> što ih čini idealnim izborom za razvoj motoričkih sposobnosti djece jer se najlakše uči igrom, a ples je u toj dobi ponajprije igra. Ples stimulatивно djeluje na djecu predškolske dobi, a temelj su njegove strukture prirodni oblici kretanja. Folklorni se ples, s obzirom na strukturu, nameće kao sadržaj koji integriran s ostalima može pridonijeti razvoju motoričkih sposobnosti te ostvarenju ciljeva i zadaća tjelesne i zdravstvene kulture. Nakon višegodišnjeg istraživanja folklornoga blaga različitih krajeva Hrvatske<sup>4</sup> je usporedbom glazbenih, prostornih i stilskih odlika te analizom kretanja kola i parova podijelio Hrvatsku na četiri velike plesne zone: alpsku, jadransku, dinarsku i panonsku. Bogatstvo narodne baštine prikazano je kroz usvajanje sadržaja dvaju dječjih folklornih plesova, *Sejala je baba lena* i *Klinček stoji pod oblokom* u svrhu istraživanja utjecaja motoričkog učenja dječjih folklornih plesova na sposobnost koordinacije. Kako bi se što bolje prikazala povezanost plesa i koordinacije djece, potrebno je obratiti pozornost na do sada provedena istraživanja iz tog područja. Valja istaknuti da su istraživanja na populaciji djece predškolske dobi deficitarna, a ako se i provode u vezi s tom temom, uglavnom je riječ o djeci školske i starije dobi.<sup>5</sup> Ples opisuju kao estetsku kineziološku aktivnost koja zahtijeva funkcionalne i motoričke sposobnosti te da

<sup>1</sup> Marija LORGER: *Motoričko učenje u predškolskoj dobi*. U: Ivan PRSKALO, Anka JURČEVIĆ-LOZANČIĆ, Zdenko BRAIČIĆ (Ur.), *Zbornik radova međunarodnog znanstveno-stručnog simpozija 14. dani Mate Demarina „Suвременi izazovi teorije i prakse odgoja i obrazovanja“*, Učiteljski fakultet, Zagreb, 2014. 169–176.

<sup>2</sup> Goran KNEŽEVIĆ: *Srebrna kola, zlaten kotač: Hrvatski narodni plesovi za djecu i mladež i uvod u kinetografiju*. Ethno, Zagreb, 2005.

<sup>3</sup> Maja MIKULIĆ: Ivan PRSKALO, Katarina RUNJIĆ, *Hrvatska plesna tradicija i predškolska dob djeteta*. U: Vladimir FINDAK (Ur.), *Zbornik radova 16. Ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske*, Hrvatski kineziološki savez, Zagreb, 2007. 455–459.

<sup>4</sup> Ivan IVANČAN: *Narodni plesni običaji u Hrvata*, Hrvatska matica iseljenika, Zagreb, 1996.

<sup>5</sup> Lea BURCAR, Željko BURCAR: *Ples i plesne kompetencije u životu čovjeka*. U: Vladimir FINDAK (Ur.), *Zbornik radova 27. Ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske „Primjeri dobre prakse u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije“*, Hrvatski kineziološki savez, Zagreb, 2017. 398–403.

se može smatrati širim okvirom koji povezuje znanje, vještine, stajališta, sposobnosti i ponašanja. Autorica<sup>6</sup> je istraživala utjecaj programa plesne radionice na usvajanje znanja o različitim plesnim strukturama na uzorku jedanaest djevojčica u dobi od 4 do 8 godina koje su pohađale plesne radionice za djecu predškolskog i mlađega školskog uzrasta. Djevojčice su pokazale visoku razinu usvojenosti provjeravanih društvenih plesova nakon pohađanja tromjesečne plesne radionice. Autori<sup>7</sup> provedli su istraživanje kako bi utvrdili utjecaj plesnih struktura na motoričke sposobnosti djece predškolske dobi. Istraživanje je obuhvatilo djevojčice i dječake u dobi od 6 do 7 godina koji su sudjelovali u eksperimentalnom programu vježbanja plesnih sadržaja tijekom četiri mjeseca. Nakon provedenoga programa zamijećene su značajne razlike u svim aspektima motoričkih sposobnosti, što potvrđuje hipotezu o pozitivnom utjecaju plesnih aktivnosti na motoričke sposobnosti djece ako se one provode dovoljno dugo. Skupina autora<sup>8</sup> željela je ispitati koliko učenje različitih vrsta plesova može pridonijeti poboljšanju fonda plesnih struktura djece rane školske dobi koja su tri mjeseca pohađala plesnu radionicu. Rezultati su pokazali da su djeca koja su pohađala plesnu radionicu imala bolji fond plesnih struktura. Utjecaj plesnih struktura na razvoj motoričkih sposobnosti djece predškolskog uzrasta na uzorku od 60 djece, u dobi od 5.5 do 6.5 godina istraživali su.<sup>9</sup> Djevojčice su napredovale u gibljivosti i koordinaciji, a dječaci su imali bolje rezultate u testovima eksplozivne snage i brzine.

### CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Temeljni cilj ovoga istraživanja bio provjeriti utjecaj motoričkog učenja koreografije dječjih folklornih plesova u predškolskoj dobi na sposobnost koordinacije. S obzirom na cilj istraživanja, postavljene su dvije hipoteze: da će motoričko učenje dječjih folklornih plesova imati pozitivan utjecaj na sposobnost koordinacije (H1) i da će postojati značajna razlika u brzini usvajanja jednostavnijeg plesa u kolu u usporedbi s usvajanjem plesa u paru (H2).

### METODE ISTRAŽIVANJA

#### *Uzorak ispitanika*

Istraživanje je provedeno na uzorku od jedanaestero djece predškolske dobi u dječjoj folklornoj sekciji Folklornog ansambla „Ivan Goran Kovačić“ Sisak.

<sup>6</sup> Vivienne GRINER: *Usvajanje plesnih struktura djece predškolske i mlađe školske dobi*. Diplomski rad, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek, 2018.

<sup>7</sup> Radmila KOSTIĆ: Đurđica MILETIĆ, Dragan JOCIĆ, Slavoljub UZUNOVIĆ, *Utjecaj plesnih struktura na motoričke sposobnosti djece predškolskog uzrasta*. Facta universitatis-series: Physical Education and Sport, 2002/9. 83–90.

<sup>8</sup> B. TRAJKOVSKI, M. BUGARIN, D. KINKELA: *Ples u funkciji podizanja fonda motoričkih znanja djece rane školske dobi*. U: Vladimir FINDAK (Ur.), *Zbornik 24. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske*, Hrvatski kineziološki savez, Zagreb, 2015. 181–185.

<sup>9</sup> Radmila KOSTIĆ: Đurđica MILETIĆ, Dragan JOCIĆ, Slavoljub UZUNOVIĆ, *Utjecaj plesnih struktura na motoričke sposobnosti djece predškolskog uzrasta*. Facta universitatis-series: Physical Education and Sport, 2002/9. 83–90.

Mjerenje je obuhvaćalo osam djevojčica i trojicu dječaka u dobi između 3 i 7 godina.

#### *Način provođenja mjerenja*

Test za provjeru koordinacije kretanja tijela u prostoru *Osmica između čunjeva* proveden je u predvorju Osnovne škole 22. lipnja u Sisku. Tijekom izvođenja probi obavljena je opservacija dinamike usvajanja plesnih koraka u učionici u kojoj djeca imaju folklorne probe. U istraživanju su sudjelovala djeca čiji su roditelji potpisali privolu o sudjelovanju u istraživanju. Istraživanje se provodilo od siječnja do lipnja 2024 godine.

#### *Mjerni instrumenti*

Procjena motoričke sposobnosti koordinacije obavljena je s pomoću motoričkog testa *Osmica između čunjeva* koji se izvodio pojedinačno i u paru. Procjena napretka u motoričkom učenju koreografije dvaju dječjih folklornih plesova (*Sejala je baba lena* i *Klinček stoji pod oblokom*) provedena je metodom opservacije.

#### *Osmica između čunjeva*

Ispitanik stoji na početnoj crti označenoj pik - vrpcom. Ispred njega su postavljena dva čunja. Čunjevi stoje jedan nasuprot drugome i međusobno su udaljeni četiri metra. Ispitanik je čelom okrenut prema čunjevima. Na znak mjeritelja „Kreni!“ ispitanik prolazi oko čunjeva čineći znak osmice. Mjeritelj mjeri vrijeme od 15 sekundi te broji koliko punih krugova, odnosno osmica, ispitanik napravi u zadanome vremenu. Test se ponavlja tri puta, a rezultati svih triju pokušaja zapisuju se.<sup>10</sup> Za potrebe mjerenja u ovoj skupini test je prilagođen na način da se mjerilo vrijeme potrebno da dijete jedanput izvede test. Mjerenje je provedeno pojedinačno i u paru kroz tri ponavljanja.

#### *Sejala je baba lena*

Djeca se uhvate u kolo tako da se drže za spuštene ruke okrenuta prema središtu kruga. Uz pjesmu plešu u ritmu. Čine dva bočna ravna koraka u lijevu stranu, a zatim dva bočna ravna koraka u desnu stranu. Ponavljaju sve još jedanput – dva ravna koraka u lijevu stranu, dva ravna koraka u desnu stranu, a zatim težište tijela premjeste na lijevu nogu dok desnom udaraju o pod i obrnuto, premjeste težište tijela na desnu nogu i udaraju lijevom nogom o pod. Djeca naizmjenično izvode udarce lijevom i desnom nogom osam puta.<sup>11</sup>

#### *Klinček stoji pod oblokom*

Ples se izvodi tako da se parovi ravnomjerno rasporede po zamišljenoj kružnici. Plesačica stoji bočno s desne strane plesača, unutar zamišljene kružnice. Okrenuti su prema naprijed u smjeru kazaljke na satu. Plesač i plesačica počinju plesati tako da naprave četiri koraka lijevom nogom naprijed i udare njome o pod. Zatim naprave četiri koraka lijevom nogom unazad i udare njome o pod. Nakon

<sup>10</sup> Emil HOFMAN: *Struktura psihomotorne brzine pod vidom strukture ostalih psihomotornih sposobnosti*, Kineziologija, 1980/10. 51–58.

<sup>11</sup> Goran KNEŽEVIĆ: *Sad se vidi, sad se zna*. Ethno, Zagreb, 2012.

toga dječak napravi dva ravna koraka u desnu stranu, a djevojčica dva ravna koraka u lijevu stranu te se malo naklone bočno jedan drugome kako bi se mogli pogledati u oči. Dječak napravi dva ravna bočna koraka u lijevu stranu kako bi se vratio u početni položaj i na mjestu izmijeni lijevu, desnu, lijevu nogu, a djevojčica napravi dva ravna bočna koraka u desnu stranu kako bi se vratila u početni položaj i lijevom nogom napravi okret u četiri koraka.<sup>12</sup>

#### Metode obrade podataka

Rezultati mjerenja obrađeni su u programu *Statistica 13.5*, a za potrebe rada izračunati su temeljni deskriptivni parametri, i to: aritmetička sredina (M), minimalan rezultat (Min) maksimalan rezultat (Max), standardna devijacija (SD). Značajnost razlika između inicijalnog i završnog mjerenja pojedinačno i u paru provjerena je s pomoću t-testa za zavisne uzorke.

### REZULTATI

Postupnost usvajanja koreografije plesa *Sejala je baba lena* u kolu (Tablice 1. i 2.).

| Datum        | Broj plesne probe | Dva ravna koraka bočno u lijevu stranu i dva ravna koraka bočno u desnu stranu |
|--------------|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| 22. 1. 2024. | 1.                | Nijedno dijete nije usvojilo prvi dio plesa.                                   |
| 1. 2. 2024.  | 2                 | Prvi dio plesa, usvojilo je četvero djece (4 djevojčice).                      |
| 12. 2. 2024. | 3                 | Prvi dio plesa, usvojilo je petero djece (4 djevojčice i 1 dječak).            |
| 26. 2. 2024. | 4.                | Prvi dio plesa, usvojilo je šestero djece (5 djevojčica i 1 dječak).           |
| 4. 3. 2024.  | 5.                | Prvi dio plesa, usvojilo je šestero djece (5 djevojčica i 1 dječak).           |
| 11. 3. 2024. | 6.                | Prvi dio plesa usvojila su sva djeca (8 djevojčica i 3 dječaka).               |
| 18. 3. 2024. | 7.                | Prvi dio plesa usvojila su sva djeca (8 djevojčica i 3 dječaka).               |
| 25. 3. 2024. | 8.                | Prvi dio plesa usvojila su sva djeca (8 djevojčica i 3 dječaka).               |
| 28. 3. 2024. | 9.                | Prvi dio plesa usvojila su sva djeca (8 djevojčica i 3 dječaka).               |
| 2. 4. 2024.  | 10                | Prvi dio plesa usvojila su sva djeca (8 djevojčica i 3 dječaka).               |
| 9. 4. 2024.  | 11.               | Prvi dio plesa usvojila su sva djeca (8 djevojčica i 3 dječaka).               |
| 11. 4. 2024. | 12.               | Prvi dio plesa usvojila su sva djeca (8 djevojčica i 3 dječaka).               |

Tablica 1. Proces motoričkog učenja plesne koreografije prvog dijela plesa (N = 11)

| Datum        | Broj plesne probe | Težište tijela na lijevoj je nozi, udarac desnom nogom o pod te je težište tijela na desnoj nozi, udarac lijevom nogom o pod |
|--------------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 22. 1. 2024. | 1.                | Nijedno dijete nije usvojilo drugi dio plesa.                                                                                |
| 1. 2. 2024.  | 2                 | Nijedno dijete nije usvojilo drugi dio plesa.                                                                                |
| 12. 2. 2024. | 3                 | Drugi dio plesa, usvojilo je jedno dijete (1 djevojčica).                                                                    |
| 26. 2. 2024. | 4.                | Drugi dio plesa, usvojilo je troje djece (2 djevojčice i 1 dječak).                                                          |
| 4. 3. 2024.  | 5.                | Drugi dio plesa, usvojilo je troje djece (2 djevojčice i 1 dječak).                                                          |
| 11. 3. 2024. | 6.                | Drugi dio plesa, usvojilo je troje djece (2 djevojčice i 1 dječak).                                                          |
| 18. 3. 2024. | 7.                | Drugi dio plesa, usvojilo je četvero djece (3 djevojčice i 1 dječak).                                                        |
| 25. 3. 2024. | 8.                | Drugi dio plesa, usvojilo je petero djece (4 djevojčice i 1 dječak).                                                         |

<sup>12</sup> Goran KNEŽEVIĆ: *Srebrna kola, zlaten kotač: Hrvatski narodni plesovi za djecu i mladež i uvod u kinetografiju*. Ethno, Zagreb, 2005.

|              |     |                                                                     |
|--------------|-----|---------------------------------------------------------------------|
| 28. 3. 2024. | 9.  | Drugi dio plesa usvojilo je petero djece (4 djevojčice i 1 dječak). |
| 2. 4. 2024.  | 10  | Drugi dio plesa usvojila su sva djeca (8 djevojčica i 3 dječaka).   |
| 9. 4. 2024.  | 11. | Drugi dio plesa usvojila su sva djeca (8 djevojčica i 3 dječaka).   |
| 11. 4. 2024. | 12. | Drugi dio plesa usvojila su sva djeca (8 djevojčica i 3 dječaka).   |

Tablica 2. Proces motoričkog učenja plesne koreografije drugog dijela plesa (N = 11)

Sva djeca su na trinaestoj plesnoj probi, 15. 4. 2024. u cijelosti usvojili ples *Sejala je baba lena*.

Postupnost usvajanja koreografije plesa *Klinček stoji pod oblokom* u paru:

| Datum       | Broj plesne probe | 1. dio plesa: Četiri ravna koraka lijevom nogom prema naprijed te udarac lijevom nogom o pod i četiri ravna koraka lijevom nogom prema nazad te udarac lijevom nogom o pod |
|-------------|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 26.2.2024.  | 1.                | Prvi dio plesa, usvojilo je troje djece (2 djevojčice i 1 dječak).                                                                                                         |
| 18.3.2024.  | 2.                | Prvi dio plesa, usvojilo je petero djece (4 djevojčice i 1 dječak).                                                                                                        |
| 25.3.2024.  | 3.                | Prvi dio plesa, usvojilo je petero djece (4 djevojčice i 1 dječak).                                                                                                        |
| 1.4.2024.   | 4.                | Prvi dio plesa, usvojilo je sedmero djece (5 djevojčica i 2 dječaka).                                                                                                      |
| 8.4. 2024.  | 5.                | Sva djeca usvojila su prvi dio plesa (8 djevojčica i 3 dječaka).                                                                                                           |
| 15.4.2024.  | 6.                | Sva djeca usvojila su prvi dio plesa (8 djevojčica i 3 dječaka).                                                                                                           |
| 22.4.2024.  | 7.                | Sva djeca usvojila su prvi dio plesa (8 djevojčica i 3 dječaka).                                                                                                           |
| 29.4.2024.  | 8.                | Sva djeca usvojila su prvi dio plesa (8 djevojčica i 3 dječaka).                                                                                                           |
| 6.5.2024.   | 9.                | Sva djeca usvojila su prvi dio plesa (8 djevojčica i 3 dječaka).                                                                                                           |
| 13.5.2024.  | 10.               | Sva djeca usvojila su prvi dio plesa (8 djevojčica i 3 dječaka).                                                                                                           |
| 20.5.2024.  | 11.               | Sva djeca usvojila su prvi dio plesa (8 djevojčica i 3 dječaka).                                                                                                           |
| 27.5.2024.  | 12.               | Sva djeca usvojila su prvi dio plesa (8 djevojčica i 3 dječaka).                                                                                                           |
| 3. 6. 2024. | 13.               | Sva djeca usvojila su prvi dio plesa (8 djevojčica i 3 dječaka).                                                                                                           |
| 6. 6. 2024. | 14.               | Sva djeca usvojila su prvi dio plesa (8 djevojčica i 3 dječaka).                                                                                                           |
| 10.6.2024.  | 15.               | Sva djeca usvojila su prvi dio plesa (8 djevojčica i 3 dječaka).                                                                                                           |

Tablica 3. Proces motoričkog učenja plesne koreografije prvog dijela plesa (N = 11, 6 plesnih parova)

| Datum        | Broj plesne probe | 2.dio: Dječak napravi dva ravna koraka u desnu stranu, a djevojčica dva ravna koraka u lijevu stranu te se malo nakhone bočno jedan drugome kako bi se mogli pogledati u oči |
|--------------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 26. 2. 2024. | 1                 | Nijedno dijete nije usvojilo drugi dio plesa.                                                                                                                                |
| 18. 3. 2024. | 2                 | Nijedno dijete, nije usvojilo drugi dio plesa.                                                                                                                               |
| 25. 3. 2024. | 3                 | Drugi dio usvojilo je jedno dijete (1 dječak).                                                                                                                               |
| 1. 4. 2024.  | 4                 | Drugi dio plesa, usvojilo je troje djece (2 djevojčice i 1 dječak).                                                                                                          |
| 8. 4. 2024.  | 5                 | Drugi dio plesa, usvojilo je troje djece (2 djevojčice i 1 dječak).                                                                                                          |
| 15. 4. 2024. | 6                 | Drugi dio plesa, usvojilo je četvero djece (2 djevojčice i 2 dječaka).                                                                                                       |
| 22. 4. 2024. | 7                 | Drugi dio plesa, usvojilo je petero djece (3 djevojčice i 2 dječaka).                                                                                                        |
| 29. 4. 2024. | 8                 | Drugi dio plesa, usvojilo je šestero djece (3 djevojčice i 3 dječaka).                                                                                                       |
| 6. 5. 2024.  | 9                 | Drugi dio plesa, usvojilo je šestero djece (3 djevojčice i 3 dječaka).                                                                                                       |
| 13. 5. 2024. | 10                | Drugi dio plesa, usvojilo je sedmero djece (4 djevojčice i 3 dječaka).                                                                                                       |
| 20. 5. 2024. | 11                | Drugi dio plesa, usvojilo je sedmero djece (4 djevojčice i 3 dječaka).                                                                                                       |
| 27. 5. 2024. | 12                | Drugi dio plesa, usvojilo je sedmero djece (4 djevojčice i 3 dječaka).                                                                                                       |
| 3. 6. 2024.  | 13                | Drugi dio plesa, usvojilo je sedmero djece (4 djevojčice i 3 dječaka).                                                                                                       |
| 6. 6. 2024.  | 14                | Drugi dio plesa, usvojilo je desetero djece (7 djevojčica i 3 dječaka).                                                                                                      |
| 10. 6. 2024. | 15                | Sva su djeca usvojila drugi dio plesa (8 djevojčica i 3 dječaka).                                                                                                            |

Tablica 4. Proces motoričkog učenja plesne koreografije drugog dijela plesa (N = 11, 6 plesnih parova)

| Datum        | Broj plesne probe | 3dio: Dječak napravi dva ravna bočna koraka u lijevu stranu kako bi se vratio u početni položaj i na mjestu izmijeni lijevu, desnu, lijevu nogu, a djevojčica napravi dva ravna bočna koraka u desnu stranu kako bi se vratila u početni položaj i lijevom nogom napravila okret u četiri koraka |
|--------------|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 26. 2. 2024. | 1.                | Nijedno dijete, od njih jedanaestero, nije usvojilo treći dio plesa.                                                                                                                                                                                                                             |
| 18. 3. 2024. | 2.                | Nijedno dijete od 11 nije usvojilo treći dio plesa.                                                                                                                                                                                                                                              |
| 25. 3. 2024. | 3.                | Nijedno dijete, nije usvojilo treći dio plesa.                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 1. 4. 2024.  | 4.                | Treći dio plesa, usvojilo je dvoje djece                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 8. 4. 2024.  | 5.                | Treći dio plesa, , usvojilo je troje djece                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 15. 4. 2024. | 6.                | Treći dio plesa, usvojilo je troje djece (2 djevojčice i 1 dječak).                                                                                                                                                                                                                              |
| 22. 4. 2024. | 7.                | Treći dio plesa, usvojilo je četvero djece (2 djevojčice i 2 dječaka).                                                                                                                                                                                                                           |
| 29. 4. 2024. | 8.                | Treći dio plesa, usvojilo je četvero djece (2 djevojčice i 2 dječaka).                                                                                                                                                                                                                           |
| 6. 5. 2024.  | 9.                | Treći dio plesa, usvojilo je četvero djece (2 djevojčice i 2 dječaka).                                                                                                                                                                                                                           |
| 13. 5. 2024. | 10.               | Treći dio plesa, usvojilo je šestoro djece (3 djevojčice i 3 dječaka).                                                                                                                                                                                                                           |
| 20. 5. 2024. | 11.               | Treći dio plesa, usvojilo je šestoro djece (3 djevojčice i 3 dječaka).                                                                                                                                                                                                                           |
| 27. 5. 2024. | 12.               | Treći dio plesa, usvojilo je šestoro djece (3 djevojčice i 3 dječaka).                                                                                                                                                                                                                           |
| 3. 6. 2024.  | 13.               | Treći dio plesa, usvojilo je šestoro djece (3 djevojčice i 3 dječaka).                                                                                                                                                                                                                           |
| 6. 6. 2024.  | 14.               | Treći dio plesa, usvojilo je sedmero djece (4 djevojčice i 3 dječaka).                                                                                                                                                                                                                           |
| 10. 6. 2024. | 15.               | Treći dio plesa, usvojilo je sedmero djece (4 djevojčice i 3 dječaka).                                                                                                                                                                                                                           |

Tablica 5. Proces motoričkog učenja plesne koreografije trećeg dijela plesa (N = 11, 6 plesnih parova)

Treći dio plesa, od jedanaestero ispitanika, nije usvojilo četvero djece. Ples *Klinček stoji pod oblokom* u cijelosti je do petnaeste probe, 10. 6. 2024., usvojilo sedmero ispitanika. Analizom podataka o brzini usvajanja plesova može se zaključiti da su ples *Sejala je baba lena* djeca u cijelosti usvojila brže nego ples *Klinček stoji pod oblokom*. Do trinaeste probe svi su ispitanici usvojili ples *Sejala je baba lena*, a do petnaeste probe sedmero djece, naučilo je ples *Klinček stoji pod oblokom*. Usporedi li se učenje plesnih koraka, u usvajanju prvih dijelova plesa ne vide se značajne razlike. Prvi dio plesa *Sejala je baba lena* usvojen je brzo, sa značajnim napretkom vidljivim već na drugoj probi, na kojoj je čak četvero djece naučilo prvi dio koraka. Sva su djeca prvi dio koraka usvojila do četvrte plesne probe. Prvi dio koraka plesa *Klinček stoji pod oblokom* djeca su također usvojila brzo, do pete probe. No, drugi dio koraka kod obadva plesa upućuje na razlike pri postupnosti usvajanja. U drugom dijelu plesa *Sejala je baba lena* pokazan je sporiji napredak i tek je na trećoj plesnoj probi jedno dijete potpuno uspjelo usvojiti korak, a sva su ga djeca uspjela naučiti tek na desetoj plesnoj probi. U drugom dijelu plesa *Klinček stoji pod oblokom* napredak je postupan. Na prvim dvjema plesnim probama nijedno dijete nije usvojilo drugi dio plesa, a na trećoj tek jedno dijete. Pri svakoj sljedećoj probi postupno se povećavao broj djece, a tek na osmoj probi korak je usvojilo šestoro djece. Cijeli drugi dio koraka sva su djeca uspjela usvojiti do petnaeste probe. Treći dio plesa *Klinček stoji pod oblokom* bio je najteži za učenje. Nijedno dijete do treće probe nije uspjelo usvojiti treći dio plesne strukture, a značajan napredak vidi se tek od desete probe na kojoj je šestoro djece, odnosno tri plesna para, usvojilo korak. Do petnaeste probe nisu sva djeca uspjela naučiti treći dio plesa. To je učinilo sedmero djece, odnosno tri para od njih šest, što pokazuje da je koreografija ovoga plesa bila preteška za njihovu dob. Treba napomenuti da su namjerno izabrani plesovi koji ne pripadaju domicilnoj plesnoj zoni kako bi se mogao bolje pratiti tijek motoričkog učenja,

odnosno kako bi utjecaj ranijeg plesnog iskustva na proces motoričkog učenja bio manji. U oba plesa djevojčice su usvajale korake brže nego dječaci, posebice u početnim fazama učenja, ali kako se usvajanje plesnih koraka bližilo kraju, razlika u brzini usvajanja je bivala sve manja.

Prikaz rezultata temeljnih deskriptivnih parametara:

| Variable                                               | M    | Min  | Max   | S.D. |
|--------------------------------------------------------|------|------|-------|------|
| Osmica između čunjeva pojedinačno: inicijalno mjerenje | 5.14 | 4.30 | 5.90  | 0.49 |
| Osmica između čunjeva pojedinačno: završno mjerenje    | 5.23 | 3.75 | 7.11  | 1.19 |
| Osmica između čunjeva u paru: inicijalno mjerenje      | 8.07 | 5.20 | 15.95 | 3.97 |
| Osmica između čunjeva u paru: završno mjerenje         | 6.29 | 4.05 | 8.09  | 1.43 |

Tablica 6. Legenda: aritmetička sredina (M), minimalni rezultat (Min), maksimalni rezultat (Max), standardna devijacija (SD)

Elementi opisne statistike: Osmica oko čunjeva pojedinačno, početno i završno mjerenje (N = 11)

Analizom prikazanih rezultata u tablici 6 uočeno je da su djeca nakon samostalnog izvođenja testa u inicijalnom mjerenju prije izvođenja plesnih koreografija plesa imala nešto bolji rezultat nego u završnom mjerenju nakon plesnih proba što nije bilo očekivano. Suprotno tome, u završnom mjerenju nakon plesnih proba kada su izvodili test u paru imali su za 1.78 sekundi bolje vrijeme. To pokazuje da je moguće pozitivan utjecaj plesnih treninga složenije strukture plesa u paru na izvođenje motoričkog testa koordinacije u parovima.

Provjera značajnosti razlika u sposobnosti koordinacije:

| Variable                                               | M    | Diff  | t     | df | p    |
|--------------------------------------------------------|------|-------|-------|----|------|
| Osmica između čunjeva pojedinačno: inicijalno mjerenje | 5.14 | .     |       |    |      |
| Osmica između čunjeva pojedinačno: završno mjerenje    | 5.23 | -0.08 | -0.20 | 10 | 0.85 |

Legenda: aritmetička sredina (M), razlika (Diff.), vrijednost t testa (t), stupnjevi slobode (df), koeficijent značajnosti (p)

Rezultati t-testa za zavisne uzorke (N = 11) (Tablica 7)

| Variable                                          | M    | Diff. | t    | df | p    |
|---------------------------------------------------|------|-------|------|----|------|
| Osmica između čunjeva u paru, Inicijalno mjerenje | 8.07 |       |      |    |      |
| Osmica između čunjeva u paru, Izavršno mjerenje   | 6.29 | 1.78  | 1.27 | 5  | 0.26 |

Rezultati t-testa za zavisne uzorke (N = 6 plesnih parova) (Tablica 8)

Rezultati t-testa za zavisne uzorke (tablice 7 i 8) pokazuju da ni u jednom pokušaju, neovisno o tome je li riječ o pojedinačnom izvođenju ili izvođenju testa u paru, nije bilo statistički značajne razlike u sposobnosti koordinacije nakon provedenog programa usvajanja plesnih koraka. Kod pojedinačnog izvođenja testa rezultat u završnom mjerenju je bio nešto slabiji što može biti uzrokovano rasponom godina djece koja su sudjelovala u istraživanju pa su time i sposobnosti

mlađe djece nešto skromnije. Prilikom izvođenju testa u paru rezultat završnog mjerenja bio je bolji za 1.78 sekundi što znači da je došlo do pozitivnog utjecaja na sposobnost koordinacije iako taj pomak nije bio statistički značajan.

### RASPRAVA

Temeljni cilj istraživanja u ovom diplomskom radu bila je provjera utjecaja motoričkog učenja koreografije dječjih folklornih plesova na sposobnost koordinacije. Rezultati dobiveni u istraživanju pokazuju da uvježbavanje i usvajanje plesova nema statistički značajan utjecaj na koordinaciju djece predškolske dobi, čime se opovrgava prva hipoteza (H1). Pretpostavljalo se da će djeca, nakon što nekoliko mjeseci budu uvježbavala plesne koreografije, pokazati kako motoričko učenje folklornih plesova značajno utječe na koordinaciju kod djece u ovoj skupini. Glavni razlog koji je pridonio takvim rezultatima velik je raspon u godinama djece koja su sudjelovala u istraživanju (ispitanici u dobi od 3 do 7 godina). Tako velik raspon ne pruža razvojne osnove da bi djeca jednako intenzivno i uspješno pratila istu koreografiju. Djeca koja su bila osjetno mlađa nisu mogla pratiti ritam kao i stariji i više su razmišljala o tome kako izvesti pokret nego kako to učiniti koordinacijski korektno i dovoljno brzo što bi doprinijelo pozitivnom utjecaju na sposobnost koordinacije. Premali uzorak ispitanika od samo jedanaestero djece, prekratko uvježbavanje plesne koreografije te neredovito sudjelovanje u procesu vježbanja također mogu biti ometajući čimbenici. Važnu ulogu u prakticiranju plesnih koreografija imali su i kvaliteta i intenzitet plesnih proba zbog toga što je svaka proba drukčija i prilagođena djeci i njihovim potrebama, a ne potrebama istraživanja. Zbog toga bi buduća istraživanja trebala uzeti u obzir sve navedene činjenice kako bi rezultati bili vjerodostojniji. Potvrđena je druga hipoteza (H2) da će djeca brže usvojiti korake jednostavnijeg plesa u kolu *Sejala je baba lena*. U jednostavnijem plesu djeca nisu morala brinuti o koordinaciji s plesnim partnerom. Također, na plesove u paru često utječe plesna sposobnost partnera, a u kolu ovise o vlastitim sposobnostima koordinacije i ritma. S obzirom da sva djeca nisu uspjela tijekom provođenja programa do kraja naučiti složeniju koreografiju plesa, može se reći da su sposobna brzo usvajati jednostavnije plesne korake čije izvođenje ne ovisi o plesnim sposobnostima plesnog partnera.

### ZAKLJUČAK

Cilj rada bio je provjeriti kako motoričko učenje koreografije dječjih folklornih plesova u predškolskoj dobi utječe na sposobnost koordinacije. Iz dobivenih rezultata vidljivo je da motoričko učenje folklornih plesova pozitivno utječe na koordinaciju djece, ali samo u kvantitativnim pokazateljima, dok statistički značajan napredak nije bio potvrđen. Dobna neujednačenost uzorka, uz još neke ometajuće čimbenike, bitno je utjecala na rezultate pa se u nekim budućim istraživanjima takvog ili sličnog tipa treba iskoristiti osjetno veći i dobno ujednačen uzorak. Uz to, bilo bi dobro osigurati kontinuitet rada i dovoljan broj ritmičko-plesnih podražaja kako bi se mogli dobiti vjerodostojniji rezultati o utjecaju motoričkog učenja plesnih koreografija na koordinaciju djece.

## Literatura

- BURCAR, Lea–BURCAR, Željko: *Ples i plesne kompetencije u životu čovjeka*. U: Vladimir FINDAK (Ur.), *Zbornik radova 27. Ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske „Primjeri dobre prakse u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije“*, Hrvatski kineziološki savez, Zagreb, 2017. 398–403.
- GRINER, Vivienne: *Usvajanje plesnih struktura djece predškolske i mlađe školske dobi*. *Diplomski rad*, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek, 2018.
- HOFMAN, Emil: *Struktura psihomotorne brzine pod vidom strukture ostalih psihomotornih sposobnosti*, *Kineziologija*, 1980/10. 51–58.
- IVANČAN, Ivan: *Narodni plesni običaji u Hrvata*, Hrvatska matica iseljenika, Zagreb, 1996.
- KNEŽEVIĆ, Goran: *Sad se vidi, sad se zna*. Ethno, Zagreb, 2012.
- KNEŽEVIĆ, Goran: *Srebrna kola, zlaten kotač: Hrvatski narodni plesovi za djecu i mladež i uvod u kinetografiju*. Ethno, Zagreb, 2005.
- KOSTIĆ, Radmila–MILETIĆ, Đurđica–JOCIĆ, Dragan–UZUNOVIĆ, Slavoljub: *Utjecaj plesnih struktura na motoričke sposobnosti djece predškolskog uzrasta*. *Facta universitatis-series: Physical Education and Sport*, 2002/9. 83–90.
- LORGER Marija: *Motoričko učenje u predškolskoj dobi*. U: Ivan PRSKALO–Anka JURČEVIĆ–LOZANČIĆ–Zdenko BRAIČIĆ (Ur.), *Zbornik radova međunarodnog znanstveno-stručnog simpozija 14. dani Mate Demarina „Suvremeni izazovi teorije i prakse odgoja i obrazovanja“*, Učiteljski fakultet, Zagrebu, 2014. 169–176.
- MIKULIĆ, Maja–PRSKALO Ivan–RUNJIĆ, Katarina: *Hrvatska plesna tradicija i predškolska dob djeteta*. U: Vladimir FINDAK (Ur.), *Zbornik radova 16. Ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske*, Hrvatski kineziološki savez, Zagreb, 2007. 455–459.
- TRAJKOVSKI, B.–BUGARIN, M.–KINKELA, D.: *Ples u funkciji podizanja fonda motoričkih znanja djece rane školske dobi*. U: Vladimir FINDAK (Ur.), *Zbornik 24. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske*, Hrvatski kineziološki savez, Zagreb, 2015. 181–185.

**Abstract**

**MOTOR LEARNING OF CHILDREN'S FOLKLORE DANCES  
AND THE COORDINATION ABILITY**

The aim of this work is to examine the motor learning of children's folklore dances on the ability to coordinate and how much time it takes for children to master basic steps of two folklore dances. The research was conducted on 11 respondents (8 girls, 3 boys) of preschool age of the children's folklore section of Folklore ensemble Ivan Goran Kovačić Sisak in Sisak. The measurements were made by using the figure of eight test between the cones and by observing the adoption of children's folklore dances. The research was conducted during dance rehearsals in the period from January 2024 to June 2024. The research was based on two children's folklore dances that differed in content and on the figure of eight test around cones. The first, simpler circle dance, *Sejala je baba lena*, and the second, more demanding pair dance, *Klinček stoji pod oblokom*. The obtained results showed that the motor learning of children's folklore dances does not have a significant impact on the ability to coordinate, and that children learn simpler dance choreographies more easily and quickly.

*Keywords: preschool children, cultural heritage, motor skills, dance choreography*

**Abszrakt**

**A GYERMEKNÉPTÁNCOK MOTORIKUS ELSAJÁTÍTÁSA ÉS A  
KOORDINÁCIÓS KÉPESSÉG**

E munka célja annak vizsgálata, hogy a gyermekek néptáncok elsajátítása milyen hatással van a koordinációs képességre, valamint hogy mennyi időbe telik a gyermekeknek két néptánc alaplépéseinek elsajátítása. A kutatást 11 óvodáskorú alanyon (8 lány, 3 fiú) végezték a sisaki Ivan Goran Kovačić néprajzi együttes gyermeknéprajzi szekciójában. A méréseket a kúpok közötti nyolcas alakú pályán végzett teszt és a gyermeknéprajzi táncok elsajátításának megfigyelése segítségével végezték. A kutatást a 2024. január és 2024. június közötti időszakban, a táncpróbák során végezték. A kutatás két, tartalmában eltérő gyermeknéptáncon és a kúpok körüli nyolcas alakú tesztelésen alapult. Az első, egyszerűbb kör tánc a *Sejala je baba lena*, a második, igényesebb páros tánc pedig a *Klinček stoji pod oblokom* volt. A kapott eredmények azt mutatták, hogy a gyermeknéptáncok motoros tanulása nem gyakorol jelentős hatást a koordinációs képességre, és hogy a gyermekek az egyszerűbb tánc-koreográfiákat könnyebben és gyorsabban sajátítják el.

*Kulcsszavak: óvodáskorú gyermekek, kulturális örökség, motorikus képességek, tánc-koreográfia*

**Legac, Vladimir–Radočaj, Sara Marija**

**FAMILIARITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS FROM  
THE COUNTY OF KARLOVAC WITH PAST AND PRESENT  
MEMBERS OF THE BRITISH ROYAL FAMILY**

**Introduction**

The British royal family is one of the world's most famous monarchies, renowned for its rich history, media presence, and cultural influence. Figures like Queen Victoria, Henry VIII, Queen Elizabeth II, and King Charles III have shaped British and global history. This centuries-old institution symbolizes tradition, evolution, and continuity in British society, captivating people worldwide. Studying it helps English as a foreign language (EFL) students, particularly those from non-English-speaking countries, better understand British culture and connect language to real-world knowledge.

In EFL teaching, incorporating cultural topics – such as customs, holidays, famous people, and national symbols – is seen as enriching. It provides linguistic input while building intercultural competence. Research by Braović Plavša and Bojčić<sup>1</sup> supports this, showing that teaching cultural products and practices improves students' real-life communication skills and engagement by linking language to its social context.

The British royal family often appears in EFL textbooks and classrooms, yet it remains unclear whether primary school students in Croatia effectively understand and retain this knowledge. Cultural topics are increasingly included in Croatian English classes via simple texts, media, and discussions, but students' actual acquisition of information about royal family members is uncertain.

Previous studies highlight the role of cultural content in enhancing motivation and comprehension in EFL, but few examine students' specific knowledge of topics such as historical or royal figures. In Croatia, related research includes Legac and Vesenjāk,<sup>2</sup> who found eighth-graders knew major U.S. World War events but little about political figures; Legac and Gotāl,<sup>3</sup> in a text on Rosa Parks, found satisfactory awareness of civil rights; and the results of the research by Legac and Sabol<sup>4</sup> on the Elizabethan Age showed moderate knowledge aligned with classroom exposure. These studies validate the use of questionnaires to assess cultural familiarity in EFL settings.

---

<sup>1</sup> BRAOVIĆ PLAVŠA, Mira–BOJČIĆ, Ivana: *Kultura u nastavi stranoga jezika*. Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu, 2018/9. 7–11.

<sup>2</sup> LEGAC, Vladimir–VESENJAK, Mía: *Familiarity of Croatian 8th Graders with the History of the USA in Two World Wars*. *Danubius Noster*, 2022/3. 201–214.

<sup>3</sup> LEGAC, Vladimir–GOTAL, Maja: *Familiarity of Croatian Primary School Students with African-American Civil Rights Activist Rosa Parks*. In: Z. Melicz (Ed.), *A Magyar Tudomány napján elhangzott horvát (és angol) nyelvű előadások gyűjteménye 2013-ig*. Eötvös József College Press, Baja, 2015. 220–227.

<sup>4</sup> LEGAC, Vladimir–SABOL, Dunja: *Familiarity of 15-Year-Old Croatian Primary School Students of English as a Foreign Language with the Elizabethan Age*. In: *Kutatások az Eötvös József Főiskolán*. Eötvös József College Press, Baja, 2010. 281–290.

This paper investigates seventh- and eighth-grade students in Karlovac County, Croatia, regarding their knowledge of British royal family members, past and present. Using a structured questionnaire, it assesses the students' knowledge regarding their residences, titles, and roles, and explores correlations with students' prior EFL grades and overall academic performance.

The findings may help teachers gauge students' responses to cultural topics and provide recommendations for more effectively integrating cultural content into English language instruction.

### Theoretical Background

This article establishes the theoretical framework essential to understanding the subject under investigation. It commences with an overview of the British monarchy, followed by a historical survey that illuminates its evolution, societal role, and symbolic significance within the United Kingdom. The discussion then examines several prominent royal dynasties whose lives and legacies are particularly relevant to the cultural knowledge assessed in this study. These dynasties were selected for their substantial historical impact and their relevance to the general historical understanding expected of primary school students in Croatia.

According to Oakland,<sup>5</sup> the English monarchy is Britain's oldest secular institution, with the throne automatically inherited by the eldest son. It is a constitutional monarchy in which the monarch, as head of state, holds formal roles but must remain politically neutral and act only on the advice of the government.<sup>6</sup>

Monarchs symbolise national unity, open Parliament, appoint ministers, sign bills, and perform international duties, while retaining the right to advise ministers.<sup>7</sup> Despite criticism that it is outdated, expensive, and undemocratic, others view it as prestigious, stable, and reflective of family values.<sup>8</sup> Recent years have brought increased scrutiny, yet public enthusiasm for royal events suggests continued strong support among Britons and global interest.<sup>9</sup>

The British monarchy, though not the oldest institution globally, ranks among the world's most enduring, famous, and respected, having survived for over a millennium through adaptation and strong leadership in recent centuries.<sup>10</sup> Its evolution is best understood through the key dynasties that shaped its authority, governance, and societal role. The first was with the Anglo-Saxon Kingdoms. Germanic tribes (Angles, Saxons, Jutes) settled in Britain from the 5th century, forming small kingdoms that consolidated into the Heptarchy.<sup>11</sup> Alfred the Great (871–899) unified efforts against the Vikings, fortifying towns, building a navy, and promoting laws and culture. His grandson Athelstan became a powerful king, while Edgar (959–975) was the first formally crowned ruler of all

<sup>5</sup> OAKLAND, John: *British Civilization: An Introduction*. London: Routledge, 1988. 80.

<sup>6</sup> CANNADINE, David: *History in Our Time*. New Haven and London: Yale University Press, 1998.

<sup>7</sup> OAKLAND, John: *British Civilization: An Introduction*. London: Routledge, 1988. 81.

<sup>8</sup> Ibid. 83.

<sup>9</sup> DITTER, Philipp: *Mediating the Royal Family: Public Relations, Social Networks and Media Images of British Royalty since 1997*, Justus-Liebig-University Giessen, Germany: GRIN Publishing, 2013. 1.

<sup>10</sup> GRANT, Niel: *Kings & Queens: The Essential Reference Guide to the Monarchs of Great Britain & Ireland*. London: HarperCollins Publishers, 2003.

<sup>11</sup> Ibid. 57–58.

England and reformed the church.<sup>12</sup> Anglo-Saxon rule ended in 1066, when Harold II defeated a Norwegian invasion but was defeated by William the Conqueror in the Battle of Hastings. It marked the beginning of Norman rule. William the Conqueror's victory introduced profound changes: a feudal system that redistributed land to Norman barons, the use of French as the elite language, Romanesque architecture, and strengthened central governance through sheriffs and the Domesday Book (1086)<sup>13</sup> Norman kings held territories in France, entangling England in continental affairs. The Norman period was followed by the Angevins/Plantagenets (1154–1485). Henry II built a vast empire centred on Anjou, centralising administration in London and limiting church power. Universities at Oxford and Cambridge emerged alongside the Crusades and chivalry. Richard I crusaded abroad, while John's unpopularity led to the Magna Carta (1215), which curbed royal power. Edward III's reign initiated the Hundred Years' War (1337–1453), which escalated into the Wars of the Roses between the Houses of Lancaster and York. Richard III's defeat at Bosworth (1485) ended the dynasty, ushering in the Tudors (1485–1603). Henry VII stabilised the realm after the civil war, revoking anti-Welsh laws. Henry VIII's divorce and remarriages, which precipitated a break with Rome, sparked the Reformation and led to the dissolution of monasteries amid religious persecution. Elizabeth I's reign brought cultural flourishing, naval victory over the Spanish Armada (1588), and early global trade.<sup>14</sup> The dynasty ended childless in 1603. It was followed by the Stuart dynasty (1603–1714). The Stuart dynasty began in 1603 when James VI of Scotland became James I of England, uniting the crowns and paving the way for Great Britain. However, their rule was less successful than the Tudors'.

James I's belief in divine right led to conflicts with Parliament over finances, as only Parliament could authorise additional wartime funds. His son, Charles I, exacerbated tensions by ruling without Parliament and imposing strict religious laws, which led to the English Civil War and his execution in 1649. England became a republic under Oliver Cromwell's Commonwealth.

After Cromwell's death, Charles II restored the monarchy in 1660 with better parliamentary relations, but religious and succession issues persisted. His Catholic brother, James II, was overthrown in the 1688 Glorious Revolution and was succeeded by Protestant Mary II and William of Orange. Their reign established a constitutional monarchy via the 1689 Bill of Rights, limiting royal power. The Stuarts ended in 1714 with Queen Anne's death, after which the throne passed to the Hanoverians under the Act of Settlement, which excluded Catholics.

The era brought social unrest, civil war divisions, and religious strife. Cromwell readmitted Jews after nearly 400 years. New kinds of food, such as chocolate, coffee, tobacco, and potatoes, were introduced, along with forks. Inventions included the King James Bible, newspapers, copyright laws, postal services, barometers, and slide rules. Despite the Plague, the arts flourished, with Shakespeare, theatre, and artists such as Rubens and Van Dyck.<sup>15</sup>

The Hanoverian dynasty began in 1714, when George I, a German prince,

<sup>12</sup> ASHLEY, Michael: *A Brief History of British Kings and Queens*. New York: Carroll & Graf Publishers, 2002. 31–35.

<sup>13</sup> GRANT: *Ibid.* 94–97; ASHLEY: *Ibid.* 51–52.

<sup>14</sup> GRANT: *Ibid.* 138.

<sup>15</sup> GRANT: *Ibid.* 150

inherited the British throne upon Queen Anne's death, pursuant to the Act of Settlement (1701), which excluded Catholics. The Hanoverians ruled for nearly 200 years amid significant changes.

George I and II relied on ministers due to their limited English, which contributed to the rise of parliamentary government, the Prime Minister's role, and Whig dominance.

Britain expanded its empire globally. The Industrial Revolution, beginning in 1760, brought advances in technology, manufacturing, and transportation. Social reforms included early child labour laws (enforced under Victoria), workhouses, accessible education, and the legalisation of trade unions. Canals, steamships, and railways transformed travel.

Queen Victoria (1837) became Empress of India and oversaw the expansion into Africa. Despite Jacobite threats, the line endured. Victoria's marriage to Prince Albert introduced the Saxe-Coburg-Gotha (Wettin) name, changed to Windsor in 1917 by George V. Elizabeth II used Mountbatten-Windsor for descendants; the House of Windsor persists.<sup>16</sup>

Over time, the British monarchy evolved. Some of the most significant developments in recent years include the Succession to the Crown Act of 2013, Prince Harry and Meghan Markle's step back from their royal roles, and Queen Elizabeth II's death.

One of the most significant developments in the 21st century was the enactment of the Succession to the Crown Act 2013. Previously, succession was based on male-preference primogeniture, meaning that male heirs had priority over their older sisters in the line of succession. The Act abolished this rule for those born after October 28, 2011, and established absolute primogeniture, under which the eldest child inherits the throne regardless of gender. This reform was widely seen as a progressive step, reflecting changing social attitudes toward gender equality and ensuring that future monarchs would be determined by birth order alone.

Another significant development was Prince Harry and Meghan Markle's departure from their roles as senior working royals in March 2020. They cited personal reasons such as media pressure and a desire for financial independence. Despite stepping back from official duties, Harry and Meghan have emphasised their continued commitment to the monarchy.

The death of Queen Elizabeth II on September 8, 2022, marked the end of an era. As the longest-reigning British monarch, she had a profound impact on the nation upon her death. Her successor is King Charles III.<sup>17</sup>

### **British Royal Family**

Understanding the British Royal Family is key to grasping the monarchy's historical, cultural, and contemporary significance in the UK. It shapes public perceptions and fosters cultural literacy and global awareness, especially for young learners, as it remains one of the world's most recognised royal institutions.

<sup>16</sup> ASHLEY: *Ibid.* 345–346.

<sup>17</sup> BROWN, Tina: *The Palace Papers: Inside the House of Windsor – the Truth and the Turmoil*. London: Penguin, 2003.

The Royal Family comprises King Charles III's descendants, including Prince William and others (Private Tours England, n.d.). It is closely tied to iconic symbols such as Buckingham Palace – the monarch's official London residence – Windsor Castle, Sandringham House, and the Crown Jewels, including the Imperial State Crown and the Sceptre with the Cross, which represent power and tradition.

The Family fulfils traditional roles (e.g., head of state, church, and armed forces) and informal ones, such as ceremonial duties, official engagements, and charity work. They conduct over 2,000 official events annually, including overseas diplomatic visits, and support around 3,000 charities in areas such as education and the environment. As a symbol of national unity, the institution preserves cultural traditions.

Economically, the Royals boost tourism through landmark visits and generate revenue via constant media coverage. Overall, their influence spans the economy, culture, and society.

Understanding the British Royal Family is essential to appreciating the UK's monarchy and its historical, cultural, and modern significance. As one of the world's most recognisable royal institutions, it shapes public perception, supports cultural literacy, and promotes global awareness, particularly for younger audiences.

The Royal Family consists of King Charles III and his descendants, including Prince William. It is closely associated with iconic national symbols, such as Buckingham Palace, the monarch's official London residence; Windsor Castle; Sandringham House; and the Crown Jewels, which collectively represent authority, tradition, and continuity.

The Family performs formal roles, including serving as head of state, the Church of England, and the armed forces, alongside informal responsibilities such as ceremonial duties, public engagements, and charitable work. Each year, members attend over 2,000 official events, undertake overseas visits to support diplomacy, and patronise approximately 3,000 charities across sectors such as education and environmental protection. Through these activities, the Royal Family acts as a symbol of national unity and helps preserve long-standing cultural traditions.

Economically, the monarchy contributes significantly to the UK through tourism linked to royal landmarks and global media attention. Overall, the British Royal Family plays a multifaceted role, influencing the nation's economy, culture, and society.

### **The Importance of Cultural Knowledge in Foreign Language Learning**

Today, there is no question that the target to which we all aspire to teach foreign languages is to communicate in that language. We are also aware that communication in a language can be challenging if one does not know the cultural and civilisational elements of its speakers.<sup>18</sup>

The culture and civilisation of everyone who speaks the language we teach

---

<sup>18</sup> KRSTULOVIĆ, Aleksandra: *Kultura i civilizacija u nastavi stranih jezika*. Strani jezici., 1976/1-2. 156–158.

is a vast field. It encompasses all areas of human life, from everyday routines to deeper cultural values. For students to truly understand a foreign language and communicate effectively with native speakers, they need to learn many cultural aspects connected to that language. Because of this, our teaching goals must focus on helping students as closely as possible approach the foreign language system, while also introducing them to the critical cultural characteristics and achievements of its speakers. Since schools have a broader educational role, learning a foreign language also encourages students to develop a sense of humanity and internationalism.<sup>19</sup>

Teaching culture with a “capital C” is just as important as teaching culture with a “small C.” The “capital C” enables students to understand the history, religion, or position of a particular community and its effects on contemporary life. In contrast, the “small C” enables students to identify and navigate specific aspects of a situation and/or communicate with individuals from that community.<sup>20</sup>

For teachers to effectively guide students through this cultural journey, they must have extensive knowledge and a deep understanding of their own culture and the culture of the foreign language they teach. By incorporating cultural history, traditions, and narratives into their lessons, language teachers help students understand their full, rich, and multidimensional identity as a result of learning that language.

Kolka said in his book: Culture is by its very nature an integral part of a community’s experience reflected in language, and therefore, we cannot separate the acquisition of a foreign language from getting to know the main features of a foreign culture.<sup>21</sup>

### Aims of Research

This research investigates how familiar primary school students in Karlovac County are with key facts about past and present members of the British royal family. It examines students’ ability to recognise monarchs and royal figures, recall essential life events, associate names with historical contexts, and remember relevant biographical details.

The study also explores possible links between students’ academic achievement and their knowledge of the British royal family, with particular attention to English as a Foreign Language (EFL) grades and overall school performance.

Two hypotheses guide the research. The first assumes a positive relationship between students’ final EFL grades and their scores on a questionnaire assessing familiarity with the British royal family, based on the idea that stronger English proficiency often reflects greater exposure to English-speaking culture. The second hypothesis proposes a positive, though weaker, relationship between students’ overall average grades and their questionnaire scores, suggesting that generally successful students may possess broader cultural knowledge.

<sup>19</sup> KRSTULOVIĆ: Ibid.

<sup>20</sup> BRAOVIĆ PLAVŠA, Mira–BOJČIĆ, Ivana: *Kultura u nastavi stranoga jezika*. Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu, 2018/9. 7–11.

<sup>21</sup> KOLKA, Aleksandar: *Usvajanje stranih jezika i razlike u kulturama*. Strani jezici, 1977/3. 200–206, 204.

### Participants

The study included 115 primary school students aged 13–15 from eight seventh- and eighth-grade classes at Primary School Grabrik in Karlovac County (N = 115). All participants were native speakers of Croatian and had been learning English as a Foreign Language (EFL) since Grade 1. At the end of the previous school year, most students achieved high EFL results, with grades ranging from D to A. The most frequent grade was A (5 in Croatia), and the mean EFL grade was 4.09 (SD = 1.08), indicating generally strong English proficiency. Students' overall academic achievement was also high, with nearly half earning an A as their final average grade. The mean overall grade was 4.30 (SD = 0.77), reflecting strong overall academic performance.

### Procedure

A survey questionnaire was administered to 115 seventh- and eighth-grade students across four seventh-grade classes and four eighth-grade classes at Primary School Grabrik in the County of Karlovac. The data were collected during March and April 2025. The response rate was 100%. Students were asked to fill in the questionnaire and take the test. It took about 20 minutes. Students were not permitted to use their books or notebooks, leave the classroom, or talk to one another or discuss the questions. After the participants completed the questionnaire, the questionnaires were collected.

### Instrument

The survey employed two instruments: a User Profile Form and a questionnaire titled "Familiarity of Primary School Students from the County of Karlovac with Past and Present Members of the British Royal Family." The User Profile Form collected data on students' gender, age, grade level, final EFL grade, and overall school grade. The questionnaire consisted of 20 items, including multiple-choice questions, a matching task involving female royal figures and their portraits, and a photo-identification task. Participation was anonymous and voluntary, and all students had studied English as their first foreign language since Grade 1. The literature review, academic knowledge, and cultural awareness informed the research design. The questionnaire was administered in Croatian to ensure comprehension and later translated into English for this paper.

### Results

The collected data were analysed quantitatively. Each student's final questionnaire score was calculated and compared with their English as a Foreign Language (EFL) grade and their overall academic grade from the previous school year. Students' familiarity with past and present members of the British royal family was measured by the percentage of correct answers to each question. The questionnaire comprised 20 items designed to assess knowledge of various aspects of the British monarchy, including well-known monarchs, royal titles, significant historical facts, major events, and the broader impact of the monarchy.

The results are presented descriptively for each question, followed by a general discussion of the overall findings. All survey questions are provided in the Appendix.

The first question tested whether students could identify Buckingham Palace as the official residence of the British royal family. A clear majority answered correctly, although nearly a third selected another royal landmark, indicating some confusion among the primary royal homes.

The second and third questions focused on the current monarch and his predecessor. Most students correctly identified King Charles III as the current monarch and Queen Elizabeth II as his predecessor, suggesting relatively strong awareness of recent royal history.

Knowledge became less consistent when students were asked about earlier historical periods. When asked to identify the queen who reigned from 1837 to 1901, fewer than half of respondents correctly selected Queen Victoria, indicating uncertainty about 19th-century monarchs. In contrast, students demonstrated better knowledge of King Henry VIII, with many recognising him as the monarch famous for having six wives.

Questions about Princess Diana demonstrated moderate familiarity. Most students knew that she died in a car accident, suggesting that modern royal figures who receive extensive media coverage are more memorable to younger learners.

Several questions addressed the English Reformation and Henry VIII's role in it. A majority of students correctly identified Henry VIII as the king who separated the Church of England from Rome, and an even higher proportion understood that the main reason was the Pope's refusal to annul his marriage. These results indicate that key historical causes are better remembered than specific dates or titles.

When tested on royal titles, just over half of the students correctly identified the Prince of Wales as the traditional title of the male heir to the throne. Knowledge declined further when students were asked to identify the monarch with the longest reign among several historical kings, making this question particularly challenging.

Students also struggled with questions concerning the structure and succession of the royal family. Less than half knew that Windsor is the official surname of the British royal family, and only a small minority correctly identified Prince George as next in line to the throne after Prince William. This suggests a limited understanding of dynastic continuity and the modern line of succession.

By contrast, questions connected to broader historical periods were answered more successfully. Most students correctly identified the Victorian period as lasting from 1837 to 1901 and recognised Queen Victoria as the monarch who held the title "Empress of India."

One task required students to match female royal figures with their portraits or photographs. Results varied widely: while a notable group of students matched all figures correctly, many achieved only partial success, and a small number failed to match any correctly. This highlights differences in visual recognition skills and familiarity with iconic images.

Further difficulty appeared in questions concerning Queen Elizabeth I. Only a minority knew her nickname, "the Virgin Queen," and few students correctly identified the territories under her rule, indicating limited knowledge of early modern British history.

Visual identification of Buckingham Palace was also challenging, with only slightly more than half of the students selecting the correct image. This suggests that recognition of famous landmarks may be influenced by similar-looking buildings or limited exposure.

More popular-culture-related knowledge produced better results. A majority of students correctly associated Queen Elizabeth II with corgis, demonstrating that informal or widely circulated facts are easier to recall.

The final question returned to Henry VIII, asking about the title he adopted in 1534. Just over half of the students correctly identified him as the Head of the Church of England, reinforcing earlier findings that his reign is one of the better-known topics among students.

Overall, the results indicate that students have a basic familiarity with the British royal family, particularly with modern monarchs and well-known historical figures. However, their knowledge is uneven and declines noticeably when questions require deeper historical understanding, awareness of succession rules, or recognition of less frequently discussed facts.

### Discussion

The highest possible score on the test “Familiarity of Primary School Students from the County of Karlovac with Past and Present Members of the British Royal Family” was 23. Each task was worth 1 point, except task 15, which was worth 4 points because students had to match women’s names with their photographs. As shown in Table 1, the highest score achieved by students on the test was 22. One student earned that many points, which constitutes only 0.9%. Additionally, only one student scored 21 points on the test, representing 0.9%. 4.3% of students gave 20 correct answers, 2.6% gave 19, and 6.1% gave 18. 11.3% gave 17 right answers, 13.9% gave 16 correct answers, and 7% gave 15 correct answers. 11.3% of students gave 14 correct answers, 7% gave 13, and 7% gave 12. 5.2% of them had 11 correct answers, 3.5% had 10 correct answers, and 2.6% of them had nine correct answers. 4.3% of students gave eight correct answers, 1.7% gave seven correct answers, and 4.3% gave six correct answers. The minimum number of points achieved is 4 or 5. 3.5% of students had five correct answers, and 2.6% had four correct answers. Therefore, the minimum number of points achieved was 4, and the maximum was 22. The mean was 13.51 with a standard deviation of 4.29. The median was 14.

| Achieved points on the test | Number of students | Percentage |
|-----------------------------|--------------------|------------|
| 4                           | 3                  | 2.6%       |
| 5                           | 4                  | 3.5%       |
| 6                           | 5                  | 4.3%       |
| 7                           | 2                  | 1.7%       |
| 8                           | 5                  | 4.3%       |
| 9                           | 3                  | 2.6%       |
| 10                          | 4                  | 3.5%       |
| 11                          | 6                  | 5.2%       |
| 12                          | 8                  | 7.0%       |

|       |     |       |
|-------|-----|-------|
| 13    | 8   | 7.0%  |
| 14    | 13  | 11.3% |
| 15    | 8   | 7.0%  |
| 16    | 16  | 13.9% |
| 17    | 13  | 11.3% |
| 18    | 7   | 6.1%  |
| 19    | 3   | 2.6%  |
| 20    | 5   | 4.3%  |
| 21    | 1   | 0.9%  |
| 22    | 1   | 0.9%  |
| Total | 115 | 100%  |

*Distribution of the points that students achieved on the test (Table 1)*

Tested students had the fewest correct answers on question 12; 78% answered incorrectly. This question explored students' understanding of the line of succession to the British throne. We can conclude that this question was too hard for students and that they do not understand the concept of primogeniture. The second question they answered least correctly concerned the nickname by which Queen Elizabeth I was known; the rate of correct answers to this question is surprisingly low. In question 18, students also had difficulties. This question assesses students' understanding of the political structure of the British Isles during the Tudor period, particularly under Queen Elizabeth I. Still, the question was expected to yield a lower rate of correct answers. They were also not well informed about the monarchs known for the length of their reigns, as in the tenth question.

The eighth question is the best answered one. It was the main reason King Henry VIII separated the Church of England from the Pope and Rome. 83% knew the correct answer to this question. The second question on the test was the one on which students had many correct answers. 79% of students knew who the current British monarch is. Other questions with a high percentage of correct answers are, i.e. first, third, seventh and thirteenth.

Overall, the questionnaire results are neither strong nor disappointing. It indicates that students' familiarity with past and present members of the British royal family is generally good. The research questions sought to cover all essential facts regarding this topic; however, due to students' lack of interest or unfamiliarity (as the matter was not covered in schools), they were unable to answer correctly to a higher percentage.

A particularly noteworthy finding of the study is a statistically significant relationship between students' grades and their test outcomes. This finding supports our two hypotheses. EFL success was positively associated with the cultural knowledge they had acquired. The association between students' general academic achievement and their test results was weaker, but results indicated a moderate relationship.

|                  | <b>Achievement in learning EFL</b> | <b>Overall school grade average</b> |
|------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| Number of points | .611                               | .534                                |
| P < 0.05         |                                    |                                     |

*Correlations between researched variables (Table 2)*

### Conclusion

The purpose of this study was to determine the level of familiarity among seventh- and eighth-grade students from primary schools in Karlovac County with notable historical and contemporary members of the British royal family. In addition to evaluating students' understanding of royal personalities and events, the study aimed to determine whether exposure to this cultural subject was associated with overall academic achievement and English-as-a-foreign-language performance.

Although students showed some general awareness of well-known royal figures, the results indicate that their knowledge is primarily restricted to superficial details. Only a small number of students could correctly answer questions that required a deeper historical context.

A particularly noteworthy finding of the study is a statistically significant relationship between students' grades and their test outcomes. This finding supports our two hypotheses. EFL success was positively associated with the cultural knowledge they had acquired. The association between students' general academic achievement and their test results was weaker, but the results indicated a moderate relationship.

These findings support the view that culture should be incorporated into foreign language learning and teaching. Students learning English as a foreign language can benefit from exposure to aspects of British history and culture, which may provide a richer language-learning experience and facilitate the development of intercultural competence. However, these findings suggest that further work is needed, particularly considering how this content is taught in the classroom. Teachers may need to do more than merely mention textbook content; instead, they should develop more interactive, memorable, and meaningful experiences that connect cultural content with language skills.

In conclusion, primary school students in Karlovac County had a basic understanding of the British royal family but lacked extensive knowledge of the concept. While cultural topics will continue to exist in EFL classrooms, they should be presented more purposefully and engagingly to help students develop their linguistic skills and cultural knowledge, which are two crucial elements of education in the twenty-first century.

### References

- ASHLEY, Michael: *A Brief History of British Kings and Queens*. Carroll & Graf Publishers, New York, 2002. 31–35.
- BRAOVIĆ PLAVŠA, Mira–BOJČIĆ, Ivana: *Kultura u nastavi stranoga jezika*. Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu, 2018/9. 7–11.
- CANNADINE, David: *History in Our Time*. New Haven and London: Yale University Press, 1998.
- BROWN, Tina: *The Palace Papers: Inside the House of Windsor – the Truth and the Turmoil*, Penguin, London, 2003.
- DITTER, Philipp: *Mediating the Royal Family: Public Relations, Social Networks and Media Images of British Royalty since 1997*. Justus-Liebig-University Giessen, Germany: GRIN Publishing, 2013.

- GRANT, Niel: *Kings & Queens: The Essential Reference Guide to the Monarchs of Great Britain & Ireland*. HarperCollins Publishers, London, 2003.
- KOLKA, Aleksandar: *Usvajanje stranih jezika i razlike u kulturama*. Strani jezici 1977/3. 200–206.
- KRSTULOVIĆ, Aleksandra: *Kultura i civilizacija u nastavi stranih jezika*. Strani jezici, 1976/1-2. 156-158.
- LEGAC, Vladimir–GOTAL, Maja: *Familiarity of Croatian Primary School Students with African-American Civil Rights Activist Rosa Parks*. In Z. Melicz (Ed.): *A Magyar Tudomány napján elhangzott horvát (és angol) nyelvű előadások gyűjteménye 2013-ig* Eötvös József College Press, Baja, 2015. 220–227.
- LEGAC, Vladimir–SABOL, Dunja: *Familiarity of 15-Year-Old Croatian Primary School Students of English as a Foreign Language with the Elizabethan Age*. *Kutatások az Eötvös József Főiskolán*. Eötvös József College Press, Baja, 281–290.; KLAND, John: *British Civilization: An Introduction*. Routledge, London, 1988.
- LEGAC, Vladimir–VESENJAK, Mia: *Familiarity of Croatian 8th Graders with the History of the USA in Two World Wars*. *Danubius Noster*, 2022/3. 201–214. DOI: [10.55072/DN.2022.3.201](https://doi.org/10.55072/DN.2022.3.201)

### Absztrakt

#### A KARLOVÁCI MEGYEI ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK ISMERETEI A BRIT KIRÁLYI CSALÁD MŰLTBELI ÉS JELENLEGI TAGJAIRÓL

A kutatás a kultúra tanításának fontosságát hangsúlyozza az idegennyelv-tanulásban és röviden ismerteti a brit monarchia történetét, a fontosabb uralkodókat. Ezt követi a 7. és 8. osztályos általános iskolás tanulók ismeretségének vizsgálata a brit királyi család korábbi és jelenlegi tagjaival kapcsolatban. Száztizenöt diák vett részt a tanulmányban. A kutatáshoz egy saját készítésű, húsz kérdésből álló kérdőívet használtak az adatok gyűjtésére. A kérdőív különböző feladatokat tartalmazott a tanulók a nevek, címek és történelmi korszakok felismerésének felmérésére. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók ismernek néhány nagyon népszerű, a királyi családhoz tartozó személyiséget és azok hatását, de ismereteik felületesek. A tanulmány pozitív korrelációt talált a tanulók angol nyelvi osztályzatai, a végső átlagosztályzat és a kérdőív pontszámai között. Ez megerősítette azt a hipotézist, hogy a kompetensebb nyelvtanulók jobban memorizálják a kulturális információkat.

*Kulcsszavak: brit királyi család, királyi család az oktatásban, kulturális ismeretek, kulturális tartalom az angol nyelven, nyelv és kultúra*

Appendix (Test)

Answer the following questions:

**1. Which of the following places in London is known as the official residence of the British royal family?**

- a) Windsor Castle
- b) Kensington Palace
- c) Buckingham Palace**
- d) Tower of London

**2. Who is the current British monarch?**

- a) King Charles III**
- b) Prince William
- c) Queen Elizabeth II
- d) Prince Harry

**3. Who was the British monarch before Charles III?**

- a) Queen Victoria
- b) Queen Elizabeth II**
- c) Prince Philip
- d) King George VI

**4. Which British queen reigned from 1837 to 1901?**

- a) Queen Elizabeth I
- b) Queen Mary I
- c) Queen Anne
- d) Queen Victoria**

**5. Which British king was known for having six wives?**

- a) Richard III
- b) Edward IV
- c) George I
- d) Henry VIII**

**6. How did Princess Diana die?**

- a) in a plane crash
- b) in a car accident**
- c) in a fire at a royal palace
- d) in a shipwreck

**7. Which British king separated the Church of England from Rome in 1534?**

- a) Henry VII
- b) Henry VIII**
- c) Edward VI
- d) George III

**8. Why did King Henry VIII separate the Church of England from the Pope and Rome?**

- a) desire for greater political power
- b) wealth
- c) The Pope refused to annul his marriage so he could marry Anne Boleyn**
- d) he didn't like the Pope

**9. What title is traditionally given to the male heir to the British throne?**

- a) Prince of York
- b) Prince of Wessex
- c) Prince of Sussex
- d) Prince of Wales**

**10. Which British king reigned the longest?**

- a) King George III**
- b) King Edward VII
- c) King Charles III
- d) King Henry VIII

**11. What is the official surname of the British royal dynasty?**

- a) Tudor
- b) Stuart
- c) York
- d) Windsor**

**12. After King Charles III, Prince William is next in line to the British throne. Who comes after him?**

- a) Princess Charlotte
- b) Prince Harry
- c) Prince Andrew
- d) Prince George**

**13. What is the name of the period in British history that lasted from 1837 to 1901?**

- a) Edwardian Era
- b) Tudor Era
- c) Victorian Era**
- d) Stuart Era

**14. Which British queen was given the title "Empress of India" in 1876?**

- a) Queen Elizabeth I
- b) Queen Victoria**
- c) Queen Elizabeth II
- d) Queen Anne

**15. Match these women to their portraits/photographs:**

- 1. Queen Elizabeth II    **b**
- 2. Queen Victoria        **d**
- 3. Queen Elizabeth I    **a**
- 4. Princess Diana        **c**



**16. What nickname was Queen Elizabeth I known by?**

- a) Queen of Red Roses
- b) The Virgin Queen**
- c) The Iron Lady
- d) The Queen Mother

17. Which of the following photographs shows Buckingham Palace?  
Circle it.



18. From 1558 to 1603, Elizabeth I was the queen of:

- a) England
- b) England and Scotland
- c) England and Ireland**
- d) England, Scotland, and Ireland

19. What dog breed is most often associated with Queen Elizabeth II?

- a) Corgis**
- b) Golden Retrievers
- c) Dalmatians
- d) Poodles

20. In 1534, Henry VIII declared himself:

- a) King of England
- b) Head of the Church of England**
- c) Pope
- d) Advisor to the Pope

Bilić, Anica

**OPROŠTAJNI SONET ANTUNA GUSTAVA MATOŠA  
U POVODU 110. GODIŠNJICE SMRTI 1914–2024**

**Uvod**

Rukopis *Notturna*, nastajao u agoniji tijekom borbe s opakom bolešću, poslao je Matoš uredniku *Savremenika* Branimiru Livadiću, potom ga dopisnicom zamolio da promijeni naslovni leksem *Nokturno* u *Notturno* te obavio korekturu dva-tri dana prije smrti u Bolnici sestara milosrdnica u Zagrebu.<sup>1</sup> Tim sonetom ne samo da je slutio nego profetski i vizionarski najavio svoju smrt u kasnom noćnom satu, što se i obistinilo: umro je 17. ožujka 1914. u 2 sata i 15 minuta.<sup>2</sup>

*Notturno* je posthumno objavljen na 186. stranici 4. broja *Savremenika* u travnju 1914. godine, sa sonetima *Napast* i *Prkos*, objedinjenim pod naslovom *Posljednja tri soneta*. Jaku semantičku poziciju posjeduje sonet *Notturno* s obzirom na kataforičku funkciju finitivnoga književnoga djela kojim se najutjecajni književnik hrvatske moderne oprostio od javne i životne scene stoga je velika odgovornost na interpretatorima jer je svako tumačenje zapravo redukcija, ali i moralna obveza kako tvrdi Jacques Derrida: „Govoriti o drugome, ocrtati barem djelić njega ili pokušati ga interpretirati uvreda je, ali s druge strane i dužnost, dužnost spram drugoga“.<sup>3</sup> Uistinu su Matoševi pobornici i sljedbenici pa i oporbenjaci svoju obvezu ispunili s dužnim poštovanjem jer gotovo da nije bilo novina ni časopisa koji nisu objavili nekrolog ili vijest o smrti posvjedočivši time njegovu nezaobilaznu i iznimnu poziciju u javnom životu i vidljivost u medijskom prostoru. *Notturno* je neosporno Matoševa „skupocjena ostavština“<sup>4</sup>.

**Kontadiktornost u Matoševu načinu mišljenja i izražavanja  
te interpretacijama *Notturna***

Tumačenje Matoševa oproštaja noćnom pjesmom u formi soneta nije nimalo jednostavno, dapače vrlo je izazovno što je vidljivo u kolebanjima u dosadanjim školskim interpretacijama gdje dolazi do nesuglasica u tematskom određenju i klasificiranju *Notturna*, uvrštenoga katkad u pejzažnu, katkad u misaonu, a ponekad i u intimnu liriku. Nadalje dvojbeno je pitanje u književnom znanstvu pripada li impresionističkoj ili simbolističkoj poetici. Dok Viktor Žmegač određuje *Notturno* impresionističkim tekstom, Dubravka Oraić Tolić ga pak

<sup>1</sup> Dubravko JELČIĆ: *Matoš*. Globus, Zagreb, 1984. 386.

<sup>2</sup> Isto, str. 390.

<sup>3</sup> Jacques DERRIDA: *The Work of Mourning*. U: Pascale-ANNE BRAULT–Michael NAAS (Hg.): *The University of Chicago Press, Chicago, London, 2001.*  
[https://monoskop.org/images/6/65/Derrida\\_Jacques\\_The\\_Work\\_of\\_Mourning\\_2001.pdf](https://monoskop.org/images/6/65/Derrida_Jacques_The_Work_of_Mourning_2001.pdf) [1. 9. 2023.]

<sup>4</sup> Miroslav KRLEŽA: *Pjesme A. G. Matoša*, Književna republika, 1923/1. 98–99, 2–3.

smatra simbolističkim s pridruženom poetikom sna. U domeni je recepcije pitanje možemo li odrediti pesimističku (Miroslav Šicel<sup>5</sup>) ili optimističnu notu (Dubravka Oraić Tolić<sup>6</sup>) u Matoševoj noćnoj pjesmi. Sve navedene dvojbe generiraju i upitnost objektivnoga i racionalnoga pristupa književnom djelu/tekstu. Trebamo li pod svaku cijenu književno djelo/tekst svrstati u unaprijed zadane teorijske okvire i sheme pogotovu ako se radi o neupitnoj antologijskoj kakvoći djela kanonskoga književnika, koji se opire usustavljanju i svrstavanju u škole i pravce, a postiže vrhunske rezultate? To se pitanje dotiče pristupa i metode: trebamo li pristupiti književnom tekstu induktivno ili deduktivno. Emil Staiger iznio je tezu da ne treba pod svaku cijenu zagovarati tzv. čistoću književnih djela stoga preporuča voditi se u interpretaciji prije neposrednim osjećajem za individualno-povijesnu kakvoću negoli slijepim oslanjanjem na književno-teorijske kategorije.<sup>7</sup> U pristupu književnom tekstu uputno je i potrebno uvažavati, uz intelektualno čitanje, susvaralačko i oniričko čitanje sanjotvornih i konotativnih pjesničkih slika na kojima se zasniva i *Notturmo*.

Matoš se ni oproštajnim sonetom nije dao uklopiti ili kolokvijalno rečeno ukalupiti, tj. usustaviti u zadane teorijske okvire i sheme te je i time pokazao svoju „istinoljubivu kontradikciju“, osobinu koju je apostrofirao Ivo Andrić u komemorativnom govoru, održanom u Beču, u organizaciji Hrvatskoga akademskoga društva *Zvonimir*<sup>8</sup> kao jedan od *discipulusa* Matoševa boemskoga kružoka, s kojim se, osim u zagrebačkim kavanama, zatekao 10. siječnja 1914. u Bolnici sestara milosrdnica u Zagrebu, gdje su obojica operirala grlo. Upravo neuklopivost *Notturmo* u stroge i odjelite književnoteorijske i poetološke kategorije potvrđuje njegovu originalnost i inovantnost, bitne odrednice modernističkoga rukopisa i poetike.

### ***Notturmo* i poetika impresionizma**

Podimo od Žmegačeve interpretacije i teze da je *Notturmo* paradigmatički impresionistički tekst.<sup>9</sup> U interpretaciji *Notturmo* interpretativni ključ bit će nam pjesnička i poetska slika ili imaginativ. *Notturmo* naslovom kao semantički udarnom mjestu najavljuje temu potvrđujući potpuno suglasje sa sadržajem. Dolazi od latinske riječi *nocturnus*, što znači *noćni*, a preuzeta iz glazbene terminologije označava „skladbu koja dočarava noćnu atmosferu, obično karakterom mirna i meditativna“.<sup>10</sup>

Matoševa noćna pjesma senzorno je upućena na prirodne objekte te je sazdana od slika noćnoga krajolika koje nastaju „u strogo jednosmjernom odnosu pojedine riječi ili izričaja prema izvanknjiževnoj zbilji, a smještene su u stvarni kontekst, podložne referenciji“.<sup>11</sup> *Notturmo* se temelji na senzualno-mimetičkim pjesničkim slikama te opažajno-senzornim odrazom seoskoga noćnoga krajolika

<sup>5</sup> Miroslav ŠICEL: *Matoš*. Novi list, Rijeka, 1966. 93.

<sup>6</sup> Dubravka ORAIĆ TOLIĆ: *Čitanja Matoša*. Naklada Ljevak, Zagreb, 2013. 228.

<sup>7</sup> Emil STAIGER: *Temeljni pojmovi poetike*. Ceres, Zagreb, 1996. 213.

<sup>8</sup> Ivo ANDRIĆ: *A. G. Matoš*. Vihor, Zagreb, 1914. 1–5, 89.

<sup>9</sup> Viktor ŽMEGAČ, *Duh impresionizma i secesije*. Zagreb, 1997. 66.

<sup>10</sup> nokturmo. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013.–2025. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/nokturmo> [9.1.2025.]

<sup>11</sup> Ante STAMAČ: *Slikovno i pojmovno pjesništvo*. Zagreb, 1977. 133–134.

posvjedočujući implementaciju impresionističke poetike koja prema Viktoru Žmegaču „polazi, u principu mimetski, od mogućeg iskustva“, a ne od jezika prema iskustvu kao u simbolističkom tekstu.<sup>12</sup>

Prostor, osjetilna kategorija impresionizma, ostvaren je osjetilnim pjesničkim slikama. Naime *Notturmo* je sazdan od impresionističkih slika auditive, vizualne, olfaktivne i taktilne naravi potvrđujući estetiku čula, svojstvenu impresionizmu.

Početni stihovi potvrđuju impresionističku fragmentarnost labavom sintaktičkom strukturom parataksičkim i asindetskim nizom krnjih rečenica, odvojenim interpunkcijskim znakom točka-zarez kao znakom jačega odvajanja od zarez:

Mlačna noć; u selu lavež; kasan  
Čuk il' netopir;

Prva se strofa kao i uostalom cijela pjesma sastoji od pjesničkih slika ili imaginativa. Prva dva stiha mimetički se odnose prema zbilji, a tek stihovna organizacija i opkoračenje daju recipijentu signal da se radi o pjesničkom tekstu. Međutim sljedeća dva stiha prve strofe nedvojbeno ukazuju na pripadnost figurativnom izrazu:

Ljubav cvieća – miris jak i strasan  
Slavi tajni pir.

Prema *Teoriji pesničke slike* Tihomora Brajovića pjesnička i poetska slika nisu u sinonimnom odnosu te bi prva dva stiha tvorila pjesničku sliku ili pjesnički imaginativ kao „heterotopni iskaz analogijske predikacije koji podleže oblikotvorbenim, poetičkim zahtevima lirsko-pesničkoga teksta“.<sup>13</sup> Treći i četvrti stih prve strofe poetski su imaginativ, definiran u Brajovićevoj teoriji kao „heterotopni iskaz analogijske predikacije koji svojim 'prekoračenjem' podrazumevanih granica (kon)tekstulane izotopije zalazi u područje fikcije i imaginacije“.<sup>14</sup>

Sintagma *ljubav cvieća* imenska je metafora čija se poetska analogija očituje u prijenosu značenja iz jednoga semantičkoga polja u drugo. U genitivnoj metafori, imaginativnom pjesničkom sredstvu, izriče se odnos pripadnosti te dovođenjem u relaciju imenice ljubav i cvijeće dolazi do preklapanja semantičkoga polja ljudske osjećajnosti i semantičkoga polja biljnoga svijeta te stvaranja novoga značenjskoga polja pojačana olfaktivnim dodatkom *jakoga i strasnoga mirisa* i pridruženom glagolskom metaforom *slavi tajni pir*, čime priskrbuje antropomorfiziranu slikovitost. Riječi dobivaju značenja na temelju sintaktičkih i logičkih veza. Analogijska i heterotopijska gesta prevodi sliku u područje imaginativne fikcionalnosti te poetski imaginativ uvodi značenja vitalizma, slavlja, ljepote i tajne. Cvijet i ljubav u Matoševu poetskom svijetu imaju povlašteno mjesto, ideal su ljepote, savršenstva i sklada, spoj empirijskoga svijeta sa željenim, oniričkim, tajnim svijetom. U *Proljećnim ćaskanjima* 1912. Matoš piše: „Cvijet je ljepota u carstvu vječnog ćutanja i vječne sanje. Cvijet je mir što cvate. Duša mu

<sup>12</sup> ŽMEGAČ, 1997. 64.

<sup>13</sup> Tihomir BRAJOVIĆ: *Teorija pesničke slike*. Beograd, 2000. 212.

<sup>14</sup> Isto.

je miris...“<sup>15</sup> Genitivna i glagolska metafora *ljubav cvijeća* uspostavlja analogiju materijalnoga i duhovnoga te pojačava slikovnu heterotopiju, a dodatno se povezuje s olfaktivnim doživljajem.

Nokturalno poimanje zbilje podrazumijeva da se na akromatskoj obezvučenoj pozadini noći gube obrisi predmetnoga svijeta. U smiraju noći zvukovi odzvanjaju intenzivnije negoli danju te akustički orkestriraju stvarajući noćnu pjesmu i štimung u koji je uključen prirodni prostor sa svijetom *animalia* (uz psa čuju se noćne životinje, ćuk, netopir i cvrčak, odnosno šturak) i florom u kombinaciji s prostorom ruralne kulture, selom i crkvenom arhitekturom (toranj), tehničkim proizvodima moderne kulture (sat, željeznica). Noću je posebno izoštrono osjetilo sluha te u Matoševu noćnom sonetu uvjerljivo dominiraju akustičke pjesničke slike: *u selu lavež; kasan ćuk; sitni cvrčak sjetno cvrči, s mrkog tornja bat broji pospan sat; kroz samoću, muk, sve je tiši huk: željeznicu guta već daljina.*

U noćnoj pjesmi vizualne su slike potisnute u korist drugih osjetila. Noćni uvjeti doveli su u pitanje okulocentizam zapadne kulture koja je preferirala osjetilo vida ne samo u umjetnosti nego i u znanosti. Matoš je u *Notturmu* stavio u drugi plan vizualne senzacije, koje su primarne u impresionističkoj poetici. Lunarno i akromatsko viđenje potvrđuje *blaga svjetlost, srebren vir i mrki toranj* ističući se u zamračenom kadru. Vizualni se osjetilni motivi sinestezijski prenose na druga, niže hijerarhijski postavljena osjetila te u sintagmama evidentiramo sinestezijski prijenos s vida na dodir: *mlačna noć, teške oči, blaga svjetlost*. Vidne senzacije dovode se u vezu s drugim osjetilnim doživljajima. Dvojbena je sinestezijski prijenos s vida na sluh i dodir u stihu *Blaga svjetlost sipi sa visina* s obzirom da glagol *sipi* može sugerirati vidni i taktilni doživljaj. Dok je vizualna slika *blage svjetlosti* prisutna ovdje i sada, poredbeno je slika *srebrnoga vira* odmaknuta u pomišljivi kontekst. *Jasan* kao *tertium comparationis* atribucija je koja povezuje prvi član poredbenoga niza s drugim članom, tj. *cvrčka* sa *srebrnim virom*, izmještenim iz senzorno-mimetičke slike u iskustvo senzornoga sjećanja, u koje je pohranjeno.

Precizna zoološka nomenklatura s leksemima *pas, ćuk i netopir*, iznevjerenjena je sa cvrčkom budući da je zrikavac ili šturak noćni kukac te se može čuti poljski šturak (*Gryllus campestris*), poznat po večernjem glasanju. Leksem *cvrčak* onomatopejska je riječ u suglasju s glagolskom onomatopejom *cvrči* te epitetom *sitan* i načinskim prilogom *sjetno* aliteracijski obilježava noćni zvučni prostor karakterističnim glasanjem toga noćnoga kukca<sup>16</sup> stvarajući specifičan akustični doživljaj u slušnom aparatu recipijenta ili pobuđuje iskustvo u njegovu senzornom sjećanju. S obzirom da zvukovna analogija doslovnoga glasanja noćnoga kukca pridonosi skladnoj orkestraciji zvukova noćnoga krajolika i ugođaja, iz stilskih je i kontekstualnih razloga primjereniji odabir cvrčka negoli šturka ili zrikavca. Cvrčak kao onomatopejska riječ udovoljava impresionističkom

<sup>15</sup> Antun Gustav MATOŠ: *Proletna ćaskanja*. U: Antun Gustav Matoš: *Pečalba, Kaprisi i feljtoni*. Zagreb, 1913. 37.

<sup>16</sup> Karakteristično zrikanje nastaje međusobnim trljanjem unutrašnjih rubova zakrčljalih krila za razliku od cvrčaka koji se glasaju u podne.

kriteriju preciznosti i primjerenosti<sup>17</sup> u smislu jezičnoga sugeriranja glasanja noćnoga kukca i kvalitativnu konkretizaciju opisanoga te epitetom *sitan* i glagolom *cvrči* zorno stvara pjesničku sliku i stvara noćni štimung. Jasnoću cvrčkova glasanja prezentira poredba *jasan kao srebren vir* uvodeći uz vidnu senzaciju i zvučnu aliteraciju sa zatvornicima, bezvučnim šumnikom *s* i zvonač-nikom *r* kao poveznicom. Onomatopeja *Sitni cvrčak sjetno cvrči jasan kao srebren vir*, potpomognuta aliteracijom i poredbom upućuje na „imaginirajuću funkciju eufonijsko-fonetskih sredstava pesničkog jezika“<sup>18</sup> te poprima kakvoću poetskoga imaginativa. Zahvaljujući onomatopeji, aliteraciji i poredbi auditivno-vizualnu pjesničku sliku možemo smatrati heterotopnim iskazom „analogijske predikacije koji svojim 'prekoračenjem' podrazumevanih granica (kon)tekstualne izotopije zalazi u područje fikcije i imaginarnog.“<sup>19</sup> Bez obzira na botaničku terminološku nepreciznost, *sitni cvrčak sjetno cvrči* pripada najpoznatijim i najpopularnijim školskim primjerima onomatopeje i aliteracije posvjedočujući ulogu eufonijsko-fonetskih sredstava pjesničkoga izraza u imaginiranju.

Semantiziranje zvukovnih senzacija također sudjeluje u prekoračenju granica (kon)tekstualne izotopije zalazeći u područje imaginacije. Zvučni efekti pjesničkih slika dominiraju s obzirom da je noću osjetilo sluha izoštrnije. U semantizaciji zvučanja, osim cvrčka, sudjeluje zvuk bata koji *s mrkog tornja broji pospan sat*. Kvantitativno-akcenatska versifikacija raspodjelom akcenata na prvom slogu riječi u petercima dočarava ritam otkucaja sata i postiže sklad između sadržaja i izraza, na stihovnoj, eufonijskoj i ritmičkoj razini kao prilog harmonijskom diskursu moderne. Ostvarena je semantička eufonija sa srokom te pravilnom izmjenom naglašenih i nenaglašenih slogova u petercima i srokom jednosložnih, ali akcenatski različitih riječi. Motiv sata upućuje na mehaničko, fizički mjerljivo, linearno vrijeme modernoga društva i kulture u kojemu se isprepleću društvene strukture i ljudsko djelovanje. Toranj *s pospanim satom* pak opskrbljuje sliku sakraliziranim prostorom i vremenom, a epitet *pospan* antropomorfizira ga. U semantizaciji zvučanja crkvenoga sata sudjeluje i rima omogućujući izjavnoj rečenici prekoračenje u heterotopiju poetskoga iskaza. Deskriptivni iskaz nadilazi tako mimetičko-senzornu razinu prelazeći u poetski imaginativ.

U cjelini pjesma je ugodajna. Noćni ugođaj postupnoga smirivanja i spokoja, utonuća u san okoliša i impersonalnoga lirskoga subjekta, skrivenog iza osjetilnih slika, ostvaren je akustički postupnim utišavanjem. Dok je sonet *Jesenje veče* u znaku je postupnoga smrkavanja, *Notturmo* je u znaku postupnog utišavanja, a oba izražavaju procesualnost kao jednu od odlika impresionizma. Nokturalni topos uspavlivanja ostvaren je gradacijom, odnosno dekresndom, negativnim stupnjevanjem od jačih prema sve tišim senzacijama do utihnuća:

<sup>17</sup> Luise Thon u knjizi *Die Sprache des deutschen Impressionismus* iz 1928. donosi jezično-stilske odrednice koje poetološki opisuju impresionizam: preciznost ili primjerenost, pasivnost, labavost spojeva i zamućenje. Prema: ŽMEGAC, 1997. 33–38.

<sup>18</sup> BRAJOVIĆ, 2000. 203.

<sup>19</sup> Isto. str. 212.

Kroz samoću, muk,  
sve je tiši huk.  
Željeznicu guta već daljina.

Utišavanje, uranjanje u smiraj, muk i konačni (s)pokoj analogno je zamućenju impresionističke slike. Smiraj i spokoj! Nakon utihnuća dolazi do prestanka osjetilnih doživljaja i sve tone u san s kojim je spojena ideja nestajanja i odlaska u drugu stvarnost, iracionalni, onirički svijet, o kojem pjesma ne kaže ništa jer je došlo do prestanka osjetilnoga doživljavanja.

### ***Notturmo* i poetika simbolizma**

Umberto Eco u *Povijesti ljepote* tvrdi da se u simbolizmu „profilirala ideja o tajnome svijetu, svijetu tajanstvenih analogija što ih prirodna stvarnost skriva, otkrivajući ih jedino pjesnikovu pogledu“.<sup>20</sup> Stoga se od recipijenata očekuje da otkrivalačkim čitanjem prodru u tajne duše i stvari koje pjesnik evocira i sugerira stremeći za transcendentnom Ljepotom. Profesionalnim čitateljima i znanstvenicima razumijevanje i tumačenje poezije simbolizma olakšava simbolička interpretacija, koju je razvio Dan Sperber utemeljivši teoriju simbolizma i teoriju relevantnosti.<sup>21</sup> Prema teoriji simbolizma jezičnom komunikacijom ravna simbolička relevantnost koja iz „minimalnoga broja elemenata izvlači maksimalan broj hipoteza“,<sup>22</sup> ali ne podrazumijeva otkrivanje doslovnoga značenja. Prema teoriji relevantnosti jezičnom komunikacijom upravlja načelo relevantnosti te je za nju svojstvena semantičko-pragmatična interpretacija, usmjerena na otkrivanje značenja.

U interpretaciji *Notturna* otkrivaju se dva svijeta: svijet predmeta i svijet ideja. Stvarni, fizički svijet predmeta dostupan je preko semantičko-pragmatične interpretacije, a do svijeta ideja dopiremo primjenom simboličke interpretacije koja se ravna prema pravilima simboličke relevantnosti ne smjerajući na dekodiranje značenja, a kriterij joj je iracionalnost.<sup>23</sup> Prema Sperbergu teorija simbolizma sastoji se od procesa fokusiranja i evokacije te kreativno koristi dugoročno (pasivno) pamćenje uključujući sjećanje i imaginaciju. Evokacija podrazumijeva odnos između riječi i odgovarajućega prototipa,<sup>24</sup> odnosno predodžbe najboljeg predstavnika neke kategorije, a omogućuje poetičke učinke, koji ovise o interakciji simboličkih učinaka i semantičko-pragmatičkoga značenja, odnosno rezultat su simboličke interpretacije, koja se temelji na simboličkom, metaenciklopedijskom znanju i slobodnim asocijacijama, te semantičko-

<sup>20</sup> Umberto ECO: *Povijest ljepote*. Hena com, Zagreb, 2004. 346.

<sup>21</sup> Dan SPERBER: *Le symbolisme en général*. Hermann, Paris, 1974.

<sup>22</sup> Vanda MIKŠIĆ: *Teorije simbolizma, evokacije i horizonta: okviri za interpretaciju tišina u francuskoj suvremenoj poeziji*. Književna smotra, 2007/2. 33.

<sup>23</sup> SPERBER, 1974.; Prema MIKŠIĆ, 2007. 33–46.

<sup>24</sup> Marc DOMINICY: *Prolégomènes à une théorie générale de l'évocation*. In: Michel VANHELLE-PUTTE–Léon SOMVILE: *Sémantique textuelle et évocation*. Peeters, Louvain, 1990. 24. Prema MIKŠIĆ, 2007, 33–46.

pragmatične interpretacije, koja se ravna se prema pravilima pragmatičke komunikacije i temelji na enciklopedijskom ili semantičkom znanju.<sup>25</sup>

Ključevi simboličke interpretacije *Notturna* ideje su prolaznosti (simbol sata), odlaska (simbol željeznice) i nestajanja (simbol sna i smrti). Dok se ideje prolaznosti i odlaska realiziraju motivima sata i željeznice kao znakova moderne kulture, koji se uzdižu na razinu simbola, dotle se ideja nestajanja iščitava iz makrostrukture pjesme, jedinice koju promatramo kao cjelinu.

U *Notturnu* mehanizirani moderni prostor reprezentiraju sat i željeznica, ali ne vidom, nego sluhom. Otkucavanje mehaničkoga vremena čuje se kao i zvuk vlaka, koji postupnim stišavanjem sugerira odlazak duboko u prostor, u daljinu. Ideja odbrojavanja vremena koje teče upućuje na postojanje mjereno satom u sprezi s računskim karakterom mišljenja („broji pospan sat“) te postaje simbol vremenskoga protoka i prolaznosti, koji opominje otkucavanjem. Na satni mehanizam upućuje leksem *bat*, a atributno-imenska sintagma *pospan sat* ukazuje na mjernu jedincu vremena, reprezentiranu u kolokvijalnom govoru frazomom *sitni sat*, a u Matoševu proznom *Nokturnu docni čas*. Semantika sata povezana s vremenitošću pojačana je idejom prolaznosti kroz prostor ulaskom željeznice u noćni krajolik. Ulazak željeznice u poetski tekst ukazuje na shvaćanje stroja kao estetskoga predmeta te na pojavu industrijske Ljepote.<sup>26</sup> Željeznica kao element noćnoga krajolika također se ne vidi, nego čuje, a njezin „sve tiši huk“ aktivira ideju odlaska nekamo u daljinu. Kreiranjem estetskih učinaka preko uvažavanja senzibiliteta metalnih struktura sata i vlaka postižu se simbolički učinci. Simbolička vrijednost satnoga mehanizma povezana je s idejom vremena i prolaznosti, postupno pak nestajanje zvuka željezničke kompozicije sugerira prostorno udaljavanje, a konačna tišina korespondira s idejom nestajanja koja se dekodira kao san ili smrt nakon što je sva priroda usnula, uronula u *smiraj* i (s)*pokoj*. Kada se sve utiša i usne, nastupa tišina promatrana u kontekstu referenta pjesme ili pak šutnja u kontekstu verbaliziranja noćnog ugođaja.

### ***Notturno* i poetika tišine**

Sve strofe u *Notturnu* pružaju akustičke doživljaje koji prekidaju noćnu tišinu jer uho je osjetilo noći. Marshall McLuhan u utjecajnoj knjizi *Razumijevanje medija* tvrdi da je „svijet uha obuhvatniji (je) i uključiviji nego što svijet oka ikada može biti. Uho je preosjetljivo. Oko je hladno i rezervirano.“<sup>27</sup> Svaka strofa Matoševe noćne pjesme sugerira i stvara zvukove koji se jasnije čuju na obezvučnoj i akromatskoj pozadini noći. Noćni zvukovi postupno se utišavaju sve dok ne nastupi *muk*. Tišina je u dijalektičkoj komunikaciji sa zvukovima. U *Notturnu* se akustika utišavanja postiže postupnom silaznom gradacijom do potpunoga smirivanja, uranjanja u san i konačnoga muka. „Poezija je jedino područje na kojemu simbolizam znakova može polučiti učinak, ali je mjesto na kojemu veza između zvuka i značenja iz latentne prelazi u patentnu, očitujući se na

<sup>25</sup> MIKŠIĆ, 2007. 33–40.

<sup>26</sup> Parna lokomotiva je opjevana u 1863. u *Himni sottoni* Giosue Carduccija. Vidjeti: ECO, 2004. 393.

<sup>27</sup> Marshall MCLUHAN: *Razumijevanje medija*. Golden marketing – Tehnička knjiga, Zagreb, 2008. 140.

najopipljiviji i najintenzivniji način.“<sup>28</sup> Čak i bjelina između strofa te interpunkcijski znakovi točka-zarez, crtica, dvotočje i točke sudjeluju u oblikovanju strukturalne tišine unutar tijela teksta *Notturna* pridonoseći ugođaju postupnoga smirivanja i dovodeći do potpune tišine te se interpretiraju na semantičko-pragmatičkoj i simboličkoj razini. U proizvodnji tišine sudjeluju dva opkoračenja te cezure u stihovima. Noć je u *Notturnu* noć sklada, ljepote i mira uz sugestivan ugođaj postupnoga smirivanja i spokoja. Osjetilna dimenzija tišine očituje se kao prisutnost u odsutnosti. Tišina je rezultat prestanka komunikacije s okolnim svijetom, a na razinu cijele pjesme kao verbalne tvorevine nastupio je čin namjerne jezične šutnje kao znaka. Prema tome zaključiti nam je da je *Notturno* znak namjerne jezične šutnje, opraštajni sonet Antuna Gustava Matoša. Poetika tišine u *Notturnu* ekvivalentna je Matoševu opraštaju od književne i izvanknjiževne zbilje i uranjanju u tišinu i metafizički san: nastao je muk. Prema riječima Miroslava Krleže „*Notturno* nosi u sebi sve velike dimenzije posljednje pjesme pisane u agoniji.“<sup>29</sup>

### ***Notturno* i poetika sna**

Nokturalno oniričko poimanje zbilje korespondira s poetikom sna i tajne. U Matoševoj se noći sve smiruje i uranja u san. Ne znamo što sve noć skriva. Senzualni doživljaji neposredno prije usnivanja prekidaju se, sve tone u san i zavlada tišina. Noć je u *Notturnu* mlačna, ispunjena ljepotom, skladom i mirom te na simboličkoj razini poistovjećuje smrt sa snom u koji se postupno uranja, smiruje i nestaje, čime Matoš evocira i potvrđuje misao izraženu u stihu svojega prvoga soneta *Utjeha kose*: „Miruj. U smrti se sniva.“ Time se i zatvara sonetni krug od prvoga do posljednjega soneta i životni krug autora. Poetika sna nadogradnja je i višak značenja potekao iz opusnoga čitanja. Izražen harmoničnim diskursom moderne, *Notturno* se zasniva na tekstualnom načelu sinestezije, uređenosti i smisla. Udahnut mu je smisao stapanja prirode i čovjeka u snu, usnivanja i smirivanja u metafizičkom snu, u čemu Dubravka Oraić Tolić prepoznaje ostvarenu ontologizaciju pejzaža.<sup>30</sup>

### ***Notturno* i poetika epifanije**

Umberto Eco ističe da se u simbolizmu oblikuje „drukčiji način poimanja stvarnosti: stvari su izvor objave.“<sup>31</sup> Objava ili epifanija podrazumijeva trenutak u kojemu se „dok smo u posebnom emotivnom stanju (u neko doba dana, u nenadanom događaju koji iznenada usredotoči našu pozornost na neki predmet), stvari pokazuju u novome svjetlu. Ne upućuju nas na Ljepotu izvan njih, ne prizivlju bilo kakvo „suglasje“: javljaju se, jednostavno, snagom koja nam je prije bila nepoznata i predstavljaju se prožete značenjem, tako da uviđamo da smo jedino u tom trenutku doživjeli potpuno iskustvo tih stvari – te da je život

<sup>28</sup> Roman JAKOBSON: *Essais de linguistique générale*, sv. I. Editions de Minuit, Paris, 1963. 241.

<sup>29</sup> Miroslav KRLEŽA: *Pjesme A. G. Matoša*. Književna republika, 1923/1. 98–99, 2–3.

<sup>30</sup> ORAIĆ TOLIĆ, 2013. 228.

<sup>31</sup> ECO, 2004. 353.

dostojan življenja samo kako bi se skupljala takva iskustva. Epifanija je zanos, no zanos bez Boga: ona nije onostranost, nego duša stvari ovoga svijeta, ona je – kao što se već reklo – matrijalistički zanos.<sup>32</sup>

Žarko Paić konstatira da je estetika zauzela upražnjeno mjesto svetoga i transcendentalnoga te da epifanija kao „sinteza božanskoga i profanoga, duhovnoga i materijalnoga ne dolazi odozgo, već odozdo, iz jezika. Religija biva zamijenjena ne s politikom kao ideologijom kako je to izvela povijesna avangarda. Umjesto toga, estetika postaje nadomjesno bavljenje svetim kao profanim u nemogućnosti božanske sinteze.“<sup>33</sup> Ipak noćni pejzaž Matoševa *Notturna* asocira na sakralizirani i oduhovljeni prostor zahvaljujući motivima tornja i zvuka crkvenoga sata, koji je zapravo vremenski znak, a ne religijski. Prostorom, omeđenim zvučnom dimenzijom kao znakom imaterijalne supstancije u pejzažu, razliježe se zvuk s pridruženim konotacijama aktualnoga trenutka, ovdje i sada.

Epifanija je u *Notturnu* pripremljena osjetilnim, sinesteznijskim, doživljajnim, impresionističkim, deskriptivnim, impersonalnim pejzažnim slikama u sadašnjosti, ukočenoj apsolutnim „impresionističkim“ prezentom.<sup>34</sup> Poetika epifanije kao i impresionizma inzistira na osjetilnosti, deskriptivnosti, slikovitosti, jednostavnosti i sažetosti. Sažetost se očituje u maksimumu značenja u svega 60 riječi sa 100 slogova u 14 stihova *Notturna*.

Epifanijski i impresionistički je izraz depersonaliziran: u *Notturnu* je lirski subjekt skriven u slikama prirode i okoliša. Ni poetika epifanije ni impresionizma ne inzistiraju na dodatnim objašnjenjima i komentarima. Premda je impresionistički zacrtana, epifanija djeluje integralno omogućujući spoznaju bitnoga i apsolutnoga putem čulnoga doživljaja zbilje, a ne pomoću fantazije. Epifanija se javlja kao slika, audiovizualni fenomen, u *Notturnu* se javlja lunarna epifanija. Nakon nizanja osjetilnih pjesničkih slika ili imaginativa, punih intenzivne snage opažanja svakodnevnih stvari ili pojava, posljednja strofa soneta definitivno ostvaruje preduvjet za pojavu epifanije koja se javlja u samoći, miru i tišini, „kroz samoću, muk“. Tada nastupa pjesnički trenutak u kojemu se iznenada sve fragmentarno doživljeno i percipirano stapa u jedno te iznenada otkriva bit, smisao, objavljuje tajanstveno, metafizičko poput bljeska. Epifanija je praćena bljeskom i svjetlošću, a Matošev je sonet lunarna epifanija *blage svjetlosti*. Noćna je svjetlost reflektivna, stapa se s tamom stoga se povezuje s kontemplacijom. Dok sunčeva svjetlost dovodi do neposredne racionalne spoznaje ili iluminacije, lunarna svjetlost donosi smirenje i intuitivnu spoznaju. Onirizam sanjara prostor je nesvjesne imaginacije. Epifaniju mogu doživjeti samo rijetki hiperprozektivni ljudi, a još rjeđi su oni koju su je u stanju izraziti riječima i ne samo prenijeti drugima nego i izazvati isti učinak kod njih. Zadatak je pjesnika uhvatiti trenutak epifanije-vizije, ali biti sposoban i za epifaniju-stvaranja te zabilježiti i prenijeti na čitatelja to iznimno, a rijetko iskustvo i izazvati ga. Matoš je u *Notturnu* na

<sup>32</sup> ECO, 2004. 353–354.

<sup>33</sup> Žarko PAIĆ: *Svijet kao epifanija*, 31. 3. 2024.

<https://zarkopaic.net/blog-post/svijet-kao-epifanija/> [1. 10. 2024.]

<sup>34</sup> Ivo FRANGEŠ: *Matoš, Vidrić, Krleža*. Liber, Zagreb, 1974. 105.

Vanja BUDIŠČAK: *Impresionizam u Matoševu pjesništvu*. Kolo, časopis Matice hrvatske, 2014/3. 77–89.

visini zadatka epifanizirao nokturalni ugođaj izoštrivši percepciju za iznenadni neočekivani epifanijski trenutak, „bljesak smisla“, bez komentara i uplitanja promatrača kako bi se slika iskristalizirala u percepciji. Nakon toga zabilježio je nokturalnu lunarnu epifaniju kao jedinstven i neponovljiv trenutak očitovanja metafizičkoga u fizičkom i pojavnom te je izazvao u čitatelja pjesničkim jezikom kao objavom ljepote. Sonetna epifanija upućuje na Matošev artizam i sklonost esteticu lijepoga, koja popunjava mjesto religije i svetoga duhovnim očitovanjem riječi. Poetika epifanije smješta *Notturmo* u metafizičke prostore, ali idući od pojedinačnog prema općem, univerzalnom, a sinteza duhovnoga i materijalnoga dolazi odozdo iz jezika, iz slike. Zahvaljujući epifaniji u doživljenom i iskazanom spoznajemo transcendentalno i neiskazano. Pjesnički jezik ostvaruje vezu ovostranoga i onostranoga, tj. pjesničke slike doživljene noćne zbilje dovode čitatelja do metafizičke spoznaje. Književna epifanija je spoznajna kulminacijska točka u obliku pjesničkih slika ostvarenih jezičnim izrazima. Epifanija lunarne svjetlosti u utišanom prostoru *Notturmo* unosi svjetlo razumijevanja jezične zbilje i njome posredovane izvanjezične zbilje.

### ***Notturmo* - „skupocjena ostavština“ Zaključak**

Interpretacije *Notturmo* računaju se u dva smjera s obzirom na dva suprotstavljena ontologijsko-metafizička i spoznajno-teorijska pojma: empirijsko i transcendentno, osjetilno i nadosjetilno, ovostrano i onostrano. Tumačenja proizlaze iz pozicija dviju logika, logike analitičkog uma empirijsko-hjumovske provenijencije i logike sintetičkog uma kantovskog usmjerenja.<sup>35</sup>

Interpretacije u kojima se *Notturmo* tumači kao impresionistički tekst temelje pristup na aposteriorno postavljenim kategorijama mišljenja o zbilji koja proizlazi iz suodnosa razuma, prirode i osjetilne zamjedbe stvari u prostoru i vremenu. Interpretativno im je polazište u iskustvu osjetilnih zamjedbi, odnosno impresija ili utisaka, što je i operativni pojam impresionizma i temeljni pojam spoznajne teorije empirizma. Model svijeta uređen primjenom vladavine pojedinačnoga nad općim, zasnovan na hjumovskoj logici analitičkoga ili horizontalnoga uma i empirizmu, rezultira tumačenjem *Notturmo* kao slikovitoga imaginativa i ugođajne impresionističke noćne pjesme.

Interpretacije koje tumače *Notturmo* kao simbolistički tekst temelje svoj pristup na apriorno postavljenim kategorijama mišljenja kroz sintetičke sudove i deduktivnu metodu te spoznaju zbilje preko zadanih transcendentalnih mišljenja stvarajući konstrukcije izvedene iz percepcije. Model svijeta uređen primjenom vladavine općega nad pojedinačnim temeljen na kantovskoj metafiziци, logici sintetičkoga, vertikalnoga uma otvara prostor poetici sna, odnosno simbolički i simbolistički tumači *Notturmo* primjenom pojma metafizičkoga sna.

Poetika epifanije smješta *Notturmo* u metafizičke prostore, ali idući od pojedinačnoga prema općem, univerzalnom tako što sintetizira duhovno i

<sup>35</sup> Žarko PAIĆ, *Oniričko istraživanje kaosa*, 3. 1. 2025.

<https://zarkopaic.net/blog-post/oniricko-istrazivanje-kaosa/> [1. 10. 2024.]

materijalno odozdo iz jezika, iz slike. Poetika epifanije zajednički je nazivnik i presjecište interpretacija *Notturna* s pozicija poetike impresionizma i poetike simbolizma.

Heterotopija imaginativa u *Notturnu* prekoračenje je iz empirijskoga u onirički svijet, iz predmetnoga u idejni svijet, iz ovostranosti u onostranost, čime se u interpretacijama uspostavljaju paralele empirizam-impresionizam i metafizika-simbolizam i razvijaju u dva smjera doživljaja zbilje okupljena oko dva ontologijsko-metafizička i spoznajno teorijska pojma: empirijsko–transcendentno/ovostrano–onostrano.

#### APPENDIX:

#### Posljednji eskapizam i sonetni oproštaj Antuna Gustava Matoša

*Notturno* je posljednji otisnuti trag Matoševa ovozemaljskoga života pretočen u poetske riječi. Što nam Matoš priopćuje u oproštajnom sonetu? Što nam oproštajni sonet priopćuje o Matošu?

S obzirom da ovim člankom dajem svoj doprinos obilježavanju 110. obljetnice smrti Antuna Gustava Matoša (1914.–2024.), neću se libiti pozitivističkoga spajanja s književnoznanstvenom interpretacijom, stilskom i poetološkom analizom njegova oproštajnoga soneta tim više što podatak o smrti baca jasnije svjetlo na ono što je Matoš htio reći, na razumijevanje i tumačenje *Notturna* stoga smatram nužnim i prikladnim prizvati nekoliko biografskih i književnopovijesnih činjenica.

U *Notturnu*, oproštajnom sonetu, možemo iščitati sukus i sintezu Matoševе poetike i biografije jednoga od prvih profesionalnih književnika koji je živio od književnoga rada i za književnost.<sup>36</sup>

Matoševе glazbeno iskustvo izvođača na violončelu došlo je do izražaja ne samo u akustici i zvukovnoj orkestraciji noći nego i u samom naslovu koji je u suglasju sa semantičkom strukturom pjesme. Iz glazbene je terminologije nokturno (fr. *nocturne*, tal. *notturmo*) preuzet i premješten u poetsko područje u značenju noćne pjesme. U glazbenoj umjetnosti nokturno podrazumijeva skladbu melankoličkoga i sanjalačkoga karaktera. Srodna mu je serenada koja se izvodila tijekom večeri, nokturno pak noću. U svjetskim su razmjerima poznati serenada *Mala noćna muzika / Eine kleine Nachtmusik* Wolfganga Amadeusa Mozarta i *Nocturno op. 9* Frédérica Shopena. Zanimljivo je spomenuti se da je 1895. u Beogradu Matoš svirao Shopenovu *Večernju pjesmu*. U hrvatskom su pjesništvu najpoznatija tri *Notturna*, čiji su autori Antun Gustav Matoš, Vladimir Vidrić i Tin Ujević.

Pripreme za Matošev oproštaj možemo iščitati već 1913. u proznom *Nokturnu* te uspostaviti paralele s njegovim sažetkom sonetnim *Notturnom*, u kojemu „iz minimuma riječi izvuče maksimum efekta, maksimum ne samo boja no i muzike“,<sup>37</sup> a posebice s ostvarenim noćnim ugođajem: „...kada doćni čas planduje na krilima svog bezazlenog ljubimca, brojeći kroz disanje lipa, uzdisanje

<sup>36</sup> „Tragično je – biti umjetnik i živjeti od pera.“ A. G. Matoš [Bilješka o piscu], U: Antun Gustav MATOŠ: *Pečalba. Kaprisi i feljtoni*, Zagreb, 1913. 186.

<sup>37</sup> OGRIZOVIĆ, 1934. 26.

gnijezda, šušanj lišća, kroz pjesmu cvijeća, i cvrčka, slijepi korake vremena, vječnog lutaoca<sup>38</sup>. U proznom *Nokturnu* također donosi viziju smrti: „...tako zuji i šuška smrt kroz sjenate, mjesečinaste staze, paljetkujući posljednji med s uvelih ljudskih usana, žutih, ljubičastih i umornik“<sup>39</sup>.

Matoš se kao violončelist, koji je pohađao školu Narodnoga zemaljskoga glazbenoga zavoda te nastupao kao komorni glazbenik od 1891., najviše u Beogradu 1894.–1898., uzdržavao sviranjem i pisanjem sve dok mu se nije ruka oduzela te je izvođenje glazbe nadomjestio pjesništvom zbog čega ga možemo nazvati ljevorukim pjesništvom. Poeziju je Matoš doslovce pisao lijevom rukom, što bi kolokvijalno značilo da ju je pisao s lakoćom, naime Matoš je tvrdio da se u pjesmi ne smije vidjeti mukotrpan posao pisanja.

Biografska zabilježba u *Pečalbi* iz 1913. posvjedočuje naprijed navedeno: „Počeo je kasno pisati pjesme, naročito sonete, kada je zbog forsiranog rada dobio u Beogradu grč od pisanja, pa morao pisati ljevicom i odreći se sviranja zbog te bolesti (Schreibkrampf, crampe à la main), pa tako stihovima zadovoljava svoje muzikalne potrebe, pišući ih ušima i za (dobre) uši.“<sup>40</sup> *Nokturno* je, nema sumnje, pisan ušima i za dobre uši. Akustici soneta pridonosi, uz druga izražajna sredstva, dekresendo kao dominantno stilsko sredstvo, koje posebice dolazi do izražaja pri govornoj realizaciji *Nokturna* funkcionalno podržavajući poetiku tišine i sna. Osjetilom sluha i akustikom *Nokturna* doveo je u pitanje promatračku perspektivu impresionizma koji je razradio tehniku gledanja privilegirajući vid. Premještanje glazbenih nagruća u pjesničke uzvraćeno je obrnutim smjerom od pjesništva prema glazbi. *Nokturno* je naime zadovoljio i muzikalne potrebe skladatelja te zahvaljujući uglazbljivanju poprimio oblik glazbeno-poetskoga sinkretizma u kojemu tekst i glazba tvore jedan izražajni sustav u skladbama: *Matoševi soneti (Nokturno, Srodnost, Prkos, Čarobna frula, Jesenje veče)*, op. 30., br. 2, za alt i glasovir, Mladena Stahuljaka (1961.); *Pet Matoševih soneta (Jesenje veče, Maćuhica, 1909., Utjeha kose, Nokturno)*, solo-popijevke za bas-baritom i glasovir, Lovre Županovića (1955., 1975.); *Nokturno*, solo-popijevka za mezzosopran i glasovir, Đeni Dekleve-Radaković (1980.); *Dva Matoševa soneta (Tuga vidika i Nokturno)* za sporan i glasovir, Frane Đurovića (2005.); *Nokturno*, za muški zbor, Mirana Huzjaka (2011.); *Dva soneta A. G. Matoša (Pri svetom kralju, Nokturno)*, za tri zbora i orkestar, Rubena Radice (1994.); *Nokturno*, skladba za violončelo i solo, Krešimira Seletkovića (2014.).<sup>41</sup>

U *Nokturnu* svoje mjesto ima cvijeće, Matošev omiljeni simbol ljepote,<sup>42</sup> koji zauzima centralno mjesto u njegovu poimanja artizma i simbolizma, različit od Baudelairovih *Cvjetova zla*, čime pokazuje da nije epigonski pjesnik, nego moderni pjesnik koji prakticira originalnost i inovativnost u sadržajnom i izraznom smislu.

<sup>38</sup> Antun Gustav MATOŠ: *Nokturno*. U: Antun Gustav MATOŠ: *Pečalba. Kaprisi i feljtoni*, Zagreb, 1913. 82.

<sup>39</sup> Isto, 81.

<sup>40</sup> A. G. Matoš [Bilješka o piscu], U: MATOŠ, 1913. 185–186.

<sup>41</sup> *Leksikon Antuna Gustava Matoša*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2015. 119–120.

<sup>42</sup> Anica BILIĆ: *Hedonizam u teksturi, partituri, naturi, kulturi i literaturi*. Vinkovci, 2022. 219–233.

Njegovanje kulta ljepote i artificijelnost poetskoga govora Matoš posvjedočuje sonetnom formom *Notturna*. Pravilni sonet kao formalni izraz artizma i esteticizma Matoš je doveo u pitanje *Notturinom* kao nepravilnim, krnjim sonetom<sup>43</sup> s obzirom na njegovu polimetriju te izmjenjivanje deseteraca i peteraca (10-5-10-5, 10-5-10-5, 5-5-10, 5-5-10). Time je pokazao da mu je i tradicionalno pojmljen oblik soneta podloga za inoviranje i eksperimentiranje u smislu traganja za novim mogućnostima. Matoš, artist oblika, „suveren u formi“<sup>44</sup> pokazao je artistske domete soneta izbjegavajući zamke ponavljanja i klišeiziranja te ukalupljivanja u zadane sheme klasične forme soneta te ga je modernizirao razbivši njegov strogi kalup.

Doveo je u pitanje i poziciju lirskoga subjekta ili iskazivača, skrivena negdje u noći, u krajoliku, u prirodi te ostavlja otvorenim pitanja impersonalnosti soneta i promatračke perspektive budući da se antropomorfnost krije u motivima *sela, tornja, brojanja pospanoga sata, samoći i teškim očima*. Tko osjetilno (auditivno, vizualno, olfaktivno i taktilno) doživljava u *Notturinu*? Tako je prizvao i aktivirao poetiku tajne u krajoliku i svekolikoj zbilji te se poistovjećuje s ulogom pjesnika koji je prema Umberto Ecu „gonetač toga tajnoga jezika svemira, Ljepota je skrivena Istina koju on iznosi na vidjelo: spoznaje se kako se, ako sve posjeduje tu snagu objave, iskustvo treba pojačati na mjestima na kojima se uvijek javljao tabu...“<sup>45</sup> A smrt je velika nepoznanica i zagonetka, koju Matoš estetizirao počevši od prvoga soneta *Utjeha kose* iz 1906. Estetizacijom motiva i tema nižih registara kao što je smrt ulazi u prostor velike tajne, poistovjećujući je sa snom, *smirajem*, *(s)pokojem* otvarajući svoj noćni sonet oniričkom, zasnovanom na poetici sna te učvršćuje konkluziju „u smrti se sniva“, izrečenu na početku svojega sonetnog ciklusa u *Utjehi kose*, čime zatvara svoj sonetni ciklus i životni krug.

Nokturalnom lunarnom epifanijom, a ne dnevnom sunčevom također dovodi u pitanje epifaniju kao bljesak smisla koji se javlja vizualno kao i ljepota čiji je popratni fenomen svjetlost, sjaj i blještavilo. Dok sunčeva svjetlost donosi racionalnu spoznaju i iluminaciju, mjesec kao noćno svjetlo donosi intuitivnu spoznaju potičući oniričku svijest sanjara i vizionara.<sup>46</sup>

Matoševo flanersko iskustvo te flanerizam kojega je unio u hrvatsku književnost upisano je u posljednji stih *Notturna* s motivom željeznice, zvučne čelične mašinerije i mehanizacije koja ulazi u književnu zbilju kao estetski predmet i znak moderne kulture nomadizma. Njome potvrđuje svoju figuru flanera i boema koji se potucao po europskim velegradovima i gradovima s itinerarom Beograd–München–Ženeva–Pariz, zamijenivši ih najposlije po povratku u Zagreb hrvatskim krajolicima uslijed nedostatka urbane kulture i pri tome osamostalio i humanizirao pejzaž sinestezijskim aktiviranjem cijeloga senzorijskog svijeta koji korespondira s krajolikom, stvarajući određene ugođaje i otkrivajući suglasja između čovjeka i okolne zbilje. U suglasju tradicije i

<sup>43</sup> Ante STAMAC, *O Matoševu sonetu*. U: Ante STAMAC: *Slikovno i pojmovno pjesništvo*. Zagreb, 1977. 23.

<sup>44</sup> Milan OGRIZOVIĆ: *Artist*. U: Antun BARAC (ur.): *A. G. Matoš: in memoriam o 20-godišnjici pjesnikove smrti*. Zagreb, 1934. 26.

<sup>45</sup> ECO, 2004. 349.

<sup>46</sup> Mircea ELIADE: *Sveto i profano*. AGM, Zagreb, 2002. 95–97.

modernosti, povijesti i sadašnjosti naših ljudi i krajeva otkrivao je njihovu tajnu kao nomad ljepote. Željeznica u *Notturmo* odvela ga je na posljednje putovanje, u oniričku zbilju, onkraj ovostrane zbilje. *Notturmo* je sonetna epifanija sa sanjotovornim i ljeponosnim imaginativima u kojima se krije i otkriva spas od mraka nestanka i smrti. Sve u svemu možemo konstatirati da se oprostito sa stilom – matoševski kako i dolikuje Matošu!

### Literatura

- Ivo ANDRIĆ: *A. G. Matoš*. Vihor, Zagreb, 1914/1/5. 89–91.
- Antun BARAC: *Knjiga eseja: Stihovi A. G. Matoša*. Zagreb, 1924.
- Petar BAGARIĆ: *Razum i osjetila: fenomenološke tendencije antropologije osjetila*. Narodna umjetnost, 2011/2. 83–94.
- Tihomir BRAJOVIĆ: *Teorija pesničke slike*, Beograd, 2000.
- Anica BILIĆ: *Hedonizam u teksturi, partituri,aturi, kulturi i literaturi*. Vinkovci, 2022.
- Vanja BUDIŠČAK: *Impresionizam u Matoševu pjesništvu*. Kolo, časopis Matice hrvatske, 2014/3. 77–89.
- Jacques DERRIDA: *The Work of Mourning*, U: Pascale-Anne Brault, Michael Naas (Hg.): *The The University of Chicago Press*, Chicago, London: 2001.  
[https://monoskop.org/images/6/65/Derrida\\_Jacques\\_The\\_Work\\_of\\_Mourning\\_2001.pdf](https://monoskop.org/images/6/65/Derrida_Jacques_The_Work_of_Mourning_2001.pdf)
- Umberto ECO: *Povijest ljepote*. Hena com, Zagreb, 2004.
- Mircea ELIADE: *Sveto i profano*. AGM, Zagreb, 2002.
- Ivo FRANGEŠ: *Matoš, Vidrić, Krleža*. Liber, Zagreb, 1974.
- Miroslav KRLEŽA: *Pjesme A. G. Matoša*. Književna republika, 1923/1. 98–99, 2–3.
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013.–2025. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/nokturno>
- Roman JAKOBSON: *Essais de linguistique générale*, sv. I. Editions de Minuit, Pariz, 1963.
- Dubravko JELČIĆ: *Matoš*. Globus, Zagreb, 1984.
- Leksikon Antuna Gustava Matoša*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2015.
- A. G. MATOŠ: *Pečalba. Kaprisi i feljtoni*. Zagreb, 1913.
- Antun Gustav MATOŠ: *Prolječna časanka*. U: Antun Gustav MATOŠ: *Pečalba. Kaprisi i feljtoni*, Zagreb, 1913. 33–40.
- Marshall MCLUHAN: *Razumijevanje medija*. Golden marketing – Tehnička knjiga, Zagreb, 2008.
- Vanda MIKŠIĆ: *Teorije simbolizma, evokacije i horizonta: okviri za interpretaciju tišina u francuskoj suvremenoj poeziji*. Književna smotra, 2007/2. 33–46.
- Milan OGRIZOVIĆ: *Artist*. U: Antun BARAC (ur.): *A. G. Matoš: in memoriam o 20-godišnjici pjesnikove smrti*. Zagreb, 1934. 25–63.
- Dubravka ORAIĆ TOLIĆ: *Čitanja Matoša*. Naklada Ljevak, Zagreb, 2013.

- Žarko PAIĆ: *Svijet kao epifanija*. 31. 3. 2024.  
<https://zarkopaic.net/blog-post/svijet-kao-epifanija/>
- Žarko PAIĆ, *Oniričko istraživanje kaosa*. 3. 1. 2025.  
<https://zarkopaic.net/blog-post/oniricko-istrazivanje-kaosa/>
- Dan SPERBER: *Le symbolisme en général*. Hermann, Paris, 1974.
- Emil STAIGER: *Temeljni pojmovi poetike*. Ceres, Zagreb, 1996.
- Ante STAMAĆ: *Slikovno i pojmovno pjesništvo*. Zagreb, 1977.
- Miroslav ŠICEL: *Matoš*. Novi list, Rijeka, 1966.
- Marc DOMINICY: *Prolégomènes à une théorie générale de l'évocation*. In: Michel VANHELLEPUTTE–Léon SOMVILLE: *Sémantique textuelle et évocation*. Peeters, Louvain, 1990. 9–37.
- Viktor ŽMEGAČ: *Duh impresionizma i secesije*. Zagreb, 1997.

**Abstract****A FAREWELL SONNET BY ANTUN GUSTAV MATOŠ**

The subject-matter of the study is Antun Gustav Matoš's farewell sonnet *Notturmo*, interpreted in the context of the anthropology of the senses. The study focuses on the role of the sensory motifs and the associated synthesis and decrescendo in creating a crepuscular atmosphere and a nocturnal mood in the interpreted night sonnet. The study examines the sensory perception as a method of conveying literary and aesthetic values, as well as the sensory basis of impressionism and the role of the night motifs and the railway motif in decoding the symbolic departure on the final journey in light of the biographical fact that Matoš wrote this night poem when he was very ill, at the end of his life, at the Sisters of Mercy Hospital in Zagreb.

The purpose of the study is to draw attention to the connection between the poet's premonition of death and the anthological farewell sonnet *Notturmo*, characterised by night, silence and departure motifs, which was published post-mortem in *Savremenik* in April of 1914, as well as to mark the 110<sup>th</sup> anniversary of the death of Antun Gustav Matoš, who died on 14 March 1914, with a presentation and scientific discourse.

*Key words: sonnet, sensory motifs, nocturnal mood, impressionism, symbolism*

**Absztrakt****BÚCSÚSZONET ANTUN GUSTAV MATOŠTÓL**

A tanulmány tárgya Antun Gustav Matoš búcsúszonettje, a *Notturmo*, amelyet az érzékek antropológiájának kontextusában értelmezzük. A tanulmány az érzéki motívumok, valamint a hozzájuk kapcsolódó szintézis és decrescendo szerepére összpontosít a szóban forgó éjszakai szonettben a szürkületi hangulat és az éjszakai hangulat megteremtésében. A tanulmány az érzékszervi észlelést mint irodalmi és esztétikai értékek közvetítésének módszerét, valamint az impresszionizmus érzékszervi alapjait vizsgálja, továbbá az éjszakai motívumok és a vasúti motívum szerepét a szimbolikus távozás, az utolsó út dekódolásában, figyelembe véve azt a biográfiai tény, hogy Matoš ezt az éjszakai verset súlyos betegsége idején, élete végén, a zágrábi Irgalmas Nővérek Kórházában írta.

A tanulmány célja, hogy felhívja a figyelmet a költő halál előérzete és az antológiában szereplő búcsúszonett, a *Notturmo* közötti összefüggésre, amelyet az éjszaka, csend és az indulás motívumai jellemzik, és amelyet halála után, 1914 áprilisában publikáltak a *Savremenik* című folyóiratban, valamint előadással és tudományos értekezéssel megemlékezni Antun Gustav Matoš halálának 110. évfordulójáról, aki 1914. március 14-én hunyt el.

*Kulcsszavak: szonett, érzékszervi motívumok, éjszakai hangulat, impresszionizmus, szimbolizmus*

**Draženko Tomić**

## **LIBERALIZAM I LIBERALNI TISAK PREMA IZVJEŠĆIMA ČASOPISA „KRŠĆANSKA ŠKOLA“**

Časopis „Kršćanska škola“ (Zagreb, 1897.–1944.) poput drugih časopisa slične orijentacije početkom prošlog stoljeća stoji sučelice različitim manifestacijama liberalizma u društvu, o čemu je već pisano drugdje.<sup>1</sup>

Ovaj članak donosi odjeke širih rasprava koje su suradnici časopisa „Kršćanska škola“ vodili s liberalnim tiskom. U prvom dijelu članka spomenuta su neka glasila u Hrvatskoj s početka 20. st. koja su označena kao liberalna. Zatim je predstavljeno njihovo djelovanje koje je označeno kao nedobronamjerno, a onda u trećem dijelu ovog članka predstavljeno i kao nečudoredno. U četvrtom dijelu članka je ukazano na način pisanja liberalnih autora te u završnom dijelu elaborirana je potreba udruživanja u različite tiskovne saveze.

### **Liberalna glasila u Hrvatskoj**

Prema pisanju Škavića, suradnika u časopisu „Kršćanska škola“, širenju liberalnog duha među učiteljima znatno je doprinio časopis „Napredak“ istom što je 1866. –1874. god. njegovo uređivanje preuzeo Skender Fabković (1826.–1905.) čim je taj časopis ušao u „liberalnu fazu razvitka“. Ljudevit Modec (1844.–1897.) 1894. god. u „Napretku“ objavljuje članak „Gde je istina, a gde neistina“ kao svjedočanstvo pobjede liberalizma u borbi što ju je vodio „Napredak“.<sup>2</sup> Kad je „Napredak“ „zaplovio vodama liberalnim, i počeo se umiljavati vlasti protunarodnoj, kako to često liberalci činiše i čine po primjeru liberalnih farizeja“ osnovan je časopis „Hrvatski učitelj“ (1877.–1895.) s ciljem promoviranja katoličkih ideja i okupljanja „neovisnih elementa, karaktera očeličenih idejama kršćanskim“. Nakon što je „Hrvatski učitelj“ prestao izlaziti pokrenuta je 1897. „Kršćanska škola“.<sup>3</sup>

Od liberalnih, odnosno „naprednjačkih“, časopisa u „Kršćanskoj školi“ povremeno su spomenuti: „Pokret“,<sup>4</sup> „Mlada Hrvatska“, „Nastavni vjesnik“, „Preporod“.<sup>5</sup> Prisutna je podozrivost prema liberalnom tisku, npr. nakon što je „Hrvatska misao“ postala „Novo doba“ u „Kršćanskoj školi“ piše: „Mi ćemo pratiti i 'Novo doba'. Radovat će nas, ako naše mlade sile ne zaborave, da je hrvatski narod eminentno kršćanski narod, te da im se list njihov ne okuži liberalizmom poganštine.“<sup>6</sup> Zbog liberalizma iz uredništva istarskog časopisa „Narodna sloboda“

<sup>1</sup> Draženko TOMIĆ: *Liberalizam i liberalna filozofija prema izvješćima časopisa Kršćanska škola*. Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine, 2025/2. 399–426.

<sup>2</sup> N. N.: *Kako g. prof. J. Škavić shvaća i prikazuje razvoj školstva u Hrvatskoj* („Narodna prosveta“ 1930. br. 33). Kršćanska škola, 1930/5–6. 66–67, na str. 66.

<sup>3</sup> N. N.: *Dvadesetpetgodišnjica „Kršćanske škole“*. Kršćanska škola, 1921/9–10. 49–51, na str. 49.

<sup>4</sup> y.: *Kastor i Poluks*, Kršćanska škola, 1907/2. 29–31.

<sup>5</sup> N. N.: *Đačka samoubistva*. Kršćanska škola, 1912/2. 58–59, na str. 58.

<sup>6</sup> N. N.: „Novo doba“. *List sjedinjene hrvatske, srpske i slovenačke omladine za književnost, politiku i socijalna pitanja*. Kršćanska škola, 1897/24. 423.

istupila je proklerikalna skupina i osnovala časopis „Hrvatska škola“ s istoimenim udruženjem katoličkih učitelja.<sup>7</sup> I časopis „Omladina“ uređivan je od srednjoškolskih profesora kao moderan, znanstveni, liberalan i napredan časopis za srednjoškolsku mladež, što je zavrijedilo komentar u „Kršćanskoj školi“: „A to znači, da se 'Omladina' ne će ni u novoj škol. godini obazirati na vjersku i moralnu nauku katoličku.“<sup>8</sup>

Poveći broja časopisa liberalnog usmjerenja postoji i u drugim državama, posebno Češkoj gdje izlazi mnogo „upravo vjeri protivnih školskih učiteljskih listova“.<sup>9</sup> Izdvojeni su časopisi „Češka škola“ i „Školski obzor“ koji „odišu duhom razvratnosti“.<sup>10</sup> U Češkoj ne postoji niti jedno katoličko glasilo za srednjoškolsku mladež.<sup>11</sup> Liberalno novinstvo je i u drugim državama neprijateljski nastrojeno prema katolicima, npr. u Švedskoj (časopis „Dagens Nyheter“).<sup>12</sup>

### Liberalna glasila odišu neprijateljstvom

Načelan je stav suradnika u „Kršćanskoj školi“ kako je upravo liberalni tisak u društvu prouzročio protukatoličko ozračje.<sup>13</sup> Utjecaj liberalnog tiska poguban je za autoritet crkve.<sup>14</sup> Tvrdi se kako „liberalno i bezbožno novinstvo“ nema lijepe riječi za bilo što kršćansko, pa ni za humanitarna nastojanja,<sup>15</sup> prešućuju se događanja koja bi mogla biti korisna za „katoličku stvar“,<sup>16</sup> ocrnjuje se školstvo u katoličkim zemljama,<sup>17</sup> otvoreno se poziva na bojkot kršćanskih inicijativa poput ljubljanskog časopisa „Slovenski narod“ koji preporuča učiteljima ne odazvati se na molitveni susret u organizaciji mons. A. Jegliča,<sup>18</sup> dok minhenski „Wahrheit“ poziva čak istupiti iz konfesija.<sup>19</sup> Povodom treće skupštine katoličkih učitelja u Beču 1901. god. liberalni je tisak „trubio po svem svijetu, da će se katolički učitelji osramotiti“.<sup>20</sup> Tisak liberalnog usmjerenja je istupio protiv prijedloga poljskih zastupnika da se na srednjoškolskoj maturi ispituje i vjeronauk. Suradnici „Kršćanske škole“ sarkastično komentiraju kako je opće neznanje urednika liberalnog novinstva o katoličkoj Crkvi ključni razlog da se ispit iz vjeronauka ipak uvede.<sup>21</sup> Povodom prenošenja neke (vjerojatno protucrkvene) vijesti iz Lavova za koju se ispostavilo da je izmišljotina stoji: „Poljski listovi već su je opozvali, pak se nadamo, da će

<sup>7</sup> N. N.: „Hrvatska škola“. Kršćanska škola, 1912/1. 27–28, na str. 28.

<sup>8</sup> Uredništvo: *Redovna godišnja skupština društva srednjoškolskih profesora u Zagrebu*. Kršćanska škola, 1918/6–7. 120–123, na str. 123.

<sup>9</sup> N. N.: *Češka. Duhovne vježbe*. Kršćanska škola, 1905/17. 271; N. N.: *Za slogu svećenstva sa učiteljstvom*. Kršćanska škola, 1905/16. 263–264, na str. 264.

<sup>10</sup> N. N.: *Češko liberalno učiteljstvo*. Kršćanska škola, 1898/6. 95.

<sup>11</sup> N. N.: *Prilike katolič. đaštva u Češkoj*. Kršćanska škola, 1908/18. 287.

<sup>12</sup> N. N.: *Katoličkoj vjeri sviću po malo ljepši dani i u Norveškoj*. Kršćanska škola, 1924/3–4. 45.

<sup>13</sup> N. N.: *Vjeronauk u austrijskim realkama*. Kršćanska škola, 1898/3. 47–48, str. 47.

<sup>14</sup> N. N.: *Katolička školska skupština [u Austriji]*. Kršćanska škola, 1898/8. 134–136, na str. 136; P.: *Skupština katoličkog učiteljstva u Austriji*. Kršćanska škola, 1898/18. 297–298, na str. 297.

<sup>15</sup> N. N.: *Češka. Novi dječji azil*. Kršćanska škola, 1901/22. 355.

<sup>16</sup> N. N.: *Lijep izgled*. Kršćanska škola, 1936/8–9. 138.

<sup>17</sup> N. N.: *Španjolska. Gdje je istina!* Kršćanska škola, 1900/22. 368.

<sup>18</sup> N. N.: *Slovenska. Duhovne vježbe za učitelje*. Kršćanska škola, 1899/18. 294–295, na str. 194.

<sup>19</sup> N. N.: *Poziv na otpad*. Kršćanska škola, 1906/6. 96.

<sup>20</sup> N. N.: *Austrija. Treća skupština katol. učitelja u Beču*. Kršćanska škola, 1901/10. 179–180, na str. 179.

<sup>21</sup> N. N.: *Poljska. Ispit na maturi iz vjeronauka*. Kršćanska škola, 1902/8. 128.

također svoju vijest opozvati i oni naši listovi, koji su ju u svijet proturali.“<sup>22</sup>

Glasilo hrvatskog naprednog đaštva „Hrvatski đak“ pretresalo je mogućnost izdvajanja teološkog fakulteta iz Zagrebačkog sveučilišta te zatim i inauguracijski rektorski govor prof. Antuna Bauera (1856.–1937.).<sup>23</sup> Suradnici „Kršćanske škole“ konstatiraju kako je „Hrvatski đak“ „otvoreni neprijatelj vjere i staleža svećeničkoga“,<sup>24</sup> da je kao svoj program istaknuo borbu protiv đaćkih kongregacija, odvrćanje mladeži od svećeničkoga poziva, uklanjanje duhovnika iz odgojnih zavoda, itd.<sup>25</sup> S druge strane, sa zanimanjem biva popraćena bilo koja izjava u liberalnom tisku koja bi išla u prilog ičem vjerskom.<sup>26</sup>

Na pitanje zašto je liberalni tisak protiv katoličkog svjetonazora, suradnici u „Katoličkoj školi“ pretežno odgovaraju da se radi o starijem neprijateljstvu i razdoru proisteklom iz nekih tajnih udruženja protivnih katoličkoj Crkvi. Pripadnici tih udruženja protežiraju liberalizam u tisku i u školstvu, proklamiraju oslobođenje od religije, progresivni odgoj u školama, protežiraju slobodoumne učitelje, borbu protiv klerikalaca.<sup>27</sup> Liberalni tisak nerijetko se naziva „židovskom štampom“,<sup>28</sup> odnosno „judeoliberalizam i njegova štampa“ i sl.<sup>29</sup> Navedeni plaćaju promotore svojih liberalnih zamisli: „...ovi pomažu svoje ljude, što propagiraju liberalizam sa frazama: 'Potpunu slobodu savjesti! – Potpunu slobodu odgoja!' Financiraju, tiskaju i raspačavaju napise protivvjerskih pisaca.“<sup>30</sup> „Židovske i liberalne novine“ podupiru udruženja poput „Slobodne škole“.<sup>31</sup>

### Liberalni tisak i ćudoređe

Uz otvoreno suprotstavljanje bilo kakvom vjerskom odgoju, prema navodima suradnika u časopisu „Kršćanska škola“, oznaka liberalnog tiska je nepoštivanje ustaljenih moralnih normi ponašanja te dovođenje u pitanje javnog ćudoređa. Liberalni tisak „žive od nećudorednih proizvoda iskvarenoga duha ljudskoga“, navodi se prilikom predlaganja zakona „protiv širenja nećudorednosti spisima, slikama, pjesmama i govorima“ u Belgiji.<sup>32</sup> Konzumenti liberalnog tiska pretežno su „ravnodušni prema vjeri i ćudoređu, jer se vesele napadanju protiv crkve, da se mogu ponositi svojim liberalizmom“.<sup>33</sup>

<sup>22</sup> N. N.: *Liberalna infamija*. Kršćanska škola, 1905/7. 111.

<sup>23</sup> Pedagog: „Hrvatski đak“. Kršćanska škola, 1907/1. 5–8.

<sup>24</sup> N. N.: *Izveštaj o konstituirajućoj skupštini hrvatskoga katoličkoga katehetskoga društva obdržavanom [!] dne 31. siječnja 1907.* Kršćanska škola, 1907/3. 45–47, na str. 46.

<sup>25</sup> PEDAGOG, 1907, str. 6.

<sup>26</sup> N. N.: *Na prošlom euharističnom kongresu*. Kršćanska škola, 1930/7–8. 95; Uredništvo: *Najdraže Mahnićevo miljenče*. Kršćanska škola, 1930/1–2. 27–29, na str. 28.

<sup>27</sup> N. N.: *Cirkular njemačkih slobodnih zidara talijanskim slobodnim zidarima godine 1886*. Kršćanska škola, 1934/7–8. 127–128, na str. 127.

<sup>28</sup> Josip MARIĆ: *Obrazovanje ćovjećnosti u nećovjećnosti*. Kršćanska škola, 1913/1. 8–10, na str. 10. (MARIĆ, 1913.)

<sup>29</sup> N. N.: *Vjeronauk u austrijskim...* 1898, str. 47.

<sup>30</sup> N. N.: *Treba li hrvatskome narodu modernih pisaca i prosvjetitelja*. Kršćanska škola, 1898/16. 256–261; 1898/17. 287–290, na str. 288.

<sup>31</sup> N. N.: *Slobodnu školu zatvorili*. Kršćanska škola, 1909/12–15. 240; P.: *Školsko pitanje u badenskom saboru*. Kršćanska škola, 1898/11. 183–184, na str. 184.

<sup>32</sup> N. N.: *Belgija Lex Heinze*. Kršćanska škola, 1902/23. 375.

<sup>33</sup> Stjepan BUTURA: *O ćitanju knjiga*. Kršćanska škola, 1898/22. 339–344, na str. 343.

Ono što liberalni tisak protežira jest „bljutava pornografska literatura, frivolna kazališna prikazivanja, frivolna i senzacionalna filmska prikazivanja, zatim opća raspojasanost modernih bestidnih plesova“, piše Oberški i tvrdi kako takva literatura prodire u sve šire slojeve pučanstva, ponajviše one građanske. Nastavlja: „U današnje je doba na žalost ponestalo u pretežnom dijelu, naših literata svakoga smisla za najelegantnije osjećaje pristojnosti, a da o stidljivosti niti ne govorimo. Knjižare pak i papirnice ne stide se javno izlagati slike najperverznijih i najnemoralnijih prizora, te prodavati najfrivolnije literarne proizvode izmoždenih i izživjelih boema, koji pišu tako, da opisivanjem perverzности i bestidnosti razdražuju i onako bolesnu maštu čitalaca.“<sup>34</sup> Drugi neki autor piše kako pored takve literature nije ni čudo ako djeca gube stidljivost te se podaju strastima.<sup>35</sup>

Liberalna literatura pogubna je za školsku mladež koja je po naravi radoznala: „A koliko li otrova u tome? Roditelji pak ih ne paze, ili nijesu kadri da prosude knjige, koje njihova djeca čitaju, ili su im djeca daleko od njih, pak sama knjige kupuju. Koliko puta zanimiv naslov kakove knjige najpogrdnije prostote u sebi krije.“<sup>36</sup> Škola se mora zauzeti da mladež ne dolazi u dodir s kojekakvim knjigama: „Zato bi trebalo pregledati ne samo školske učeničke knjižnice, nego i knjižnice njihovih privatnih literarnih društava. Kakvih se tu knjiga ne nađe! Upravo je onoga zagrebačkoga đaka pokvarila takva lektira; koju je našao u literarnom društvu.“<sup>37</sup> piše povodom samoubojstva četvorice učenika u četiri grada (Zagrebu, Beogradu, Novom Sadu, Sarajevu) koncem 1912. god. I na drugom mjestu: „Mladež prati beletristiku našu, o kojoj ne bi kao ni o stranoj povoljan sud dali. Ona je zastranila, jer ne oplemenjuje, nego ruši, truže i ubija kršćansku svijest.“<sup>38</sup> Valja obratiti pozornost i na kakvoću literature koju mladež dobiva kao školske nagrade za dobar uspjeh.<sup>39</sup> Nažalost, mnogi ruše ugled škole, a njima se kako piše u „Kršćanskoj školi“ pridružio i zagrebački list „Pobratim“ koji je prenio nekakvu pošalicu na račun učitelja i đaka: „Krasan odista izgled đaku i divne li svjedodžbe za profesora! Sve da se takva što, recimo, i zbiva, ne će jamačno oplemeniti mlada čitatelja 'Pobratima'. Ovo ipak ne vodi k dobru!“<sup>40</sup> Austrijske liberalne novine poticale su đake na štrajk protiv odluke o zabrani sudjelovanja đastva u političkim organizacijama<sup>41</sup>, dok druge propagiraju prevrat i ustanak.<sup>42</sup>

Sa istih stanovišta komentiran je repertoar zagrebačkog kazališta za 1899. godinu: „Među obiljem stranih noviteta, što ih na programnim oglasima obećava kazališna uprava za buduću sezonu, zapelo mi oko oveći broj takvih

<sup>34</sup> Janko OBERŠKI: *Lijek proti bolesnoj religijoznoj psihozi mladeži*. Kršćanska škola, 1924/3–4. 28–34, na str. 32. (OBERŠKI, 1924.)

<sup>35</sup> A. STEPINAC: *Nekoje mane u domaćem uzgoju djece*. Kršćanska škola, 1897/5. 70.

<sup>36</sup> Vicko DOBRIĆ: *Uzgoj, vjera i moral*. Kršćanska škola, 1901/17. 263–266, na str. 264.

<sup>37</sup> N. N.: *Đačka samoubistva*. 1912, str. 59.

<sup>38</sup> N. N.: *Danica i Ljubica. Uzgojna pravila za žensku mladež*. Napisao Šime Vudy. (Rešetari, pošta Nova Gradiška). Kršćanska škola, 1897/6. 95.

<sup>39</sup> N. N.: *Školske nagrade*. Kršćanska škola, 1897/11. 180.

<sup>40</sup> N. N.: *Krasan izgled*. Kršćanska škola, 1905/2. 30.

<sup>41</sup> N. N.: *Đački štrajkovi u Austriji*. Kršćanska škola, 1912/4. 126.

<sup>42</sup> Ante MESSNER: *Zašto ima toliko zločeste djece? [Po F. Nikolay-u]*, Kršćanska škola, 1907/11–12. 186–188, na str. 186.

drama, koje bilo svojim perverznom sadržajem bilo framasonskom pseudo-liberalnom tendencijom slabo se mogu u sklad dovesti sa etičnim i narodno prosvjetnim ciljem hrvatskoga kazališta, za koje zemlja godimice žrtvuje lijepu svotu novaca.<sup>43</sup> Na drugom mjestu opet se tvrdi kako su moderne kazališne predstave na niskoj razini: „I ovdje je mjesto estetsko-etičke, umjetničke i moralno-odgojne tendencije sasvim prevladala tendencija ugađanja sensualnim instinktima publike. Namjesto umjetnosti dolaze prostote, lascivnost, pikanterije, pustolovine, prijevare i različite senzacije. Glavna je stvar, da se pogodi, što ugađa neodgojenoj publici i da se ubere što više ulaznine.“<sup>44</sup>

### O liberalnim piscima

Ističe se kako je liberalizam prevladao među pjesnicima i romanopiscima, kako je liberalizmom protkana sva naobrazba i umjetnost.<sup>45</sup> Konstatira se kako slobodni pisci „razdraživanjem najnižih instinkata ugađaju bolesnom ukusu publike i zarađuju na račun toga novac, jer im takvi literarni proizvodi imaju silnu prođu“. Na vidjelo izlazi „golotinja gruboga materijalizma“.<sup>46</sup> Josip Marić piše: „Buduć protivnici svakog ideala, izazvali su naši 'suvremenici' dekadentski pravac u lijepoj knjizi i u umjetnosti... (...) 'Dakle bludnost i pijanstvo imaju u modernoj kulturi stupiti na mjesto starog...“<sup>47</sup> Književnici pišu „bez svrhe i stalnoga cilja“, za honorar i slavu prodaju svoje uvjerenje, ogađuju kulturu svojim „umovanjem“ o moralnosti, javnom redu i poretku,<sup>48</sup> zagovornici smiješne i pogubne slobode bez ikakvih obveza odbacuju općeprihvaćeno moralno shvaćanje i prirodni zakon.<sup>49</sup> Kao primjer onog koji je stekao simpatije slobodarskog tiska navodi se Maksim Gorki. Djela su mu „...proleterijatska, neuglađena, naturalistička, ogorčena, bez viših ideja. Značajevi su strogo orisani, plastički ocrtani. Zalud ćete tu tražiti koji plemeniti karakter: sve je gnjilo“.<sup>50</sup>

Suradnici časopisa „Kršćanska škola“ smatraju sebe prijateljima naroda i žele da u Hrvatskoj „... nestane sljedbenika i raznositelja tuđih tralja za volju originalnosti i lažnoga liberalizma. Što si mirne savjesti prepušta Nijemac, Francez i Englez, Talijan i Madžar, nije zato Hrvatu katoliku srkati s njima iz iste zdjele. Mi imademo svoje gore, svoje rijeke, svoj zrak — pa i knjiga naša mora odisati duhom našega naroda.“<sup>51</sup> Podsjećaju pisce „da je naš prosti narod — pa i srednji stalež — nabožan, katolički narod. Tko piše proti duhu svoga naroda, nije njegov prijatelj: njega mora svaki Hrvat smatrati kao potplaćenika i neprijatelja svoje domovine“.<sup>52</sup> Uvjereni su kako: „Samo katolički pisac može pravo ljubiti

<sup>43</sup> N. N.: *Treba li Hrvatska takve prosvjete?* Kršćanska škola, 1899/17. 277–278, na str. 277.

<sup>44</sup> OBERŠKI, 1924. str. 32.

<sup>45</sup> N. N.: *Treba li hrvatskome narodu...* 1898, str. 288.

<sup>46</sup> OBERŠKI, 1924. str. 32.

<sup>47</sup> Josip MARIĆ: *Vjera kao temelj morala*. Kršćanska škola, 1907/3. 33–36; 1907/4. 49–52; 1907/5. 65–68; 1907/9–10. 129–130; 1907/11–12. 161–163, na str. 67. (MARIĆ, 1907.)

<sup>48</sup> Ante JAGAR: *Riječ o našim književnim prilikama*. Kršćanska škola, 1897/15. 233–236; 1897/16. 249–252, na str. 234. (JAGAR, 1897.)

<sup>49</sup> Isto, str. 250; Franjo LASMAN: *Autonomni moral*. Kršćanska škola, 1923/1–2. 5–9.

<sup>50</sup> MARIĆ, 1913. str. 10.

<sup>51</sup> JAGAR, 1897. str. 236.

<sup>52</sup> JAGAR, 1897, str. 250.

svoj narod. On ljubi u njemu samo dobro, a plače nad njegovim manama: tuži s njim u njegovoj nevolji. Liberalan može samo svojim aparatom fotografirati, slikati sve pojave u narodu, ali ga prijateljski ljubiti ne može. Njemu je jednake vrijednosti dobro i zlo.“<sup>53</sup>

### Katolička glasila protiv liberalnog tiska

God. 1907. autor Marić konstatira: „Štampa je danas velesila, koja je pod svoje žezlo skupila ne samo vladare i narode, nego i znanosti i kapital svega prosvjetljenoga svijeta. Njenim se uplivom truju danas milijuni ljudi, truje se i naš narod putem nekih novina i knjiga, koje naprednjaci među njega šire.“<sup>54</sup> I urednik Jagar uočava veliku moć tiska. Nalazi da drugi prosvijećeni narodi nastoje osnivati katolička književna društva i knjižare kako bi običnom narodu podarili prikladno štivo, i nastavlja: „Očito je dakle, ako želimo narodu očelicitati značaj i ojačati ga proti struji bezvjerstva i nemorala, da nam je istim oružjem boriti se za njega, kojim ga neprijatelji truju, — da nam je kraj drugih sredstava, što nam ih podaje vjera kršćanska, osobito u današnje vrijeme ojačati i potpomoci kršćansku štampu.“<sup>55</sup>

Neophodnost osnivanja katoličkog tiskovnog društva i katoličkog novinstva dokazuje se napisima slobodarskog tiska (konkretno, „Hrvatski đak“) o nekim točkama u kojima se dodiruju država i Crkva.<sup>56</sup> Konstatira se kako „liberalna štampa nastoji svim silama upravo srednjoškolsko đaštvo pridobiti za svoja načela.“<sup>57</sup> Otud je slobodarskom tisku namijenjenom mladeži potrebno sučeliti neke katoličke listove, npr. „Hrvatskom đaku“ suprotstaviti „Luč“ (uz neke njezine preinake).<sup>58</sup> Preporučuje se „da se svi držimo u što užoj svezi, da propagiramo katoličko novinstvo i časopise, a osobito da ne popuštamo nikada protivniku i da otvoreno ispovijedamo svoje uvjerenje“.<sup>59</sup> Na drugom mjestu: „No, da i mi ne ćemo mirovati i šutjeti prekrštenih ruku, dok bude 'Omladina' 'liberalna' i 'napredna', ako Bog dađe, to je stalno.“<sup>60</sup>

Početak 20. st. konstatira se kako je mladež do uzrasta od kojih 13–14 godina dobro opskrbljena svjetonazorski adekvatnom literaturom, međutim već tada se pokazao nedostatak literature na hrvatskom jeziku za odrasliju mladež, pogotovo za djevojke.<sup>61</sup> Od časopisa za mladež očekuje se da njegov sadržaj bude čudoredno čist, činjenično istinit, apolitičan i areligiozan, maštovit, plemenit i uzvišen. Oblikom treba biti umjetnički dotjeran, jezično korektan, razumljiv mladeži. Opremom mora odgovarati zdravstvenim zahtjevima, elastičan papir,

<sup>53</sup> N. N.: *Dr. J. Andrić: Sunčani vinograd*. Kršćanska škola, 1944/3–4. 57–58, na str. 58.

<sup>54</sup> MARIĆ, 1907. str. 67.

<sup>55</sup> JAGAR, 1897. str. 268.

<sup>56</sup> PPEDAGOG, 1907.

<sup>57</sup> Eugen KORNFEIND: *Problemi profanih disciplina kod vjeronauka*. Kršćanska škola, 1909/3. 36–40, na str. 39.

<sup>58</sup> PEDAGOG, 1907.; N. N.: *Izveštaj o konstituirajućoj skupštini...* 1907, str. 46.

<sup>59</sup> N. N.: *Prilike katolič. đaštva...* 1908.

<sup>60</sup> UREDNIŠTVO, 1918. str. 123.

<sup>61</sup> UREDNIŠTVO, 1918. str. 123; N. N.: „*Naša djeca*“. *Pripovijetka za mlade djevojke*. Napisala Jagoda Truhelka. Kršćanska škola, 1897/2. 27.

ukusan i trajan uvez vizualno odgovarajući sadržaju.<sup>62</sup> Kniewald piše kako su u međuraću prestali izlaziti mnogi đачki listovi. Naročito katolički srednjoškolci nisu imali neki časopis koji bi odgovarao njihovim potrebama i željama. Iako se đаštvo pretplaćuje na „Luć“, „Hrvatsku Prosvjetu“, „Život“, „Za vjeru i dom“ i slične listove, to su ipak pretežno časopisi za odraslu inteligenciju.“<sup>63</sup> Neki prokatolički đачki listovi, kao „Krijes“, „Anđeo Čuvar“, „Hrvatska mladost“ i drugi, trebali bi se referirati na ono što učenici čuju u školi, eventualno biti korektiv onog što se smatra netočnim, „ponuditi učenicima katolićku kulturu uma i srca u svoj njezinoj širini i dubini, a prema potrebama mladeži“.<sup>64</sup>

### Zaključak

U ovom članku je pokazano kako suradnici u časopisu „Kršćanska škola“ kao jednog od svojih glavnih svjetonazorskih protivnika prokazuju liberalni tisak. Suradnici stvaraju dojam o nasrtljivosti i netrpeljivosti liberalnog tiska prema neistomišljenicima. Sugeriraju da je liberalni tisak medij tuđinskih interesnih skupina i tajnih urotničkih udruženja koji preko tiska stvaraju protuvjersko ozračje u društvu. Manifestacije liberalizma u tisku očituju se kao nepoštivanje tradicionalnih moralnih normi, senzualizam i senzacionalizam. Liberalni tisak, uz ostalo motiviran i zaradom, denuncira kulturu i umjetnost, truje narodnu dušu (ponaosob školsku mladež) te rastače narodni korpus.

Stojeći sučelice snažnom liberalnom tisku suradnici časopisa „Kršćanska škola“ budnim okom prate liberalni tisak, vojuju s njim posredstvom kratkih opaski ili duljih osvrtā, upozoravaju svoje čitateljstvo na pogubnost konzumiranja liberalnih nazora, pozivaju na organiziranje u tiskovna društva te promoviraju sebi poćudnu literaturu.

---

<sup>62</sup> H.: *Moj album*. Kršćanska škola, 1905/10. 145–147, na str. 147.

<sup>63</sup> Dragutin KNIEWALD: *Dušobrižnik i školska omladina*. Kršćanska škola, 1925/3–4. 29–42, na str. 37.

<sup>64</sup> Isto, str. 38; N. N.: „*Hrvatska mladost*“. Kršćanska škola, 1944/3–4. 58–59.

## Literatura

- Stjepan BUTURA: *O čitanju knjiga*. Kršćanska škola, 1898/22. 339–344.
- Vicko DOBRIĆ: *Uzgoj, vjera i moral*. Kršćanska škola, 1901/17. 263–266.
- H.: *Moj album*. Kršćanska škola, 1905/10. 145–147.
- Dragutin KNIEWALD: *Dušobrižnik i školska omladina*. Kršćanska škola, 1925/3–4. 29–42.
- Eugen KORNFEIND: *Problemi profanih disciplina kod vjeronauka*. Kršćanska škola, 1909/3. 36–40.
- Ante JAGAR: *Riječ o našim književnim prilikama*. Kršćanska škola, 1897/15. 233–236; 1897/16. 249–252; 1897/17. 265–268.
- Franjo LASMAN: *Autonomni moral*. Kršćanska škola, 1923/1–2. 5–9.
- Ante MESSNER: *Zašto ima toliko zločeste djece? [Po F. Nikolay-u]*. Kršćanska škola, 1907/11–12. 186–188.
- Josip MARIĆ: *Obrazovanje čovječnosti u nečovječnosti*. Kršćanska škola, 1913/1. 8–10.
- Josip MARIĆ: *Vjera kao temelj morala*. Kršćanska škola, 1907/3. 33–36; 1907/4. 49–52; 1907/5. 65–68; 1907/9–10. 129–130; 1907/11–12. 161–163.
- N. N.: „*Hrvatska mladost*“. Kršćanska škola, 1944/3–4. 58–59.
- N. N.: „*Hrvatska škola*“. Kršćanska škola, 1912/1. 27–28.
- N. N.: „*Naša djeca*“. *Pripovijetka za mlade djevojke*. Napisala Jagoda Truhelka. Kršćanska škola, 1897/2. 27.
- N. N.: „*Novo doba*“. *List sjedinjene hrvatske, srpske i slovenačke omladine za književnost, politiku i socijalna pitanja*. Kršćanska škola, 1897/24. 423.
- N. N.: *Austrija. Treća skupština katol. učitelja u Beču*. Kršćanska škola, 1901/10. 179–180.
- N. N.: *Belgija Lex Heinze*. Kršćanska škola, 1902/23. 375.
- N. N.: *Cirkular njemačkih slobodnih zidara talijanskim slobodnim zidarima godine 1886*. Kršćanska škola, 1934/7–8. 127–128.
- N. N.: *Češka. Duhovne vježbe*. Kršćanska škola, 1905/17. 271.
- N. N.: *Češka. Novi dječji azil*. Kršćanska škola, 1901/22. 355.
- N. N.: *Češko liberalno učiteljstvo*. Kršćanska škola, 1898/6. 95.
- N. N.: *Danica i Ljubica. Uzgojna pravila za žensku mladež*. Napisao Šime Vudy. (Rešetari, pošta Nova Gradiška). Kršćanska škola, 1897/6. 95.
- N. N.: *Dr. J. Andrić: Sunčani vinograd*. Kršćanska škola, 1944/3–4. 57–58.
- N. N.: *Dvadesetpetgodišnjica „Kršćanske škole“*. Kršćanska škola, 1921/9–10. 49–51.
- N. N.: *Đačka samoubistva*. Kršćanska škola, 1912/2. 58–59.
- N. N.: *Đački štrajkovi u Austriji*. Kršćanska škola, 1912/4. 126.
- N. N.: *Izveštaj o konstituirajućoj skupštini hrvatskoga katoličkog katehetskoga društva održavanoj[!] dne 31. siječnja 1907*. Kršćanska škola, 1907/3. 45–47.
- N. N.: *Kako g. prof. J. Škavić shvaća i prikazuje razvoj školstva u Hrvatskoj ("Narodna prosveta" 1930. br. 33)*. Kršćanska škola, 1930/5–6. 66–67.
- N. N.: *Katolička školska skupština [u Austriji]*. Kršćanska škola, 1898/8. 134–136.

- N. N.: *Katoličkoj vjeri sviću po malo ljepši dani i u Norveškoj*. Kršćanska škola, 1924/3–4. 45.
- N. N.: *Krasan izgled*. Kršćanska škola, 1905/2. 30.
- N. N.: *Liberalna infamija*. Kršćanska škola, 1905/7. 111.
- N. N.: *Lijep izgled*. Kršćanska škola, 1936/8–9. 138.
- N. N.: *Na prošlom euharističnom kongresu*. Kršćanska škola, 1930/7–8. 95.
- N. N.: *Poljska. Ispit na maturi iz vjeronauka*. Kršćanska škola, 1902/8. 128.
- N. N.: *Poziv na otpad*. Kršćanska škola, 1906/6. 96.
- N. N.: *Prilike katolič. đaštva u Češkoj*. Kršćanska škola, 1908/18. 287.
- N. N.: *Slobodnu školu zatvorili*. Kršćanska škola, 1909/12–15. 240.
- N. N.: *Slovenska. Duhovne vježbe za učitelje*. Kršćanska škola, 1899/18. 294–295.
- N. N.: *Školske nagrade*. Kršćanska škola, 1897/11. 180.
- N. N.: *Španjolska. Gdje je istina!* Kršćanska škola, 1900/22. 368.
- N. N.: *Treba li Hrvatska takve prosvjete?* Kršćanska škola, 1899/17. 277–278.
- N. N.: *Treba li hrvatskome narodu modernih pisaca i prosvjetitelja*. Kršćanska škola, 1898/16. 256–261; 1898/17. 287–290.
- N. N.: *Vjeronauk u austrijskim realkama*. Kršćanska škola, 1898/3. 47–48.
- N. N.: *Za slogu svećenstva sa učiteljstvom*. Kršćanska škola, 1905/16. 263–264.
- Janko OBERŠKI: *Lijek proti bolesnoj religioznoj psihozi mladeži*. Kršćanska škola, 1924/3–4. 28–34.
- P.: *Skupština katoličkog učiteljstva u Austriji*. Kršćanska škola, 1898/18. 297–298.
- P.: *Školsko pitanje u badenskom saboru*. Kršćanska škola, 1898/11. 183–184.
- Pedagog: „*Hrvatski djak*“. Kršćanska škola, 1907/1. 5–8.
- A. STEPINAC: *Nekoje mane u domaćem uzgoju djece*. Kršćanska škola, 1897/5. 70.
- Draženko TOMIĆ: *Liberalizam i liberalna filozofija prema izvješćima časopisa Kršćanska škola, Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine, 2025/2. 399–426.*
- Uredništvo: *Najdraže Mahnićevo miljenče*. Kršćanska škola, 1930/1–2. 27–29.
- Uredništvo: *Redovna godišnja skupština društva srednjoškol. profesora u Zagrebu*. Kršćanska škola, 1918/6–7. 120–123.
- y.: *Kastor i Poluks*. Kršćanska škola, 1907/2. 29–31.

**Abstract**

**LIBERALISM AND LIBERAL PRESS, ACCORDING TO THE REPORTS OF THE MAGAZINE „KRŠĆANSKA ŠKOLA (CHRISTIAN SCHOOL)“**

In this research, the views of the authors of the magazine „Christian School“ (Zagreb, 1897–1945) are found on liberalism and the liberal press. This research is part of broad research on liberalism in the magazine „Kršćanska škola“. The authors write about liberalism in the context of bad influence on the youth. The press has a bad effect on youth. Parents and teachers must prevent youth from reading the bad liberal press. The liberal press is readily available. The authors write decisively and directly. They criticize attitudes they don't like. They are intolerant and militarized. The authors criticize modern, scientific, liberal and progressive ideas. The authors are against liberal writers. Writers write for money. They don't have any goal in mind, only the fee is important to them. Liberal writers are leading the people to moral ruin. The liberal press created a mood in society against the Catholic Church. The authors call for the unification and joint action of the Catholic press. The text results from research on the project *New Themes in Croatian Philosophy from 1874 to 1945*, IP-2022-10-5438, funded by the Croatian Science Foundation.

**Absztrakt**

**A LIBERALIZMUS ÉS A LIBERÁLIS SAJTÓ A „KRŠĆANSKA ŠKOLA“ („KERESZTÉNY ISKOLA“) FOLYÓIRAT CIKKEI ALAPJÁN**

Ebben a tanulmányban a „*Kršćanska škola*“ („*Christian School*“) (Zágráb, 1897–1945) című folyóirat szerzőinek a liberalizmusról és a liberális sajtóról alkotott véleményét vizsgáljuk. A tanulmány a „*Kršćanska škola*“ folyóiratban megjelenő liberalizmusról szóló átfogó kutatás része. A szerzők a liberalizmusról az ifjúságra gyakorolt káros hatás összefüggésében írnak. A sajtó rossz hatással van az ifjúságra. A szülőknek és a tanároknak meg kell akadályozniuk, hogy a fiatalok a rossz liberális sajtót olvassák. A liberális sajtó könnyen hozzáférhető. A szerzők határozottan és közvetlenül írnak. Bírálják a számukra nem tetsző nézeteket. Intoleránsak és militarizáltak. A szerzők bírálják a modern, tudományos, liberális és haladó eszméket. A szerzők ellenzik a liberális írókat. Az írók pénzért írnak. Nincs céljuk, csak a gázsit számít számukra. A liberális írók az embereket erkölcsi romlásba vezetnek. A liberális sajtó a társadalomban a katolikus egyház elleni hangulatot teremtett. A szerzők a katolikus sajtó egyesülésére és közös fellépésére szólítanak fel. A szöveg a Horvát Tudományos Alapítvány által finanszírozott „Új témák a horvát filozófiában 1874-től 1945-ig“ (IP-2022-10-5438) című projekt kutatásának eredménye.

**Duro Blažeka****PABIRCI IZ ISTRAŽIVANJA PSEUDOANALOGONIMIJE  
IZMEĐU RAZLIČITIH MJESNIH GOVORA  
KAJKAVSKOG NARJEČJA****1. Uvod**

U ovom će se radu obraditi »lažni prijatelji« (pseudoanalogonimija)<sup>1</sup> u kontekstu istraživanja međimurskog dijalekta. Pseudoanalogonimijom se u hrvatskom jezikoslovlju u kontekstu suvremenog hrvatskog standardnog jezika najintenzivnije bavi Kristian Lewis.<sup>2</sup> Postoji još nekoliko kraćih radova u kojima se pseudoanalogonimija oprimjeruje parovima u kojima je jedan član iz hrvatskog standardnog jezika, a drugi iz nekog drugog standardnog jezika, i to najčešće u kontekstu grešaka u prevođenju. Blažeka je u Blažeka 2011. dao popis »lažnih prijatelja« između međimurskog dijalekta<sup>3</sup> i hrvatskog standardnog jezika. Kao izvor podataka u ovom radu poslužit će neki rječnici suvremenih mjesnih govora međimurskog dijalekta od kojih je većina objavljena,<sup>4</sup> a neki su još u rukopisu.<sup>5</sup>

**2. Kompromisi u određivanju parova »lažnih parova« između različitih mjesnih govora istog dijalekta<sup>6</sup>**

Budući da bi se u takvim istraživanjima radilo o raznolikim fonološkim sustavima, sasvim je razumljivo da bi prije takvih istraživanja trebalo napraviti popis kompromisa u kojem bi se definiralo koje se sve razlike između dva uspoređivana sustava mogu zanemariti, a da slične riječi dobiju status »lažnih prijatelja«. Uvijek bi se računalo na onakve fonološke i morfološke prilagodbe za koje bi se realno moglo pretpostaviti da bi ih napravila većina govornika jednog mjesnog govora kod prevođenja na svoj mjesni govor, a ponekad treba računati i na dvije vrste adaptacija: jednu koji bi napravili govornici mjesnog govora koji se bolje služe standardom (lik iz standardnog jezika može imati važan utjecaj na adaptaciju nekog dijalektalnog leksema u svijesti govornika), a drugu koji bi napravili govornici mjesnog govora koji se slabije služe standardom.

<sup>1</sup> U većini europskih jezika uobičajen je naziv »lažni prijatelji« dok naziv »pseudoanalogonimija« upotrebljavaju njemački lingvisti Karlheinz Hengst i Daniel Bunčić. U ovom radu upotrebljavam oba naziva jer smatram da su oba nužna za precizno izražavanje u znanstvenom diskursu: pojavu nazivam pseudoanalogonimijom, a primjere »lažnim prijateljima«.

<sup>2</sup> Knjiga je podijeljena na teorijski i na leksikografski dio. Što se teorijskoga dijela tiče, možemo konstatirati da je to najopsežniji, metodološki najpotpuniji i teorijski najtemeljiti rad o toj temi u Hrvatskoj. (Kristian Lewis, 2016.)

<sup>3</sup> Međimurski je dijalekt opisan na svim jezičnim razinama u Blažeka 2008.

<sup>4</sup> Belović–Blažeka (2009), Blažeka–Nyomárkay–Rác (2009), Lipljin (2002), Maresić (2010b), Piškorec (2005), Večenaj–Lončarić (1997), Blažeka–Rob (2014); Blažeka (2018)

<sup>5</sup> Pred objavljivanjem su *Rječnik Kotoribe* i *Rječnik Štrigove*.

<sup>6</sup> U teoretskom dijelu rečenične ću potvrde donositi samo tamo gdje je to nužno zbog razumijevanja teorije, a svi su primjeri potpuno obrađeni u rječniku u drugom dijelu rada.

Treba zanemariti i neke suglasničke ili samoglasničke prijelaze u nekim frekventnijim riječima jer će ih govornik drugog mjesnog govora ionako u svijesti adaptirati bez tog prijelaza, tj. onako kako je u njegovu mjesnu govoru, npr. riječi koje se razlikuju samo po refleksu slogotvornog *l* ili stražnjeg nazala.

#### a) Akcentuacija

U cijelom je međimurskom dijalektu izgubljena opreka po kvantiteti i modulaciji. Bitno je samo mjesto naglaska, a opreke po kvantiteti i modulaciji potpuno su irelevantne. Takva akcentuacija ima dosta sličnosti s istočnoslavenskim jezicima o kojima je govorio srpski jezikoslovac Pavle Ivić.<sup>7</sup>

Budući da naglasne razlike u određivanju »lažnih prijatelja« treba zanemariti, ovdje možemo govoriti samo o zanemarivanju razlika u mjestu naglaska:

a) razlike po mjestu naglaska, npr. *vrtn'ica* (Praporčan) "vreteno" // *v'rtņica* (Sv. Martin) "vrsta poljskoga puta"

#### b) Vokalizam

Uvijek treba računati na onu adaptaciju koju bi govornik jednog mjesnog govora napravio kad bi riječ iz drugog mjesnog govora prilagodio svojem fonološkom sustavu: npr. diftong *'ej* bi kod sebe adaptirao kao *'e* ili *'ĕ*, diftong *'ou* kao *'o*, diftong *'ij* kao *i*, diftong *uo* kao *u*, diftong *ou* kao *o*. Zanimljivo je da je u Murskom Središću diftong *'ou* uvijek refleks od dugog *ū*, a ne od dugog *ō* kako bi se očekivalo. Tu valja računati i na utjecaj likova iz standardnog jezika koji će govorniku drugog mjesnog govora ipak na tom mjestu sugerirati adaptaciju *u*, a ne *o* na što bi ga "vuklo", npr. glagol *k'oucati* "štucati" iz Murskog Središća govornik iz Preloga će najčešće adaptirati kao *k'ucati* "lagano udarati", a ne kao *k'ocati* "štucati" (u rječniku smo predvidjeli obje mogućnosti).

Treba zanemariti i raznolikosti po stupnju otvorenosti i zatvorenosti istovrsnih samoglasnika, npr. *p'ekel* (Prelog) / *p'ĕkel* (Mursko Središće),

Otvoreno *'o* iz jednog mjesnog govora treba "poistovjetiti" s *a* kod njihovih pretpostavljenih »lažnih prijatelja« u drugom mjesnom govoru gdje dugo *ā* ne prelazi u *o*. Jedino u Murskom Središću *o* postoji u rijetkim primjerima na mjestu dugog *ō* (npr. *m'oj*, *gn'oj*, *d'ojdem* prez.).

#### c) Konsonantizam

Razlike u konsonantizmu nisu tako velike kao u vokalizmu i najčešće se svode na to postoje li u nekom inventaru suglasnici *l* (ili je depalatalizirano u *l̥*), *ñ* (ili je prešlo u *ñ̃* ili je došlo do metateze u *jn*), *ɲ* (ili se čuva *l* na kraju riječi i sloga) i *ʒ* (ili je refleks palatalnog *d'* uvijek *j*, a *ʒ̣* je samo rubni fonem koji nalazimo u riječima stranog podrijetla).

<sup>7</sup> Pavle Ivić: *Dijalektologija srpkohrvatskog jezika*. Novi Sad, Matica Srpska 1956; 1963.

## d) Morfologija

Budući da se u istraživanju pseudoanalogonimije uzimaju u obzir samo *eitetski oblici*, razlike u deklinaciji, konjugaciji i komparaciji ne trebaju se uzimati u obzir.

## 3. Vrste pseudoanalogonimije

U istraživanju pseudoanalogonimije važna je sinkronija, tj. trenutačno stanje semantičkih polja koja ti primjeri imaju.<sup>8</sup> Sinkronijski je pristup nužan jer nije uvijek lako odrediti kada je u dijalektu riječ o starijem značenju, a kada o semantičkoj adaptaciji novijeg datuma. Možda se u nekoj ranijoj fazi razvoja dijalekta kod pojedinih parova radilo o potpunoj pseudoanalogonimiji, a do djelomične je pseudoanalogonimije došlo u suvremeno vrijeme kad standard potiskuje dijalektalne govore i riječi iz standarda i njihova značenja prodiru u mjesne govore ili su kontakti između govornika raznih mjesnih govora češći i intenzivniji.

Prema tako shvaćenom sinkronijskom pristupu pseudoanalogonimiji, podjela parova »lažnih prijatelja« u ovom radu bit će na a) potpuno »lažne prijatelje« i b) djelomično »lažne prijatelje«<sup>9</sup>.

*Potpuno »lažni prijatelji«* su oni koji nemaju ni jedno zajedničko značenje, npr.

*fr'iškj* (Prelog) "svjež" (*T'e kr'uh je n'e fr'iškj.*) // *fr'išky* (Mursko Središće) "brz" (*Fr'iška b'odj ka napr'viš na vr'5me d'3ly!*)

*c'usravj* (Mursko Središće) "pjenast" (*J'elj bumj c'usravj j'uhj.*) // *c'usravj* (Prelog) "koji propušta" (*Ž'epj sū tj c'usravj. N'ej sj nam'etatj p'eneze n'uter!*)

Djelomično »lažni prijatelji« su oni kod kojih jedan ili oba parnjaka uz zajednička značenja imaju i jedno ili više različitih značenja (**inkluzija**), npr. *m'išek* (Prelog) 1. HIP. DEM. < m'iš. // *m'išek* (Štrigova) HIP. DEM. < m'iš. 2. *pohani bagremov cvjetni grozd*. ★ M'i br'atj smj v r'edj č'okalj duk je m'ajčjca p'ohala m'iške. M'i smj g'acijjvuj cv'etj v š'umj nabr'alj, a 'ona iñ je n'ejpredj nam'očjla v sm'ęsū za palač'ęnke j 'onda h'itjla v vr'očj 'olje.

*kub'ila* (Prelog) "kobila, ženka konja" // *kwb'ila* (Donja Dubrava) 1. "kobila, ženka konja" 2. "drvena naprava na kojoj se tuče žito, obrađuje drvo i sl."

<sup>8</sup> Samardžija, Marko: *Leksikologija hrvatskoga jezika: udžbenik za 4. razred gimnazije*. Zagreb, Školska knjiga, 1995. 27.

<sup>9</sup> „Die erste Möglichkeit wie sich die Bedeutungen zweier Wörter unterscheiden können, ist die **Exklusion**: Die beiden Lexeme haben keine einzige Bedeutung gemeinsam. Dies ist der Fall bei den klassischen Pseudo-Analogonymen, meist *totale* oder *vollständige* 'falsche Freunde' genannt... Bei der *partiellen* Pseudo-Analogonymie muss der Lernende hingegen zusätzlich die Bedingungen verinnerlichen unter welchen A mit B zu übersetzen ist und unter welchen nicht.“ Bunčić, 2000. 49–50.

‘oprava (Štrigova) 1. *odijelo*. (= 'ancuk). Ubl'ĕčj sĭ l'ĕpšy 'opravy k'ak da 'idemy k m'ĕšj. 2. *haljina*. Prŭtol'ĕtno 'opravo sĭ b'om d'ĕnes ŭbl'ĕkla. // 'oprava (Prelog) *odijelo*.

Kod *djelomično »lažnih prijatelja«* ima primjera gdje se kod parnjaka u jednom govoru sekundarno razvilo značenje vezano uz seljački način života i privređivanja, npr.

U dosta je parova *djelomično »lažnih prijatelja«* vidljiva pejorizacija u parnjaku iz međimurskoga dijalekta u onom značenju kojeg nema u paru iz standardnog jezika, npr.

*už'ĕnĭj* (Mursko Središće) 1. "pomoći muškarcu da uđe u brak". 2. "izvršiti obred vjenčanja". 3. "nasamariti". // *už'ĕnĭj* (Prelog) 1. "pomoći muškarcu da uđe u brak". 2. "izvršiti obred vjenčanja".

*kl'impac* (Donja Dubrava) "džepni nožić kojemu je oštrica pomična i zatvara se u drveni držak" (*D'obĕr je, 'akŏ je 'oštĕr, i kl'impac.*) // *kl'impac* (Prelog) "muški spolni organ (PUER.) (*Kl'impac tĭ se v'idi.*)

*r'odĕn* (Donja Dubrava) 1. "rodan" (*L'ĕtos je r'odno gr:'oždje.*) 2. "pijan" (*Gl'ĕdi k'ak je r'odĕn k'aj k'omŏj 'ide.*) // *r'odĕn* "rodan" (Prelog) "rodan"

*felješ'ĕga* (Štrigova) *prijateljica*. (Štrigova) // *fereš'ĕga* (Prelog) 'luckasta ženska osoba slobodnijeg ponašanja'.

*kr'olĭtj* (Prelog) 1. *proizvoditi zvuk koji se čuje u utrobi*. t'ak sem l'aĕen ka mj ž'e p'ol v'ure kr'olj v žel'ocj. 2. *loše pjevati*. K'ej t'ak kr'oljš? // *kr'qlyty* (Prelog) 'loše pjevati'

Parova *»lažnih prijatelja«* između teritorijalno bližih mjesnih govora ima više negoli u onih udaljenijih. Također se vidi da su između teritorijalno bližih mjesnih govora češći *djelomični »lažni prijatelji«*, a između onih teritorijalno udaljenijih potpuni *»lažni prijatelji«*.

#### 4. Razlozi za nastanak *»lažnih prijatelja«* između različitih mjesnih govora istog narječja

Do pojave parova *»lažnih prijatelja«* došlo je zbog sljedećih razloga:

a) Jedan je parnjak semantičkom adaptacijom dobio u jednom mjesnom govoru drugo značenje, npr.

*skom'ina* (Donja Dubrava) "neugodan osjećaj u ustima" // *skum'ina* (Prelog) "zazubice"

*b'ogatj* (Mursko Središće) "slušati" (*D'ĕca sŭ b'ogala 'oca i m'ater. D'ĕlala sŭ s'ĕ k'aj sŭ ĭim rŭd'itelj r'ĕklj. ŭd m'alŭga sŭ ĭih prĭv'mĕalj na d'ĕly.*) // *b'ogatj* (Prelog) "brinuti se o kome" (*Št'ŏ vas b'ŏ b'ogal duk bŭte st'orj!*)

**bl'uden** (Mursko Središće) "neukusan" (*N'ejk tȳ n'ebȳ kr'ijvȳ! N'ebrem j'estȳ!  
Pr'eveč je bl'udnȳ.*) // **bl'uden** "razvratan" (Prelog) (*Za bl'udne gr'5he se  
n'ajt'2že pȳk'ajatȳ.*)

**h'urmatj se** (Mursko Središće) "bludno griješiti" (*Dȳk se h'urma, ne m'ijslȳ na  
ž'eņȳ ĳ d'ečȳ.*) // **h'urmati se** (Prelog) "glupirati se" (*N'ej se h'urmatȳ. B'odȳ  
'ozbȳlen!*)

**z'ĕvatȳ impf.** *zijeovati.* (Prelog) // **z'ĕvatȳ** (Štrigova) **impf.** *buljiti.*

b) Različite riječi iz dva uspoređivana sustava tvorene su istim tvorbenim sredstvima koja imaju različita značenja, npr.

c) Do sličnosti je došlo uslijed različitih fonoloških promjena nastalih u različitim fazama razvoja pojedinih govora (gubljenja i prijelazi fonema, dobivanje proteze, ukidanje opreka između č i ć, različiti refleksi pojedinih samoglasnika, suglasnika i suglasničkih skupina iz praslavenskog stanja), npr.

**v'odȳca** (Prelog) hip. i dem. od *v'oda.* // **v'odȳca** (Sv. Martin) "udica" (u parnjaku iz Sv. Martina došlo je do promjene *u > o* i protetskog suglasnika *v* na početku riječi)

**p'ucatȳ** (Sv. Martin) "čistiti" (njem. < **putzen**) // **p'ucatȳ** (Mala Subotica) "začinjavati meso" (*S č'ĕm p'ucaš m'esȳ?*) (replika iz Male Subotice za model ima njemačku riječ **beizen** koja se u većini drugih međimurskih govora adaptirala *p'ȳcatȳ*, a u Maloj Subotici došlo je još i do promjene *a > u*)

**š'ax** (Prelog) "igra na 64 polja crno-bijela polja i sa dvaput po šesnaest figura" // **š'ah** (Prelog) = 1. šah 2. "šav" (Belica)

**p'ucatȳ** (Sv. Martin) "čistiti" (njem. < **putzen**) // **p'ucatȳ** (Mala Subotica) "začinjavati meso" (*S č'ĕm p'ucaš m'esȳ?*)

Replika iz Male Subotice za model ima njemačku riječ **beizen** koja se u većini drugih međimurskih govora adaptirala *p'ȳcatȳ*, a u Maloj Subotici došlo je još i do promjene *a > u*.

**p'unt** (Donja Dubrava) "pletenica kose uvijena na tjemenu" // **p'unt** (Čehovec) "mjesto gdje je dolazio veterinar u selo (najčešće oplodivati krave)" (*Kr'avȳ  
bȳm z'utra vȳ'utȳ t'irala k p'untȳ.*)

**šk'rtati** (Štrigova) 1. 'rukovati sklopkama'. 2. *škrtariti*. ★ Udnav'ĕk šk'rtaš, a na pen'ezi sp'iš. // **šk'rtati** (Prelog) 1. 'rukovati sklopkama'.

d) Transfonemizacijom *a-*, *e-* i *o-* samoglasnika po uzoru na drugi mjesni govor, riječ iz jednog mjesnog govora postala je slična riječi u drugom mjesnom govoru, npr.

**b'at** (Sveti Martin) "okomak" (*N'egdar smų z b'atįma k'urįļi*. "Nekada smo ložili okomcima.") // **b'ot** (Prelog) "gornji, tvrđi dio izdanka" (*S'e je v'eč v b'otįma*.)

e) Oba su parnjaka onomatopejskog podrijetla i svaki znači nešto drugo, npr.

**treščati** (Prelog) "triještati" // **tr:ęšč'ati** (Donja Dubrava) "jako sjajiti, svijetliti"

f) Isti model iz nekog neslavenskog jezika različito se semantički adaptirao u različitim govorima, a replike su jednake (po kriterijima navedenim na početku rada).

**d'unst** (Prelog) "para" (*'Otpri bl'oka k'aj d'unst z'ije v'un.*) – **d'unst** (Kotoriba) "spretnost; umijeće" (*Sp'ameten se d'erziš, a n'ēmaš nįtį d'unsta o šļ'injganju.*) (oba parnjaka su replike od njemačkog modela **dunst**)

**kalkulj'ęrati** (Kotoriba) "gubiti na težini" // **kalkwl'5raty** (Prelog) "proračunavati; paziti u javnom natupu kako se izjasniti na način koji će biti prihvaćen, a pritom misliti na sebične interese" (*N'2j mw ver'uvaty. 'qn st'4lnw n'3kaj kalkwl'5ra.*) (oba parnjaka su replike od njemačkog modela **kalkulieren**)

**'qftati (se)** (Kotoriba) "truditi se" (*B'odemu se 'qftalji ak 'očemu d'ęlu na vr'ęme zgut'oviti.*) // **'qftaty se** (Kotoriba) "širiti se – o otvoru" (*R'ana ty se 'qfta. B'q ty prwkrv'arelw.*) (oba parnjaka su replike od njemačkog modela **offen**)

**p'ęlda** (Serdahelj) 1. "primjer" 2. "zadatak" // **p'ęlda** (Prelog) "pejorativan naziv za bolesnu i iscrpljenu osobu" (oba su parnjaka replike njemačkog modela **Bild** koji je u kajkavske govore došao preko mađarskog kao jezika posrednika gdje taj model glasi **pęlda**) // **p'ęlda** (Prelog) "pejorativan naziv za bolesnu i iscrpljenu osobu" (*K'ak se m'ogel za t'akvų p'ęldų ųžen'iti?*)

**š'ęft** (Prelog) 1. *trgovina kao djelatnost*. ★ D'ęnes sem napr'avjo sl'abųga š'ęfta. // **kš'3ft** (Štrigova) 1. *trgovina kao djelatnost*. 2. *trgovačka radnja*. ★ D'ę zar'om ųtp'irate kš'ęfta?

**h'a(j)kljik** (Prelog) *uznemiren*. ★ N'ēmaš za kaj b'iti h'akljik, se b'ę vr'edo z'išlo.

// **h'aklik** (Štrigova) *spolno nadražen*. ★ D'ęčki šk'icajo d'ękljice, f'ęst su h'ajkljik.

## 5. Izbor zanimljivih primjera iz dosadašnjih istraživanja

U obzir su uzeti samo oni parovi riječi gdje oba dijela para pripadaju istoj vrsti riječi. Imenice trebaju pripadati i istoj deklinaciji. Kod glagola se ne ubrajaju u »lažne prijatelje« oni parovi u kojima bi jedan parnjak bio povratni, a drugi ne.

Iako se kod pseudoanalogonimije formalno uvijek radi o parovima riječi, u popisu primjera se navode i oni s oblicima iz 3 mjesna govora ako su značenja različita, a kako bi se što zornije prikazala semantička raznovrsnost. Zbog lakše čitljivosti i preglednosti u zagradama se uvijek navodi samo jedan mjesni govor i rečenična potvrda iz tog mjesta, iako bi u nekom opsežnijem rječniku takve vrste trebalo napraviti metodologiju prikaza rasprostranjenosti pojedinog značenja pojedinog oblika, ali i njegovih fonoloških varijanti kroz cijelo kajkavsko područje.

**b'at** (Sveti Martin) "okomak" (*N'egdar smų z b'atįma k'urįļ.* "Nekada smo ložili okomcima.") // **b'ot** (Prelog) "gornji, tvrđi dio izdanka" (*S'ę je v'eč v b'otįma.*)

**b'qjs** (Mursko Središće) "najdeblji visoki grah" (*B'qjs je sad'įjla na vįš'įše kųl'įjče.*) // **b'qjs** (Prelog) "kontrabas"

**b'ougatj** (Mursko Središće) "slušati" (*D'ęca sų b'ougala 'oca į m'ater. D'ęlala sų s'ę k'aj sų įįm rųd'itelį r'ęklį. ųd m'alųga sų įįh prįv'oučali na d'ęļų.*) // **b'ogatj** (Prelog) "brinuti se o kome" (*Št'ę vas b'ę b'ęgal đųk bųte st'ęri!*)

**bl'uden** (Mursko Središće) "neukusan" (*N'ęjk tį n'ęby kr'įjvų! N'ębrem j'ęsti! Pr'ęveč je bl'ųdnų.*) // **bl'uden** "razvratan" (Prelog) (*Za bl'udne gr'ęhe se n'ajt'ęže pwk'ajaty.*)

**b'uksa** (Goričan) "zatvor" (*B'iđ je dv'ę m'ęsece v b'uksį.*) // **b'uksa** (Prelog) "novčanik" (*P'unų b'uksų pen'es je zv'adįl.*)

**c'ęliti se** (Prelog) "zacjeljivati– o rani" (*R'ana mį pųm'alį c'ęļį.*) // **c'ęliti se** (Štrigova) "ljubiti se" (*Pųpr'avį sį z'ębe, 'inače se n'a nįtį j'ana št'ęla s t'obųm c'ęļįtį.* "Popravi zube, inače se ne će nijedna djevojka s tobom ljubiti.").

**c'uk** (Mursko Središće) "vlak" (*C'uk nam je pob'ęgeų.*) // **cük** (Beltinci) "zaprega" (*krávji cük, koński cük*)

**c'usravj** (Mursko Središće) "pjenast" (*J'ęļį bųmų c'usravų j'uhų.*) // **c'usravj** (Prelog) "koji propušta" (*Ž'ępi sų tį c'usravį. N'ęj sį nam'ętatį p'ęneze n'uter!*)

**cvųk'otatj** (Mursko Središće) "cvrkutati" (*Na dr'ęjį cvųk'očęjų ft'ičį.*) // **cvųk'otatj** (Prelog) "cvokatati" (*Dv'ę v'ure sam cvųk'otal na z'imį.*)

**č'inknuťj** (Mursko Središće) "kucnuti se čašama" (*Č'inknuťj smų z ves'elijem i sp'ijlį dų z'odĭe k'aple.*) // **č'inknuťj** (Prelog) "prstima odbaciti nešto, npr. novčić" (*D'okųt m'oreš č'inknuťj p'ęeneza?*)

**h'urmatj se** (Mursko Središće) "bludno griješiti" (*Dųk se h'urma, ne m'ijslį na ž'ęny i d'ęcu.*) // **h'urmati se** (Prelog) "glupirati se" (*N'ęj se h'urmatj. B'odį 'ozbįlen!*)

**k'oucatj** (Mursko Središće) "štucati" (*K'ouca mį se. Št'o v'ę m'ijslį na me?*) // **k'ucati** (Prelog) "lagano udarati" (*S'rce mį j'okų k'uca.*) // **k'ocatj** (Prelog) "štucati" (*V'odų sp'ij ka n'aš k'ocal.*)

**l'išta** (Serdahelj) "popis" (*Na l'ištį mį je nap'isanų k'aj m'oram k'upitį.*) // **l'išta** (Prelog) "daska ispod prozora" (*Na l'ištį 'imam dv'ĭę v'aze.*)

**lųv'ina** (Serdahelj) "lov" (*Vad'osį su b'ilį na lųv'inį.*) // **lųv'ina** (Prelog) "ulov" (*L'ofcį su m'ęlį d'obrų lųv'inų. Strel'ilį su d'ęset z'ojcųf.*)

**l'upiti** (Varaždin) 1. "udariti" (*T'ak te l'upim!*) 2. "skidati lupinku" (*V kůhni l'upi or'ęhe.*) // **l'upitj** (Prelog) "udariti" (*Ľ'upį ga k'aj b'ika!*)

**maš'inka** (Prelog) "vrsta puškomitraljeza" (*Z maš'inkamį su įx s'ę spųstr'ĭęalį.*) // **maš'inka** (Orehovica) "upaljač" (*'Imaš maš'inkų ka mį v'užgeš cigar'ętĭna?*)

**mesn'otj** (Serdahelj) 1. "mesnat" (*J'ĭęla bį n'ękaj mesn'otų.*) 2. "koji voli meso" (*N'aš j'apa je j'okų mesn'otį. Tr'i sv'iņe zak'olejų na l'ętų.*) // **mesn'otj** (Prelog) 1. "mesnat" (*Mesn'otų je n'ĭę d'obrų za tl'ak.*)

**m'ugač** (Goričan) "duda varalica" (*D'ęj m'ugača ka se prest'one pl'akatį.*) // **m'ugač** (Prelog) "šutljiva osoba PEJ." (*N'ęj b'itį m'ugač. Spųm'inaj se med lųdm'i.*)

**m'uštra** (Serdahelj) "strka, gužva" (*Z'utra bų m'uštra pr'i nas. Ml'odųž'ęnyva m'ama d'ę h'ižų gl'et.*) // **m'uštra** (Prelog) "blago pejorativan naziv za osobu" (*M'uštra tį je 'ona.*) //

**m'uštra** (Virje) "vojna vježba"

**nasram'otų** (Mursko Središće) "u inat" (*S'ousįt mį nasram'otų p'oušča gn'ojščĭcų vų dv'our.*) // **nasram'otų** (Prelog) "na sramotu komu" (*Nasram'otų mį je k'ak mį se s'in pųn'ęša.*)

**nast'atj** (Serdahelj) "nestati" (*D'ogų je b'il t'u. J'ęmpųt je s'am n'astal.*) // **nast'atj** (Prelog) "postati" (*N'ęmrejų z n'ičesa p'ęnezį nast'atį.*)

**nav'ezatj** (Serdahelj) 1. "povezati" (*Nav'ezala sem s'e r'uže.*) 2. "čestitati imendan ili rođendan" (*Sn'očka smy nav'ezalj M'ary.*) // **nav'ezatj** (Prelog) "povezati" (*Nav'ezala sam v'eč sn'opj ud t'ebe.*)

**p'ot** (Serdahelj) "padalina" (*B'il je v'eljkj p'ot. Pr'ek smy b'ilj m'okri.*) // **p'ot** (Prelog) "padina" (*T'am je v'eljkj p'ot pak se m'orete s'oknatj.*)

**p'el'da** (Serdahelj) 1. "primjer" (*R'e:ij mi j'eny p'el'du!*) 2. "zadatak" (*T'o p'el'da z matem'atike je j'okj t'eška.*) // **p'el'da** (Prelog) "pejorativan naziv za bolesnu i iscrpljenu osobu" (*K'ak se m'ogel za t'akvj p'el'du užen 'iti?*)

**pl'ečka** (Serdahelj) "spletka" (*T'o je n'e 'istina! T'o je s'am pl'ečka.*) // **pl'ečka** (Prelog) "meso oko lopatice i njene hrskavice"

**prjd'eivatj** (Sv. Martin) "prigovarati" (*Svek'rsa juj st'olnu prjd'eivle.*) // **prjd'eivatj** (Prelog) "dodavati" (*S'am mj svek'rsa prjd'eivle p'osla.*)

**p'ucatj** (Sv. Martin) "čistiti" (*M'oramj x'izj s'akj d'ien p'ucatj. N'e znamj da d'okturica d'ojde.*) // **p'ucatj** (Mala Subotica) "začinjavati meso" (*S č'iem p'ucash m'esu?*)

**p'uška** (Prelog) "vatreno vojničko ili lovačko oružje" (*S p'uškum ga je str'elil.*) // **p'uška** (M. Subotica) "buketić cvijeća koji se nosi na Cvjetnicu u crkvu" (*Na Cvetn'icu n'esemj p'ušku na p'usv'ečače, a duk d'emj d'imj, se prekr'izimj i x'itimj ju na kr'of.*) "Na Cvjetnicu nosimo buketić cvijeća na blagoslov, a kad se vratimo kući, prekrižimo se i bacimo ga na krov.")

**š'ax** (Prelog) "igra na 64 polja crno-bijela polja i sa dvaput po šesnaest figura" (*N'e da mj se s t'obum i'gr'atj š'axa. Nav'ek zgub'im.*) // **š'ax** (Putjane, Belica) 1. "šav" (*Pu š'axu su mj se rastr'gale xl'ače.*) 2. "igra na 64 polja crno-bijela polja i sa dvaput po šesnaest figura" (*D'osadnu mj je š'aha i'gr'atj.*)

**t'opšatj** (Serdahelj) "raditi buku" (*N'aj t'ak j'okj t'opšatj! Ugl'uhel bum.*) // **t'opšatj** (Prelog) "prijateljski lupkati koga po ramenu" (*T'opšal me j t'ešil me.*)

**už'enjij** (Mursko Središće) 1. "pomoći muškarcu da uđe u brak" (*St'arišj su mj n'ajšli p'ucu. St'arišj su ga už'enilj.*) 2. "izvršiti obred vjenčanja" (*Už'enij n'as je serj'ojnski g'uspud'ijn.*) 3. "nasamariti" (*D'obru su ga užen'ilj. Nit v'p'omet je n'ej z'eu.*) // **už'enjij** (Prelog) 1. "pomoći muškarcu da uđe u brak" (*Užen'ilj smy s'o d'ecu.*) 2. "izvršiti obred vjenčanja" (*P'ater Zv'ezdan nas je už'enil.*)

**v'odjca** (Prelog) hip. i dem. od *v'oda*. (*Sv'etum v'odicyum ga je puškr'opil.*) // **v'odjca** (Sv. Martin) "udica" (*T'u x'itij v'odicy. S'igurnu buš n'ekaj pr'ijal.*)

**v'odjij se** (Prelog) "postojati u nekoj evidenciji" (*J'ò se v'odim v dr'ugi f'ari.*) // **v'odjij se** (Kotoriba) "družiti se – o djeci" (*D'ejca se c'elij d'žen v'odijū na v'ulicij.*)

**vrtn'ica** (Praporčan) "vreteno" (*V z'imij na vrtn'icij pr'edem.*) // **vrtnjca** (Sv. Martin) "vrsta poljskoga puta" (*Na vrtn'icij ukr'ečemy k'ola.*)

**zaguspud'orjij** (Mursko Središće) "propasti s imanjem" (*J'apa iijh je n'afčijū ka šk'rtij l'oudij zn'oujū guspud'orijij, a 'unij št'erij r'adi d'ovlejū, fč'asij zaguspud'orijij.*) // **zaguspud'orjij** (Podturen) "zagospodariti, ovladati imanjem" (*Fč'asij je zaguspud'orijū c'elij im'oijem ij p'ostaū je v'elkij g'azda.*)

pejd'ašijij **impf.** *prijateljvati.* Mn'oga l'eta smū l'epū pejd'ašijij.  
= 1. 2. *ici putem u društvu zajedno s nekim.* M'oglij bī z'utra sk'up pejd'ašijij du č'akufca. ★ 'čden d'el p'ota m'oremū skup pejd'ašijij.

**puč'ukratij pf.** *zašećeriti.* N'ej mij t'i, r'ejšij sij b'om s'om puč'ukro.  
= 1. 2. EKSPR. *uljepšati.* Z'io sij je puč'ukro sv'oje žijvl'ije.

**naščip'ovatij se impf.** 1. ITER. <šč'ipatij se.  
= 1. 2. *lagano se prepirati.* N'ije sū se s'rdijlij m'akar sū se č'uda naščip'ovalij.

**ml'ječ f.** *mliječna tekučina koja izlazi iz nekih stabljika biljaka.* Ml'ječ z ml'ječecyve kl'ice sū sij ž'enske zn'ole m'azatij pu ljš'ojijma na k'ožij.  
= 1. 2. *sperma.* R'ječejū ka je s'epus'ot res'ipo sv'oju ml'ječ. Ml'ječ mū se je res'ipo v g'ačah pr'edij kak ga je z'ejo v'un.

**m'elijij impf.** 1. *stavljati brašno na nešto ili u nešto.* N'ej t'olkū m'elijij, t'jestū, tij b'ode pres'uhū. M'alū m'je m'elij ka tij se n'a de t'jestū pūš'ušijij.  
= 1. 2. *posipavati prašak.* Z'emij p'ješki ij 'idij m'elij ka se n'o škl'izalū.

**marud'jeratij impf.** 1. *biti na bolovanju.* ★ D'oktur mij je nap'iso ka m'orem tr'i dn'i marud'jeratij.  
= 1. 2. *ljenčariti.* M'isljš c'elij d'žen s'amū marud'jeratij?

**I'ulek m.** DJEČ. *penis.* ★ Skr'i se ka te n'adū v'idlij, l'ulek tij se v'idij! 1. *njok.* (ŠTRIGOVA)

**kalkulj'jerati impf.** *proračunavati.* K'aj kalkulj'jeraš z prud'ovanjem kr'ave, ništ' n'aš v'ječ d'obil za nj'o.  
= 1. 2. *gubiti na težini.* Pšen'ica se pusuš'ila pak je f'jest kalkulj'jerala. K'ujkū sij kaljkul'jeral?

**m'antljin m. radna kuta.** Ubl'ěčj sĭ m'antljna ka sĭ naš 'odmah zafl'eko fr'išku r'obaču.

= 1. 2. *vanjska guma kotača.* Č'avel mj je pr'edro m'antljin na pjč'ikljny.

**k'umravj adj. tmuran, pun oblaka.** N'ebų je k'umravų. D'ęšč bų. (Prelog)

= 1. 2. *loše volje.* Z'ak'ej sĭ t'ak c'ělĭ d'ĭen k'umravĭ? (Štrigova)

#### JOŠ NEKI ZANIMLJIVI PRIMJERI

**k'urec m.** 1. VULG. *muški spolni organ.* N'ębreš 'itĭ v sv'ate prez k'urca. b'itĭ t'opĭ kak k'urec (*biti umno ograničen*) 'on tĭ se v t'o r'azmj kak Mar'iča v kr'ivųga k'urca. 'itĭ na k'urec (*jako živcirati*) L'ęhko je z l'uckim k'urcom po kopr'ivah m'ohati.

= 1. 2. *pijetao.* prasl. \*kurъ, dem. kurъсь: pijetao, kurac (stsl. kurъ, rus., polj. kur), latv. kauret: vikati ← ie. \*kowr- (lat. caurire: zavijati) (Štrigova)

**b'rbrati impf. brbljati.** B'rbaš st'o na v'uru. St'ori je pak b'rbra n'orusti, n'aj ga puslj'ušati! (Prelog)

*rugati se.* Ako mi b'odeš b'rbrala, n'am se s t'ebom 'igrala. M'arici je ž'al da ji b'rbraju da je pušč'onjka. (Štrigova)

**br'ehanje n. kašljanje.** N'ojh'ujše mi je duk me v c'irkvi pr'ime br'ehanje. St'orim'ama su se sk'orum zag'otilji ud br'ehanja. (Prelog)

= 1. 2. *postupak miješanja osnovne boje s malo druge boje radi boljeg pokrivanja podloge.* (Štrigova)

**d'unst m. para.** 'Otpri bl'oka k'aj d'unst z'ije v'un.

= 1. 2. *pojam, saznanje.* Sp'ameten se derž'iš, a n'ĭemaš niĭtĭ d'unsta o šlj'injga9u.

**g'izdatĭ se impf. ponositi se.** J'4kų se g'izdajų, a n'5majų za k'aj. (Prelog)

*skanjivati se kod ponuđenog jela ili pića.* N'ęjte se t'olko g'izdatĭ, pųn'udĭte se z t'ĭem k'ej je na st'olĭ. (Štrigova)

**j'ežĭtĭ se impf. kostriješiti se.** J'ežĭm se duk t'q puslj'ušam! (Prelog)

*samo u laganoj psovci s očitim drugačijim značenjem negoli u Prelogu* □ J'ežĭ se! J'ežĭ se! P'o sĭ me l'odo. (Štrigova)

**kr'ožĭtĭ impf.** 1. *kružiti.* Kr'ožĭo je po s'im br'egĭma ĭ n'ĭeje ga m'ogo n'ęjtĭ. (Prelog) = 1. 2. *dubiti.* Kr'ožĭo sem črv'ive j'abųke za kųmp'ota. (Štrigova)

**m'ętatĭ (se) impf.** 1. *obarati.* T'ak se je n'apĭo ka ga je d'ol m'ętalų. 2. *bacakati se.* D'ol sų se m'ętalĭ ud sm'ĭha da je pųv'ĭedų sv'oje št'orĭje. (Prelog)

= 1. 2. *hrvati se.* 'idemų se m'ętatĭ ka bųmų v'idlj št'o je j'akšĭšĭ. (Štrigova)

## 6. Zaključak

Kod teritorijalno udaljenijih mjesnih govora ima mnogo više potpunih parova »lažnih prijatelja«, dok između onih teritorijalno bližih ima više djelomičnih parova, što ne iznenađuje. Rezultati ovakvih istraživanja u mnogome bi doprinijeli dubljem poznavanju leksičkog blaga hrvatskog jezika, a posebice bi bili dragocjeni za komparativna slavistička istraživanja semantike i dublje spoznaje o semantičkim adaptacijama i tvorbenoj homonimiji. Istraživanja pseudoanalogonimije između standardnih jezika praktična su zbog izbjegavanja mogućih nesporazuma u svakodnevnoj komunikaciji, dok su istraživanja te pojave unutar istog narječja (kao u ovom radu) nešto manje pragmatične naravi jer u praksi danas rijetko dolazi do susreta govornika različitih mjesnih govora/dijalekata gdje bi oba upotrebljavala „čistu“ varijantu svojeg mjesnog govora (obično se u takvim situacijama prelazi ili na standardni jezik ili na interdijalekt ili mješavinu standardnog jezika i interdijalekta), a i rezultati ovih istraživanja teško bi došli do takvih „idealnih ispitanika“ u značenju tog termina iz znanstvene dijalektologije jer bi se radilo o slabije obrazovanim osobama. Ovaj je rad uvodni u istraživanju pseudoanalogonimije u kajkavskom narječju, a za potpunije rezultate potrebno je još više rječnika pojedinih mjesnih govora.

## Literatura

- Belović, Stjepan–Đuro Blažeka: *Rječnik govora Svetog Đurđa (Rječnik ludbreške Podravine)*. Učiteljski fakultet, Zagreb, 2009.
- Blažeka, Đuro–Grozdana Rob: *Rječnik Murskog Središća*. Učiteljski fakultet, Zagreb, 2014.
- Blažeka, Đuro–Istvan Nyomárkay–Rác, Erika: *Mura menti horvát tájszótár – Rječnik pomurskih Hrvata*. Tinta Könyvikadó, Budapest, 2009.
- Blažeka, Đuro: *Međimurski dijalekt (Hrvatski kajkavski govori Međimurja)*. Matica hrvatska, Čakovec, 2008.
- Blažeka, Đuro: »Lažni prijatelji« između hrvatskoga standardnoga jezika i međimurskoga dijalekta. *Filologija*, 2011/ 57. Zavod za lingvistička istraživanja HAZU, 1–33.
- Blažeka, Đuro: *Rječnik preloške skupine međimurskoga dijalekta*. Učiteljski fakultet u Zagrebu, Zagreb, 2018.
- Bunčić, Daniel: *Das sprachwissenschaftliche Problem der inner-slavischen »falschen Freunde« im Russischen*, 2000.  
<http://www.uni-bonn.de/~dbuncic/fauxami>
- Lewis, Kristian: *Rječnik hrvatskih i slavenskih lažnih prijatelja*. *Filologija*, 2002/38–39. 1–6.
- Lewis, Kristian: *Lažni prijatelji: s Rječnikom hrvatsko-ruskih lažnih prijatelja*. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Zagreb, 2016.
- Lipljin, Tomislav: *Rječnik varaždinskoga kajkavskog govora*. Varaždin, Stanek, 2013.
- Maresić, Jela: *Izvuešće o dijalektološkom istraživanju u Goli kraj Koprivnice*. *Kaj*, 2010/5–6. 98–99. (Maresić, 2010a)
- Maresić, Jela: *Govor i rječnik Molvi*. Hrvatski dijalektološki zbornik, knj. 16. HAZU. 1–124. (Maresić, 2010b)
- Novak, Franc: *Slovar beltinskega prekmurskega govora*. (Drugo, popravljeno in dopolnjeno izdajo priredil in uredil Vilko Novak.) Murska Sobota, Pomurska založba, 1996.
- Šonje, Jure (ed.): *Rječnik hrvatskoga jezika*. Školska knjiga. Leksikografski zavod Miroslava Krleža, Zagreb, 2000.
- Samardžija, Marko: *Leksikologija hrvatskoga jezika: udžbenik za 4. razred gimnazije*. Školska knjiga, Zagreb, 1995.
- Skok, Petar: *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. JAZU, Zagreb, 1971.–1974.
- Večenaj, Ivan, Mijo Lončarić: *Rječnik Gole*. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Zagreb, 1997.

**Abstract**

**SELECTED OBSERVATIONS FROM THE STUDY OF PSEUDO-ANALOGY AMONG  
VARIOUS LOCAL VARIETIES OF THE KAJKAVIAN DIALECT**

The paper presents selected results from a linguistic investigation into pseudo-analogy among various local varieties of the Kajkavian dialect. The emergence of so-called "false friends" within a single dialectal system is attributed primarily to divergent semantic adaptations, derivational homonymy, as well as to phonological processes such as phoneme shifts and elisions. The study concludes with a curated list of representative lexical pairs, compiled from a range of sources, including several published contemporary dictionaries of Kajkavian local speech varieties (Prelog, Serdahelj, Mursko Središće, Kotoriba, Sveti Đurđ), and material from forthcoming lexicographic works (Štrigova, Nedelišće).

*Keywords: pseudo-analogy, Kajkavian dialect, Međimurje subdialect*

**Absztrakt**

**VÁLOGATOTT MEGÁLLAPÍTÁSOK A KAJKÁVAI DIALEKTUS KÜLÖNBÖZŐ  
HELYI VÁLTOZATAI KÖZÖTTI PSEUDOANALÓGIA VIZSGÁLATBÓL**

A tanulmány a kajkávai nyelvjárás különböző helyi változatai közötti álnalógiák nyelvészeti vizsgálatának válogatott eredményeit mutatja be. Az úgynevezett „hamis barátok” megjelenését egy adott nyelvjárási rendszeren belül elsősorban az eltérő szemantikai adaptációknak, a származékos homonímiának, valamint olyan fonológiai folyamatoknak tulajdonítják, mint a fonémaeltolódások és az elíziók. A tanulmány egy válogatott lista bemutatásával zárul, amely reprezentatív lexikai párokat tartalmaz, és amelyet számos forrásból állítottak össze, beleértve több, a kajkávai helyi nyelvjárásokról (Prelog, Serdahelj, Mursko Središće, Kotoriba, Sveti Đurđ) megjelent kortárs szótárat, valamint a hamarosan megjelenő lexikográfiai munkákból (Štrigova, Nedelišće) származó anyagokat.

*Kulcsszavak: pszeudoanalógia, kajkávai nyelvjárás, Međimurje alnyelvjárás*

Tóth Sándor Attila

**SZERELEM ÉS EMLÉKEZÉS – BERZSENYI DÁNIEL,  
AZ ELSŐ SZERELEM CÍMŰ KÖLTEMÉNYE  
AZ ÉLETRAJZ ÉS AZ ÉLETMŰ TANÍTÁSÁNAK TÜKRÉBEN**

Tudjuk, hogy az emlék és az emlékezet összefügg a poézissel, sőt, a költészet maga *emlékezés* (vagy *visszaemlékezés*), hiszen ismert, hogy a múzsák, a kilenc lány anyja Mnemoszüné (az *Emlékezet*), apjuk pedig maga Zeusz. Így ír Hésziodosz az *Istenek születése* című műve 60–62. sorában:

*Mnemoszüné megszülte kilenc egyforma leányát,  
kik csak az énekkel gondolva a gondot elűzik,  
legmagasabb hófödte olümposzi csúcs közelében.<sup>1</sup>*

A költemény tárgya az első szerelemre való emlékezés, visszaemlékezés (*anamnészisz*), arra az időpillanatra (*kairosz*), amikor először s az első szíve választottjával kerítette hatalmába Cupido:

*Szívem 'senge szerelmeit,  
Elnem törli tehát a' repülő idő  
Sem más Lyányka katzér szeme,  
Fel nem bontja Dudim! ró'sa bilintsemet  
5 Melly még szépfiatal korom  
Boldog napja alatt öszve szövött veled  
Mint egy szám kivetett sohajt  
Édes honnya felé, hol tsetsemő\* szopott  
'S ifjú élte virágozott  
10 Hozzád vissza ohajt szívem 's epedve kér  
A tsendes liget ernyein  
A' zúggó Balaton déli vidékein  
Látják hullani könnyemet  
A' tsendes patakok, s Delia csillaga  
015 Gyakran kellemes álmaim  
Bájos lepleiben véled ölelkezem;  
El gyengülve borúlsz réám,  
Haldoklo ajakam szívja lehelleded  
Szíved verdezi szívemet*

<sup>1</sup> HÉSZIODOSZ: *Munkák és napok*. Ford. TRENCSENYI-WALDAPFEL Imre. Magyar Helikon, Bp., 1976. 8–9. Történetükről a 80. sorig olvasunk. A költészet és emlékezet-témáról lásd Dobai-könyvünkben: TÓTH Sándor Attila: *Az emlék(kép) mint költői inspiráció. Dobai Péter Berzsenyi Dánielről és a vitorlákat megfestők erőterében írt költeményiről*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2024. 20–31.

\* Merényi itt a kézirat szerinti közlést jelöli meg. Ott (talán) *tsetsemű* (?), az 1938-as kiadásban (*Berzsenyi Dániel verseinek kiadatlan összövegei*, 76) már *tsetsemő*. Toldynál (1860; 1864): *csecsemő*. Közli a Toldy-féle kiadás helyesírása szerint is verset: BDKM–MERÉNYI, 1979. 573. Nem érthető, miért a kéziratost választja.

<sup>20</sup> *Majd ismét butszuzó tsokjaid életemet  
Oltják, s földre rogyom veled  
Majd el tűnsz s repülő képed után futok  
Míg lankadva fel ébredek  
'S a' forró szerelem könnyei buzganak.*

[Nikla 1807–1808 körül.]<sup>2</sup>

### Merényi Oszkár kritikai kiadásának adatai a versről

Merényi az első szerelmi emlék felidézését a Dudi-szerelemhez (Perlaky Judit) köti. Ezt az emléket egyúttal búcsúként is értelmezi az ifjúságtól s röviden így foglalja össze: „A költemény búcsúhangulatával, érzelmi szférájával, az ifjúság egyik legdrágább emlékének visszaidézésével beleilleszkedik az elégiaköltészet korszakába, valószínűleg annak utolsó versei közé. Az élet delének »általános« búcsúzását itt a költő első szerelmének felidézésével »konkretizálja«. Mindenesetre az utolsó költemény, amelyet Dudiról írt, álom és valóság sajátos összefonódásával” – írja.<sup>3</sup>

Talán állíthatjuk, nem búcsúzás (a 20. sorban ugyan más kontextusban szerepel a búcsúcsók), hanem látomás és esküvés, hogy soha nem felejtí el azt a pillanatot. Valóban az első szerelem az ifjúság egyik legdrágább emléke, ezért is az erős érzelmi felütés, amely az elégikumot ódaivá teszi (elégiko-óda). Az utolsó Dudihoz írt versnek tartja, s ezzel magyarázza Merényi, hogy az 1808-as gyűjteményben még szerepel. Arról sincs adat, hogy Kazinczy kifogásolta volna, mégsem került be sem az 1813-as, sem a 1816-os kötetbe (Döbrenteinél sincs [1842]), hanem csak a Toldy-kiadásban tűnik fel (1860; 1864<sup>4</sup>). Merényi ezt az indoklást adja: „Talán ekkor eszmélt rá a költő, hogy – míg a verset mintegy önmagának írta, elfeledkezvén a világról – most nyomtatásba kerül a költemény, s rádöbent a »nyilvános szeretközés« esetleges társadalmi elítélésére és a vers tartalmának következményeire. (Annál is inkább, mert Dudi – Perlaky Judit – neve a rokonság előtt ismeretes volt, s a vers hősnőjének, a tisztcsaládanyának, több gyermek anyjának kellemetlen lett volna e költemény közzététele.)”<sup>5</sup>

Elfogadhatjuk Merényi állítását, bár a névváltoztatással a fent leírtak miatti kényelmetlenséget könnyen elkerülhette volna, persze feltételezhető, hogy többen tudhatták, kire is vonatkozik az *első szerelem*. A szöveg szerzője megfogalmazásában itt a *szeretközés* alatt a szerelmi viszonyt (a negédeség kifejezését) és új vallomást értjük, amelyet házasemberként már nem tehetett meg, nem emlegethette fel a *nagy szerelmet*.

Merényi fontosnak tartja a *vers topográfiját*, a 12. sorban megnevezett „zuggó Balaton déli vidékei”-nek említését: „Fontos mozzanat a versben a »topográfia« is, a Balaton »déli« vidéke: Nikla – a vers tehát itt íródott. Az idő

<sup>2</sup> BDKM–MERÉNYI, 1979. 81–82. Néhány értelemzavaró hiba jelölt javításával: pl. *elte* = *élte*.

<sup>3</sup> BDKM–MERÉNYI, 1979. 572.

<sup>4</sup> BERZSENYI Dániel *versei*, kiadta TOLDY Ferencz. Pesten, 1860. 85. és BERZSENYI Dániel *mun-kái*. Újra átnézett kiadás, a költő örökösei megbízásából TOLDY Ferencz. Pesten, 1864. 85–86.

<sup>5</sup> BDKM–MERÉNYI, 1979. 572.

vonatkozásában is több megjelölés figyelemre méltó. Az egyik a szerelmi boldogság időszakára való célzás (amit különben a cím is érzékeltet), »a szép fiatal kor boldog napjai«, de jelentős az érzés maradandóságára való utalás is: »Hozzad vissza-ohajt szívem s epedve kér« – ami azt is jelentheti, hogy ez a szerelem szinte még most is élő érzés a költő szívében.<sup>6</sup>

Ami a *topográfia*t illeti, elfogadható a keletkezés helyszíne, a szakirodalomban szinte fekete-fehérré tett első szerelem és nem szerelmi házasság dichotómiáját már igyekeztünk feloldani. Berzsenyi toposzszerűen közelíti meg kora ifjúsága szerelmi lángolását, az *ézés maradandóságának* szempontjából viszont arra utalnánk, hogy ez együtt jár a tűnő ifjúság filozofikus attitűdjével, vagyis megengedhető a Dudi-szerelem mélységének feltételezése, viszont a *visszatérés* időbeliséget is jelenteni, kora ifjúságának illúzióját, amire vágyik, de a kérelhetetlen idő ezt nem engedi. Így a költemény túlmutat az első szerelem konkrétumán, s abban a boldog ifjúság iránti vágy filozofikumát rejti. A poéta tehát a *kairosz* egy pontjára vágyik vissza, amely jelenti az első szerelmet és az ifjúságot, de ez már csak emlék. Tudjuk viszont, hogy az elől hosszú hajú, hátul kopasz istenség sajátja, ha elillan, többé vissza nem tér.

Merényi a továbbiakban jelzi, hogy mivel a költemény Berzsenyi életében nem jelent meg, így különös súllyal tekinthetünk a vers recepciójára, azaz az utókor irodalomtörténeti megközelítéseire. Szokásos módon sorra is veszi az általa jelentősnek vélt megfogalmazásokat a költeményről.

### A 20. század irodalomtörténeti meglátásai a versről (Merényi kiemelési és más szerzők)

Elsőként Németh László Berzsenyi-könyvének gondolatát idézi (itt: bővítve az idézett verssorokkal): „A szerelem betört tüskéje egyetlen magyar versben nem sajog ilyen tündérien és ilyen tragikusan, mint itt, Perlaky Judit emlékében. »A zúgó Balaton déli vidékein Látják hullani könnyemet. A csendes patakok a Delia csillaga. Gyakran kellemes álmaim Bájos leplegiben véled ölelkezem; Elgyengülve borulsz reám, Haldokló ajakam szívja lehelleded, szived verdesi szívemet; Majd ismét bucsuzó csókjaid éltetemet Oltják s földre rogyom veled. Majd eltűnsz s repülő képed után futok, míg lankadva felébredek Sa forró szerelem könnyei buzganak«<sup>7</sup>.”

Kétségtől, Németh igen líraian fogalmaz: a Perlaky Judit-szerelem, az első és heves érzése *betört tüske* maradt szívében. A kiragadott sorok, pontosabban a vers második fele (14–24.) ezt támasztják alá, bár fontos adat, hogy egy álomkép jelenik meg, amely nem pusztán a szerelmi, de az ifjú boldogságot is visszaidézi. Úgy véljük, kettős tükröt tart itt Berzsenyi: az első szerelem az ifjúság időszaka is, amelyet a heves érzés idézhet vissza. A' *Közelítő Tél* 23–24. sora lemondóbb: a szárnyas idő miatt nem tér vissza sem az ifjúság, sem pedig a szerelem.

*Sem béhunyt szememet fel nem igézheti  
Lollim' barna szemöldöke!*

<sup>6</sup> Ua.

<sup>7</sup> NÉMETH, 1942. 51.; és UŐ., 1986. 104. BDKM–MERÉNYI, 572–573.

Merényi az utókor értékelésében felidézi Keresztury Dezső (1904–1996) Berzsenyi-írásának a versre vonatkozó gondolatait.<sup>8</sup> A *fiatalság ro'sa viránnnyit* (*Az Ifjúság*) többször emlegető Berzsenyi-verseket így fűzi e téma alapján össze: „*Ennek otthonára néz vissza-vissza Kemenesaljától búcsúzokodva, ennek látókö-rét idézi fel Az ifjúság, ennek legnagyobb ajándékára, a repülő időn is diadal-maskodó érzésekre emlékezve zokog Az első szerelem. Ezt a verset csodálatos, tündéri lebegésű érzékisége, ritka őszintesége, merészsége, tömörsége és feszes egysége miatt is érdemes kiemelni a feledésből*”.<sup>9</sup>

Semmi kétség, Keresztury is az említett *kettős tükröt* láttatja, vagyis, a költemények alapján a nagyobb téma a fiatalság elmúlása, s ehhez kötődik az élet egyik legszebb dolga, az első szerelmi érzés örök nyoma. Csak egyetérthetünk a költemény szépségét bemutató megállapításaival, hiszen, míg az ifjúság eltűnése a *repülő idő* eredménye, addig a szerelmi emlék időtlensége örök.

Merényi Oszkár említi 1966-os Berzsenyi-monográfiájának a verssel kapcsolatos megállapításait is.<sup>10</sup> Bővebben idézve a következőket írja: „*Az első szerelem Dudinak, az első szerelmi ideálnak az emlékéit idézi fel. A versben összeolvad az emlék, a szerelmi vágy és a szülőföldtől való számkivetettség fájdalma. A vers utolsó tíz sora az erotika (Berzsenyinél ritkaságszámba menő) festi az újra-éledt szerelmi vágyakozást. Álomszerű élet és életszerű álm, gyöngéd vágy és kínzó földiség, kép és valóság, remény és csalatás váltja fel egymást a versben, Végül mégis – elégikus hangulattal – az elveszett szerelem, az elveszett ifjúság bánata válik uralkodóvá, fájó valósággá. Így ez a költemény átmenetet képez az légiák pszichológiai előkészítéséhez.*”<sup>11</sup>

Perlaky Judit valóban a Dudi-versek ideálja, de annak megteremtése a valós élmény (feleségül is akarta venni) intenzitásán alapul, nem a dantei vagy petrarcai értelemben vett látványból lett ideál, hanem inkább az érzés idealizációja (*első szerelem*) történik meg. Az emlék lenne maga az eszményítés, de itt maga az eszmény az emlék. Ahogy Merényi írja, nem is csak szerelmi, hanem a maga öszszetettségekben az emlékekben *olvad össze* a szerelmi vágy utáni sóvárgás s a szülőföldtől való elválás (semmiképpen sem *számkivetettség*, hiszen hosszú dilemma után dönt a Niklára való költözésről) fájdalma.

Merényi külön kiemeli a vers utolsó tíz sorának Berzsenyinél *szokatlan* erotikáját, amely a szerelmi vágy kifejezője. Valóban merészebb képek jellemzik (*véled ölelkezem, borulsz rám, bucsuzó [sic!] csókjaid*), de ez még belül van a rokokó erotikán, más verseire pedig a *bújtatott (latens) erotika* a jellemző.

Találó szójátékkal jelzi az álomszerűség és az álm életszerűségének (*álomszerű élet és életszerű álm*) kettősségét a versben, de helyállóak a dichotómiára utaló ellentétpárjai is: *gyöngéd [mennyei] vágy és kínzó földiség, [eszmény]kép és valóság, remény és csalatás* (reménytelenség).

<sup>8</sup> KERESZTURY Dezső: *Berzsenyi Dániel (1776–1836) = Uő.: Örökség. Magyar író-arcképek*. Magvető, Bp., 1970. 164–189. Itt megállapításait Merényinél bővebben közöljük.

<sup>9</sup> Uo. 179. Merényi így fogalmaz: „*kiemeli a vers »tündéri lebegésű« érzékiségét, ritka őszinteségét, merészségét, tömörségét és művészi szerkezetét*”. BDKM–MERÉNYI, 1979. 573.

<sup>10</sup> BDKM–MERÉNYI, 1979. 573. „*a vers dús szövéssű témájára mutat rá: élet és álm, gyöngéd vágy és fájó földiség, remény és csalatás váltja fel egymást benne.* (MERÉNYI. 1966. 183.)”

<sup>11</sup> MERÉNYI, 1966. 183.

Végül úgy véli, az ébredéssel az elveszett szerelem és ifjúság *bánata*, vagyis az elégikum kerekedik felül. A *forró szerelem könnyeinek* buzgása ugyanannyira hat az *elfelejtés* (*immemor*) ellen, azaz lehet esküformula. Kérdéses ugyanis bizonyos gondolati tartalmakban a pusztá elégikusság hangnemi megjelenése, legalábbis az ódaformákban, amely kísérője bizonyos mértékig az idő és az elmúlás kérdésén gondolkodó filozofikusabb tartalmaknak, amelyeknek szinte lételeme a melankolikusabb megközelítés.

Merényi 1976-os magyarázatos Berzsenyi-könyvében, filológiai tudását kamatoztatva, hosszabban fejtegeti a költeményt.<sup>12</sup> Először is, hogy Berzsenyi itt meghagyta Dudi nevét, a névhasználattal kapcsolatban tesz észrevételt: „A szerelmi érzés őszintesége és a kedves nevének elrejtése: ez a játék végig érvényesül Berzsenyi költészetében. Ebbe a játékba, amely egyébként is jellemző a kor ízlésére, kapcsolódik bele Kazinczy és Helmecki. Berzsenyi magyar női neveit (*Ilonka, Bartsi, Emmi, Dudi, Lizi stb.*) sorra átváltoztatják *Fannira, Nellire, Mellisszára, Glycerére, Ninonra, Linonra, Lollira*. A költő ezt általában nem ellemezte, hiszen a rejtőzés kedvére való volt.”<sup>13</sup>

Merényi érdekes felvetést tesz, amely Berzsenyi (Kazinczy és Helmecki) névadásai, névválasztásai tekintetében egy nagyobb tanulmányt is megérdemelne. Itt csak annyit jegyeznénk meg, hogy e *rejtőzés* ókori, főként római eredetű, hiszen ismert, hogy Catullus Lesbiának, Tibullus Déliának, Ovidius Corinnának szólítja kedvesét. A Balassi-hagyományban pedig Júlia kapcsán szintén tudott a *Nagyciklus* előtti prózai megjegyzés: „Jobbrészre a virágénekeket inkább mind Juliáról, mely névre azért keresztelte a szerelmesét, hogy a régi poétákat ebben is kövesse, kik közül Ovidius Corinnának, Iannes Scundus Juliának, Marullus Neaerának nevezte szeretőjét.”<sup>14</sup> Igaz, itt egy szeretőről van szó, bár Balassi másik hölgye Célia. Kérdés, hogy ennyi lány tetszett-e Berzsenyinek, vagy kevesebb, s váltogatta a női neveket. Amennyiben feltételezzük a nagyobb számot, kérdéses a szerelmi érzés őszintesége, inkább csak rövid fellángolásról van szó.

Ugyancsak megválaszolandó, Kazinczy és Helmecki miért cserélik ki a neveket. Úgy véljük, más-más okból. A széphalmi mester a parlagiasság elkerülésére görög/görögös neveket választ, Helmeckinél valószínűen nincs ilyen megfontolás és tudatosság, csupán *irodalmiaskodva*, a 18. századi költői hagyományban is fellelhető neveket keres, Berzsenyi pedig szülőföldjén ismert neveket választ. Így vitatható, hogy *magyar* női neveit cserélték volna ki, kétségtelen, a széphalmi mester görögöket használt.

Miért hagyta meg itt Dudi nevét? Köteteiből is kihagyta a verset, így nem is volt szükség a változtatásra. Merényi így magyarázza a kihagyás okát: „nyilván az lehetett az oka, hogy *Perlaky Judit, a vers és az első szerelem hősnője, akkor már Kossuth Istvánné, négy gyermek anyja, s így bizonyára a költő nem akarta kellemetlen helyzetbe hozni, az őket ismerő rokonság előtt. Az atyafiság különben*

<sup>12</sup> BERZSENYI–MERÉNYI, 1976. 248–249.

<sup>13</sup> Uo. 248.

<sup>14</sup> BALASSI Bálint *összes verse* = <https://magyar-irodalom.elte.hu/gepesk/bbom/>. Ioannes Secundus (1511–1536) holland neolatin költő, Michael Tarchaniota Marullus (1458–1500) görög neolatin poéta.

is »szájára vette« minden viselt dolgait, s rosszindulattal nézte Berzsenyinek költői – nem feudális nemes emberhez illő – foglalatosságát is.”<sup>15</sup>

Valóban, az első szerelem említésével és a címmel is utalt volna Dudira, s e kései s újbóli szerelmi vallomás és emlék mindkét házasságra terhelően hatott volna.

Merényi azonban említ egy másik indokot is, így a kettő együtthatását szintén figyelembe kell venni. Ez pedig Kazinczy ítélete (bár Berzsenyi nem mindenütt fogadta el), akiről azt írja: „Kazinczy – az egyetlen, aki a korban figyelmesen olvashatta a verset – hogy viszonyul a költő e merész kísérletéhez, nem tudhatjuk bizonyosan. Lehet, hogy az első szerelemre vonatkozik az a megjegyzése: »Gehört nicht in die Reihe der geründeten Stücke der Sammlung. Das Stück bedarf noch der Feile, oder gar des Ambos«”.<sup>16</sup> Merényi azért bizonytalan, hogy a versre vonatkozik-e a megjegyzés, mert az a 75. lapon (p. 75.) lévő költeményre vonatkozik, viszont (itt némi bizonytalansággal) a kéziratos *Laistromban* a 74. számú a 166. lapon, Kazinczy felosztásában pedig a III. könyv utolsó verse (28.), melyről azt írja: „Ez a 3dik könyv nem kíván olly nagy gonddal való elkészülést mint a kettő. De kár volna ezt is több gondra nem méltóztatni.”<sup>17</sup> A bizonytalanság ezért egyértelmű, így el is vethetjük, hogy ez a megjegyzés erre a költeményre vonatkozna.

A folytatásban Kazinczy ellenében Keresztury Dezső elismerő véleményét idézi a versről, majd értelmezéséhez a következőket fűzi: „E kétszeresen – költőséggel és álomszerűen – átszellemített s az édes emlékezés által visszaidézett első nagy szerelem egybeolvad a táj megelevenítésével is; a Balaton déli vidékein írja a költő a verset: tehát Nikláról van szó. De az idő is mint reális mozzanat szerepel: »Hozzád visszaóhajt szívem s epedve kér«: tehát ez az érzés nem múlt el, még mindig él szívében.”<sup>18</sup>

Úgy véljük, az álomszerűség és a költőiség összetartozik. Valóban megjelenik a táj, kérdés, hogy a Balaton déli vidékein (többes számban) mit ért, bizonytalannal nem csak Niklát (erre még visszatérünk a szövegben). Az értelmezés irányát tekintve az ifjúság elmúta miatt óhajt visszamenni hozzá, persze nem elhanyagolható az érzés sem. Az érzés emléke idézi vissza fiatalságát.

Merényi kiemeli a különös („a költő által ritkán megszólaltatott”) formát is: a költő a negyedik aszklepiadészi sorokat használja. E strófa ritmikájában „hangzik fel itt a költő egyben »tündéri és tragikus« mondanivalója. Csak ebben a versformában juthatott kifejezésre a berzsenyies gyöngéd vágy és álomszerű földiség, kép és valóság, remény és csalatás. Az emlék, a szerelmi álmodozás, az

<sup>15</sup> BERZSENYI–MERÉNYI, 1976. 249.

<sup>16</sup> BERZSENYI–MERÉNYI, 1976. 149. Merényi fordításában: „A vers nem tartozik a gyűjtemény befejezett darabjai sorába. Még simításra (csiszolásra) vagy újradolgozására van szükség.” Még megjegyzi: „Az Ambosra, üllőre való célzás nyilván ezt jelenti.” Ua. Az idézett Kazinczy Berzsenyire írt 1808. december 23-i leveléből való. L. BDLEV–FÓRIZS, 2014. 28. Fordítása: Uo. 726. „Nem tartozik a gyűjtemény lekerekített darabjai közé. A darabnak szüksége lesz még reszelőre, vagy akár üllőre is.”

<sup>17</sup> BDLEV–FÓRIZS, 2014.

<sup>18</sup> BERZSENYI–MERÉNYI, 1976. 249.

*elveszett ifjúság és elveszett boldogság bánata így lehetett halhatatlanná” – írja.<sup>19</sup>*

A verstani szakirodalom szerint Aszklepiadész nevéhez öt strófászerkezetet is fűz a hagyomány, de valójában csak a nagy és a kis aszklepiadészi strófa fűzhető hozzá, a másik háromnak csak a sorfajai görög eredetűek, a strófászerkezetek bizonyíthatóan Horatiustól származnak.<sup>20</sup> Így van ez a *harmadik* (Borzárnál a *negyedik*<sup>21</sup>) aszklepiadészi versszakkal is, ahol az aszklepiadészi versszak párvers. Az első sora egy glükóneus, a második kis aszklepiadészi sor.<sup>22</sup>

Berzsenyi tehát már a horatiusi carmenek legelejéről megismert sorfaját (strófafaját) követi, amelynek két párverse alkotott egy strófát. Valóban, az ókorban is ritka, Horatiuson kívül nem nagyon használták, a versújítás időszakában (a 18. század végi és a 19. század eleji magyar költészetben) viszont a horatiusi formák divatja idején igen elterjedt. E formában íródott még Berzsenyi *A’ Megelégedés* című verse is.<sup>23</sup>

A versforma *ritkasága* tehát messzebbre nyúlik vissza, Horatius leleménye, mégsem gyakori, viszont a magyar költészetben népszerű formáról van szó, amit Berzsenyi is kipróbál. Így a maga helyén kezelendő a formai ritkaság, mint ahogy az is, hogy ez a forma alkalmasabb lenne a *tündéri és tragikus* mondandó kifejtésére. Mindkettő vitatható, ugyanis a verset nem az égi, ahogy írta is, hanem a földi vágy hatja át, a tragikusság pedig az idő törvényszerűségének figyelembevétele. Tetszetősek, bár vitathatóak fogalomparjai is (pl. *álomszerű földiség*), ahogy erre már utaltunk.

Végül egy érdekes, zárójeles megjegyzéssel fejezi be mondandóját a verset illetően: „*Németh László utópiájában fiatal lányok kórusával énekelte e verset...*”<sup>24</sup> Németh László a *Kapások* című, az életműsorozatban is *utópia* elnevezéssel illetett műről s annak részletéről van szó.<sup>25</sup>

<sup>19</sup> Ua.

<sup>20</sup> SZEPES Erika–SZERDAHELYI István: *Verstan*. Gondolat, Bp., 1981. 326–328.

<sup>21</sup> L. HORATIUS–BORZSÁK, 1975. 39. Itt az 1. 3. carmen versmértékét így nevezi meg: „versus Glyconeus, és Asclepiadeus: két distichon együtt: Asclepiadeum quartum. A sorok: 00–uu–u– / 00–uu–uu–u–.

<sup>22</sup> SZEPES–SZERDEHLYI, 1981. 331.

<sup>23</sup> Ua.

<sup>24</sup> BERZSENYI–MERÉNYI, 1976. 249.

<sup>25</sup> NÉMETH László: *Kapások* = UŐ.: *Negyven év – Horváthné meghal – Gyász*. Magvető és Szépirodalmi, Bp., 1974. 429–471. Az *Utópiák* körébe itt három mű található: *Adalékok egy „újnemes”-szekta történetéhez; Kapások; Iskola Kakaskúton*. L. erről: TÓBIÁS Áron, *Édenkert-teremtő álmok. Németh László reálutópiái* = *Ökotáj*, 2001/2. 27–28. <https://epa.oszk.hu/00000/00005/00019/auton2.html>. E részre utalt: „*Akkor láttam, hogy míg én érzelegtem, egyedül maradtunk; a három csapat, mely előbb szögben udvart vett körül, most egymás mellett, széles arcban áll föl, közepén a lányok, jobbra mi, balra az apáczaik. A lányok már énekeltek is: »Szívem zsenge szerelmeit / El nem törli tehát a repülő idő...« Mintha ezüst szökőkút szökött volna fel, leszúrt nád-pálca nyomán, a rozsdás téren. »A zúgó Balaton déli vidékein / Látják hullani könnyemet / A csendes patakok, / s Délia csillaga...« Ott álltam én is a csokonaiak közt, jobb kezem felől barátom, s bal kezem felől Kránitz, a cukrász, odébb a dzsemkészítő, aki nagybátyámra emlékeztet. Mellemben éreztem a női hang hívását, hogy a szopránra tenorral feleljek.” NÉMETH, 1974. 464.*

Végül idézzük fel Csetri Lajosnak az összövegek vizsgálata kapcsán a vershez fűzött megjegyzését: „*Legelőkelőbb helyre azonban a harmadik [ti. az általa tárgyalt szerelmi költemények közül; megjegyzés tőlem, T. S. A.] került, a Dudiszerelem (Perlaky Judit) emlékét megidéző Az első szerelem, amelyet a gyűjtemény végére helyezett el, a 74., tehát a záróvers előtti második helyre, közvetlenül a Fohászkodás elé. Sajnos, személyi vonatkozásai miatt ezt a verset végül is Berzsenyi nem merete megjelentetni életében, s így csak az összöveg őrizte meg számunkra. Minden kommentár nélkül ide írom, hogy lássuk, mire volt képes Berzsenyi szerelmi lantja*” (ezután közli a teljes verset a kézirat alapján).<sup>26</sup>

Csetri előkelő helynek tartja a kötetkompozícióban, hogy a vers *majdnem* kötetzáró, amely fontosságára utal. Berzsenyinek a Kazinczyhoz elküldött kéziratot gyűjteménye 76 versből állt (a *Laistrom* szerint<sup>27</sup>), az utolsó *A' magyar Tudósokhoz*, az utolsó előtti a *Fohászkodás*, s ezt előzi meg *Az első Szerelem* (tehát a végéről a harmadik). A kéziratcsomóban (Kazinczy számozásában) is a végéről a harmadik, Kazinczy rendezésében pedig, amiről már szóltunk, a 3. könyv utolsó darabja (28.), Berzsenyi pedig kihagyja. Abban igaza van Csetrinek, hogy a *Fohászkodás* előtt van.

Úgy véli, személyes vonatkozásai miatt nem merete megjelentetni, így valóban a kéziratot gyűjtemény, majd Toldy kiadása őrizte meg az utókor számára. Bár a kéziratcsomó része, a szövegközlésen túl nem foglalkozik behatóbban a verssel, viszont szerelmi költészetének kiemelkedő darabjaként jelöli meg.

### Berzsenyi *Az első Szerelem* című versének szöveg- és képi világa

Ahogy ez már ismert, a költemény szerepelt az 1808-ban Kazinczynak elküldött kéziratcsomóban, s helyét (verssorrendet) is láttuk. Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy a Berzsenyi versek, szerelmi költemények szöveghálójának (berzsenyianizmus) szervers része e költemény, vagyis a kifejezőkészlet mint *filum* (szál) jelenik meg a versben. Ez a szerkezetet is befolyásolja, valamint a tartalmi mondanivalót. Nézzük először az előbbi a cím függvényében!

#### A költemény címeről és szerkezetéről

A címadás (*Az első Szerelem*) az ifjúkori élményre utal, s tudjuk, tulajdonképpen csak az élmény válhat emlékké. Ismert, kihez kötődött e kapcsolat (a Dudiszerelem, Perlaky Judit), amely a *heves ifjút* jellemezte, mégsem válhatott ez hitvesi szerelemmé, köddé vált, maradt az emlék. Ugyanakkor ki is tekint ebből, általánosít, majd az ifjúkori szerelmek között az első számúról ír költeményében.

A 4. aszklepiadészi kétsorosok lehetővé teszik a vers áradását, ugyanakkor a kétsoronkénti és annak bővítésével (négy soros) logikai egységeinek meglétét. Így – úgy véljük, a versfelütés két sora, valamint a köztük lévő négy-négy soros strófaszerű logikai egységei alkotják szerkezetét, amely tehát így alakul: az 1–2.;

<sup>26</sup> CSETRI, 1986. 207.

<sup>27</sup> Merényi leírása szerint Berzsenyi 77 verset küld, Kazinczy viszont csak 63 verset lát el számmal. Erről MERÉNYI Oszkár, *Berzsenyi Dániel 1808-i versgyűjtemény* (a reprint kiadáshoz mellékelt tanulmány), Akadémiai, Bp., 1976. 11.; valamint BDKM–MERÉNYI, 1979. 197–201.

3–6.; 7–10.; 11–14.. A végén viszont úgy látjuk, a versforma felbomlik, abban az értelemben, hogy a két sorokat még a rövidebb sor kiegészíti, így 15–19. és a 20–24. (vagyis itt öt) sorok összetartozását látjuk. A továbbiakban vizsgáljuk meg e részek, strófászerű képződmények tartalmi elemeit, jelentését és képi vonatkozásait!

### **A versfelütés két sora (1–2.)**

Az interpunkció ugyan nem jelzi, de egy nagy levegővétellel elmondott felkiáltás az első két sor:

*Szívem 'senge szerelmeit,  
Elnem törli tehát a' repülő idő [!]*

Az érzés/érezem, a szerelmi érzés helyszíne a szív, amelybe mintegy örökre bevésődnek a *zsenge szerelmek*. Berzsenyi a *zsenge* (ami éppen érik, friss, fiatal sarjadású stb.) szót *A' Közelítő Tél* (a kéziratban *Az Ősz*) című verse 20. sorában használja, metaforikusan a fiatalság elillanását a *zsenge virághoz* hasonlítva (18–20.): „*Itt hágy szép tavaszom: még alig ízleli / Nectárját ajakam, még alig illetem / Egy két zsenge virágait.*”<sup>28</sup> Itt a jelentés másra utal, a szerelemnek az ifjúságot betöltő voltára, illetve koraiságára. Észreveendő a *szívem szerelmeit* szókapcsolatban annak többes száma, ami, ahogy már jeleztük, több, zsenge ifjúkorára vonatkozó szerelemre utal, amelyek közül a legfontosabb, legjelentősebb a Judit-szerelem.

A 2. sor az idő–emlék relációja, a szívben, lélekben meglévő emlékezés örök, a pusztító idő sem bírhat vele, s hogy meg ne kopjon, arra szolgál a vers. Az „*elnem törli*” a felkiáltás és az idővel ellenkező parancs megfogalmazása, az idő egyébként mindent tönkretesz.



Pierre Mignard (1612–1695), *Az Idő levágja Amor szárnyait* (1694)

<sup>28</sup> BDKM–MERÉNYI, 1979. 74.

A *tehát* (*ergo* vagy *igitur*) kötőszó sem elhanyagolható a jelentés szempontjából, ugyanis *következést* jelent, vagyis, érdemes a címmel egybeolvasni: *az első szerelem, tehát vagy hát (ezért, eszerint) szívem zsenge szerelmeit nem törli el a repülő idő*. Ahogy már jeleztük, azon nem foghat az idő. A fenti képen, ahogy ez tudjuk, az Idő (Khronoz/Kronosz, Saturnus) szárnyas, aki éppen Ámor (Cupido) szárnyait nyesegeti, azaz (jelentésében) a *puer lascivus*t korlátozza. Ő (és fogalomként: amely) repül, még hozzá egyenes vonalban s vissza nem tér. Filozofikusabb a megfogalmazás *Az Őszben (A' Közelítő Tél) hirtelen repül, otthagyv a jelent: „Oh a' szárnyas idő hirtelen elrepül, / 'S minden műve tűnő szárnya körül lebeg!”*<sup>29</sup> Itt csak a gyorsan múló, szinte *repülő* időről van szó, ami nem képes eltörölni az emléket.

### **A 'senge szerelmek primusa: a Dudi-szerelem (3–6. sor)**

Felfigyelhettünk a *szerelmeit* szó többes számára, de a 4. sor egyértelművé teszi a legmélyebb érzelmű kapcsolat emlékét, amely Judithhoz fűzte:

Sem más Lyányka katzér szeme,  
Fel nem bontja Dudim! ró'sa bilintsemet  
5 Melly még szépfiatal korom  
Boldog napja alatt őszve szövött veled [!]

Nemcsak az Idő (lehet) az ellenfél, hanem az újabb szerelem is: „*más Lyányka katzér szeme*”, de ezt is tagadja: „*Fel nem bontja*”. A *lyányka* kicsinyítő képzője a fiatal korra utal, a *kacér szem* pedig, a lány csábító tekintete, a csábító jele. A Berzenyi-versek szöveghálójában a *katzér szem* olvasható a *Bartsimhoz (Czenczimhez)* című vers 17. sorában, s e költemény is azzal kezdődik, hogy *repül az élet*, még itt a *repülő idő*ről van szó, tehát a gyorsan elillanó földi létről. Tehát Dudi után valójában *nem* jöhet más szerelem, nem bonthatja az fel „*ró'sa bilintsemet*”, vagyis, e szép metafora szerint, a szerelmi köteléket. Ismert már, mily sokszor fordul elő Venus virága, a rózsza Berzsenyinél, a *rózsabilincs*, illetve a *rózsakötél (Vigasztalás, 26.)* a szerelmi összetartozás motívumai.

Az 5–6. sorban a *rózsabilincs*re vonatkozva jelenti ki, hogy *szépfiatal korában* jött el az a boldog nap, amikor az *őszve szövés*, összekötés, a szerelem megtörtént. Ezzel azt (is) állítja Berzsenyi, hogy az első szerelem a fiatal (itt egybeírva: *szépfiatal*, másutt már pusztá jelzővel, *szép fiatal*) kor jellemzője, akkor következik be, tehát az ifjúság és a szerelem toposzszerűen is összefonódik. Talán erre utal az *őszve szövés*, ugyanis a bilincs inkább összekötésre utal, tehát a kettejük közötti *szövedéket* egy boldog, az ifjúsághoz kötődő nap eredményezte.

### **A fájdalmas visszavágás és a számkivetett-hasonlat (7–10. sor)**

A következő négy sor ugyancsak sóhaj, a visszatérés óhaja, amely a helyre, időre (ifjúság) s a szerelemre (Dudi) egyaránt vonatkozik:

<sup>29</sup> BDKM–MERÉNYI, 1979. 74. és 526. (Az Ősz).

Mint egy szám kivetett sohajt  
Édes honnya felé, hol tsetsemő szopott  
'S ifjú élte virágozott  
10 Hozzád vissza ohajt szívem 's epedve kér[.]

Három sor (7–9.) taglalja a számkivetett-hasonlatot („*Mint egy szám kivetett*”). A számkivetett (*exsul, profugus*) sorsa jelenik meg: vágyik vissza *édes honnyába*, ahol gyermek és ifjú volt. A sorok mögött Cicero száműzetése, de főként az általa kedvelt Ovidiusé (lásd ovidiusi jelmondatát: „*Video meliora proboque: [/] deteriora sequor*” (Látom, mi a jobb, s helyeslem, [mégis] a rosszabb, silányabb dolgokat követem)<sup>30</sup> sejlik fel. A római költő a *Tristiában* (*Keservek*) és az *Epistulae ex Ponto* (*Levelek Pontusból*) című művében is megfogalmazta a száműzetés keserveit. Nézzünk néhány példát! A *Tristia* I. 3. versében a száműzött búcsúját olvassuk. Az 1–4. sorok:

*Cum subit illius tristissima noctis imago,  
quae mihi supremum tempus in Vrbe fuit,  
cum repeto noctem, qua tot mihi cara reliqui,  
labitur ex oculis nunc quoque gutta meis.*<sup>31</sup>

Idézhetjük még innen a III. 8. vers 11–12. sorát („*stulte, quid haec frustra votis puerilibus optas, / quae non ulla tibi fertque feretque dies?*”),<sup>32</sup> amelyben a visszatérés reménytelensége fogalmazódik meg. Számkivetését s rossz egészségét idézi az *Epistulae* (*Levelek*) Első könyve X. darabjában (*Flacco – Flaccushoz*): „*Naso suo profugus mittit tibi, Flacce, salutem, / mittere rem si quis qua caret ipse potest.*”<sup>33</sup> Vagy a *Második könyv* II. verse első négy sorában (*Messalino – Messalinushoz*):

*Ille domus vestrae primis venerator ab annis  
pulsus ad Euxini Naso Sinistra freti  
mittit ab indomitis hanc, Messaline, salutem,  
quam solitus praesens est tibi ferre, Getis.*<sup>34</sup>

<sup>30</sup> Az idézet Ovidius *Metamorphosese* VII. könyvéből való, az *Iason és Medea*-történet 20–21. sorában olvasható Műfordításban: „Látom, mi jobb, jól látva helyeslem; / és ami rossz, követem.” OVIDIUS–DEVECSERI, 1982. 177. Váczy szerint a jegyzékbe maga Berzsenyi Dániel írta be e mondatot. VÁCZY, 1895. 22. Négyesy szerint Vietoris kézírása. NÉGYESY, 1893. 118. E mondatról újabban I. HEGYI W. György, *Mos és a res publica. Római történetírás és politikai gondolkodás. Elemzések.* PhD-értekezés kézírata, Debrecen, 2003. 153–154. (Ugyanez könyv alakban is: UŐ., *Mos és res publica. Politikai kultúra a köztársaságkori Rómában*, Gondolat, Bp., 2018.)

<sup>31</sup> „Képeivel ha körüllebeg újra a szívfacsaró éj, / az az utolsó éj római búcsúm előtt, / s újra eszembe jut a sok kedves, amit veszítettem, / két szomorú szememet most is elölti a könny.” OVIDIUS, *Keservek (Tristia)*. Magyar Könyvklub, Bp., 2002. 14. Ford. SZABÓ Lőrinc.

<sup>32</sup> „Ó, te bolond, mit vágyakozol, gyermeked az óhaj, / nem jött, nem jön e nap s nem fog jönni sosem.” Uo. 67. Ford. ERDŐDY János.

<sup>33</sup> „Flaccus, egészséged küld neked a számkivetésből / Násó, hogyha olyat küldhet, amely neki nincs.” OVIDIUS, *Levelek Pontusból*. Ford. KARTL Zsuzsa. Európa, Bp., 1991. 33.

<sup>34</sup> „Az, ki a házatokat tisztelte kicsinyke korától, / s most Euxinus bal partjain úzve bolyong, / küldi köszöntését Násó nagy Messalinusnak, / mint azelőtt szóban, most a geták közül ír.” Uo. 40.

Berzsenyi a száműzetés és a száműzött keserveit jól tudhatta Ovidius verseskönyvei alapján, az elválás, Róma elhagyásának keservét, sóhaját *édes honnya felé*, ahol gyermekségét töltötte (Ovidiusnál: „*primis ab annis*”), ifjúságát, s hát szerelmes verseivel (*carmen*) magára hozott baj okozta, hogy idegenek között töltötte hátralévő életét.



Eugene Delacroix (1798–1863), Ovidius a szkíták (idegenek) között (1862)



Publius Ovidius Naso (Kr. e. 43–Kr. u. 17) arcképe 18. századi kiadások címlapjain

A számkivetettség és a számkivetett visszavágyódó életérzése hazája, gyermek-sége és ifjúsága iránt alapozza meg e három sor befejező, negyedik sorát (10.): „Hozzád vissza ohajt szívem 's epedve kér”. Az óhaj, óhajtás (a Czuczor–Fogarasi-szótár szerint) a „*vágyát szívből fakadó oh hanggal fejezi ki, vagy szélesb ért[elemen] oh hangon felkiált*”; vagy: a „*vágynak, vagy valamely fájdalmas*

*érzelemnek oh felkiáltó hangon történő kifejezése*”.<sup>35</sup> Még azt is jelzi (minkét szócikknél), hogy „susogó előtéttel: *sóhajt*”. A Berzsenyi-versben a számkivetett *sóhajt*, ő pedig „*viszsa óhajt*”-ja a kedvest, vagyis mindazt, amit az első szerelem jelentett. A szív vágya ez, mint ahogy az *epekedés* („*epedve kér*”) is. Hangsúlyozzuk, nemcsak a szerelem, hanem az ifjú életforma utáni vágy is kifejeződik, amit az ifjúság és annak vasi helyei (a Ság, Hetye, Sömjén, a Kemenesalja) jelentett.

***A visszasírt szerelem és ifjúság már más helyen lévő fájdalma (a 11–14. sor)***

Ahogy jeleztük, a vágy (s az azt követő szomorúság) nem csupán a szerelem elvesztését jelenti, hanem az attól való földrajzi távolságra, a Balaton partjára (Nikla) való elköltözésére is utal:

*A tsendes liget ernyein  
A' zúgó Balaton déli vidékein  
Látják hullani könnyemet  
A' tsendes patakok, s Delia csillaga[.]*

A helymegjelölés a *csendes liget ernyei* és a *zúgó Balaton déli vidékei*, vagyis, a Balaton déli partjának vármegyéje, Somogy. Elsősorban azonban a 11. sorban *csendes liget*re talál. Berzsenyi költészetében a *liget-* (*sziget*)-motívum, gyakoriságáról már szóltunk másutt is. Különös hely illeti meg a *csendes* jelzővel ellátottat. A *Fannim' emléke* első strófája jelzi azt a ligetbeli magányt, amely a boldogság, ugyanakkor a kesergő lírikum helye:

*Sírásra vonult képpemmel  
Hűs öledbe sietek  
Csendes liget! keservimmal  
Mert itt magam lehetek.*<sup>36</sup>

A *csendes liget* a magány helye, a visszavonulásnak intakt helyszíne, ahol a költői tér teret nyerhet. A természet tisztasága a lelket is megtisztítja és felemeli az embert, még ha erős is kesergése. Horatius megidézésében (*Horatiushoz*) jelenik meg a vers 14. sorban a *rejtőzködés* helyszíneként („*Tíburod' csendes ligetébe rejtsen*”), amely a költői alkotás helye is. A *Barátimhoz [I.]* című költeményben pedig egyenesen az Elysiumba jutunk (5–6.): „*Repdezett szívem kies Édenében: / Mint ama' boldog ligetek' lakója*”. A liget az idill és az érzelmi viharok elűzésének helyszíne is. A *Vigasztalásban* (19–20.) például: „*S illatozó balzsamos ligetek / Közt az élet' forrása ragyog*”. Látjuk tehát funkcióit, s Berzsenyi liget-motívumai óhatatlanul megidéznek azt az ovidiusi *Metamorphosisban* olvasható szöveghelyet, amely a ligetet mint érintetlen tiszta helyet varázsolja elénk. Ez a Narcissus-történet egyik szöveghelye (3. 407–414.), amely ugyan a tartami mondanóhoz (tiszta hely és Nárcisz ártatlansága) illeszkedik, így a tisztaság helye, ugyanakkor a tragikumé, mert itt lesz a patak, amelyben megpillantva magát

<sup>35</sup> CZUCZOR–FOGARASI, 4., 1867. 1007.

<sup>36</sup> BDKM–MERÉNYI, 1979. 36.

kezdetét veszi szerelmi sorvadása s bánata. Az érintetlen misztikus és varázslatos forrás (és liget) Ovidiusnál:

*Fons erat inlimis, nitidis argenteus undis,  
quem neque pastores neque pastae monte capellae  
contigerant aliudve pecus, quem nulla volucris  
nec fera turbarat nec lapsus ab arbore ramus;  
gramen erat circa, quod proximus umor alebat,  
silvaeque sole locum passura tepescere nullo.  
(hic puer et studio venandi lassus et aestu  
procubuit faciemque loci fontemque secutus).<sup>37</sup>*

Itt a szöveg középpontjában az érintetlen, tiszta (iszaptalan) *forrás áll*, de ez oly *elzárt hely*, ahova a mítosz hőse, a szerelmi furor által megszállt s az önszerlem bódulatában vergődő Narcissus léphet be. A forrás köré épül a liget (ahogy a tiburi forrás köré is [„*Tiburod*” *csendes ligete*]), amely zöldell s árnyat ad: „*Körben gyep zöldelt, mit a forrás nedve növesztett, / és erdő, mely a nap hevítő sugarát kirekeszti.*” Berzsenyi ligete is *ernyet/ernyeket* (árnyat) ad, amelyet az *erny* tőre visszavezetve a Czuczor–Fogarasi szótár így jellemez: „*Jelent oly valamit, mely földve, takarva valami ellen őriz, ótalmaz, árnyékot, enyhet ad. Valamint hangban, úgy értelemben is rokon az árny szóval.*”<sup>38</sup> A *csendes liget* tehát árnyával véd, a magány, a nyugalom megjelenítője, valószínűen az otthon (Vas vármege, a Kemenesalja) tája, míg a 12. sor *zúgó Balatonja s déli vidékei* a zajt, zavart érzékeltetik, új otthonát. Viszont a csend és a lárma helyein is látják könnyezni (rímpárjai: *ernyei – vidékei*): „*Látják hullani könnyemet*”. A könny, a sírás, érzékenyülésének kifejezője, így az *elégikum* mintha feloldódna a *szív érzékenysége*nek szomorúságában, vagyis e stílus (szentimentalizmus) eszközeként jeleníti meg fájdalmát. Az olvasat nemcsak az ellentétességet (az otthoni ligetek árnyai és a *zúgó* [hullámzásával hangot adó] Balaton vidékei), hanem a párhuzamosságot is megengedi. Így a 11–12. sort eszerint, a *liget árnyai* értelmezőjeként (a *csendes ligete ernyei* a *zúgó Balaton déli vidékein* vannak) olvasva, új lakhelyén (Somogyban) talált *csendes liget árnyairól*, a táj e (vagy egy) szeglete és a költészet *enyhet* adó helyéről van szó (itt is talál *ligetet*), amely azonban már nem a vasi vidék, hanem a „*zúgó Balaton déli vidékei*”. E vidék, illetve *liget-jellemzői*, a „*tsendes patakok, s Delia csillaga*” látják szomorúságát. Eszerint a *liget-motívum* egyik jellemzője a *csendes patak* (illetve: *patakok*), vagyis az ovidiusi Narcissus-mítosz különleges, intakt, „*iszaptalan [tiszta medrű] és kristályos ezüstvizű forrás*”, a mely a misztikumok (önszeretet, amely halálát okozza, majd *átalakul*) és a költészet helye. Látja még könnyeit *Délia csillaga*, vagyis a Hold, ugyanis Artemiszt

<sup>37</sup> „Volt egy iszaptalan és kristályos ezüstvizű forrás, / melyhez még pásztor soha, sem legelő hegyi kecske, / más nyáj sem járult, a madár s más vad se kavarta, / sem fáról bevetődött ág, zavarosra a habját. / Körben gyep zöldelt, mit a forrás nedve növesztett, / és erdő, mely a nap hevítő sugarát kirekeszti. / (Itt a fiú, a vadúztól s lankadtan a hévtől / végre ledőlt, a hely és a patak bűvölte magához.)” OVIDIUS–DEVECSERI, 1982. 83. E szöveghelyről lásd DARAB Ágnes: *Visae correptus imagine formae* (Met. III. 416.). *Kép – szöveg – test Ovidius Metamorphosésének Narcissus- és Pygmalion-elbeszélésében*. In: KRUPP József (szerk.): *Világok között. Tanulmányok Ovidius életművéről*. Reciti, Bp., 2020. 27–42., itt: 29.

<sup>38</sup> CZUCZOR–FOGARASI, 2., 1864. 390.

(Diana) Délosz szigetéhez köti a mítosz, így mellékneve: Délia név jelentése: Délosz szigetről való).<sup>39</sup> Berzsenyi barátja, a Kis János által fordított Damm-féle mitológia így ír: Diana „*úgy festetett mint egy szép termetű leány, felövedezve, fején fél hóld látszott. [...] A Rómaiak a hóldat-is mint Istenaszszonyt Diánának hívták, de a Görögöknél annak neve Selene, Phoebe, Oulia volt. [...] Diánának a' Hómaiaknál Triformis is volt egyik vezeték-neve, minthogy a hóld három féle formában mutatja magát. Azonkívül a Görögöknél még következő nevei is voltak: Delia, melly nevet Délos szigetétől mint születése helyétől költsönözött*”.<sup>40</sup> Rendben is volnánk, de miért nevezi csillagnak Berzsenyi a Holdat? Egyszerű megoldás, hogy nála az égitest *csillag*, bonyolultabb, hogy Létónak, Artemisz anyjának a testvére *Asztéria* (Asteria), akinek a neve azt jelenti: *a csillagoké, csillagos*. Talán e mitológiai összefüggésekből gondolhatott Berzsenyi *Delia csillagára*. Bárhogyan is van, a patak és a csillag a versben a lent és a fent világára, az univerzumra utal: ők látják hullani könnyeit, ily mélyreható és magasba törő fájdalma.

***A szerelmes álom, álombéli együttlét: a kairosz-pillanat beteljesedése, s az álom valósága (15–19. sor)***

Úgy véljük, a vers eme igen szép része, az emlék–álom–valóság hármasságában még feljebb emeli a vers szerelmi pátoszát, hiszen ez az álom (a költő közlése szerint) nem egyedi, hanem gyakori:

<sup>15</sup> Gyakran kellemes álmaim  
Bájos lepleiben véled ölelkezem;  
El gyengülve borúlsz reám,  
Haldoklo ajakam szívja lehelleted  
Szíved verdezi szívemet[.]

Merényi az *álom és valóság sajátos összefonódásáról* beszélt.<sup>41</sup> Utalt viszont Németh László *Kapások* című *reálutópiájára* is, ahol a lányok kara *Az első szerelem* című Berzsenyi-vers első sorait énekl. Van azonban egy szereplője, akinek *szép Keats-orra van* így emlegeti), s meg is idézi az író többször az angol romantikus költő, John Keats (1795–1821) *Sleep and poetry (Álom és költészet)* 1816 végén írt (s 1817-ben meg is jelent) hosszúversét. Németh művének említett poétái így Keats, Csokonai Vitéz és leginkább a Berzsenyi, akinek több verséből (így *Az első Szerelemből*) is idéz a már említett szöveghelyen. Berzsenyit és Keats-et egy műben említi Németh. Több sort is idéz az angol költő művéből, pl. a vers 85–87. sorát („*Stop and consider! life is but a day; / A fragile dew-drop on its perilous way / From a tree's summit*”; majd [96–97.]: „*O for ten years, that I may overwhelm / Myself in poesy*”; másutt pedig [275–276.]: „*If I do hide myself, it sure*

<sup>39</sup> Az istennő Zeus és Létó gyermeke. A mítosz szerint egy egész nappal testvére előtt született. A Héra bosszúja elől menekülő Létó *Ortúgián* adott neki életet, és csak Artemisz segítségével tudott átjutni a Héra hatásköre alól mentes Délosz szigetére. Artemisz segített anyjának világra hozni Apollónt, így első isteni feladata lett a gyermekszülés védelmezése. Lásd KERÉNYI, 1977. 98–99.

<sup>40</sup> KIS–DAMM, 1803. 23.; 24.

<sup>41</sup> BDKM–MERÉNYI, 1979. 572.

shall be / In the very fane, the light of Poesy”<sup>42</sup>). A Berzsenyi-vers vonatkozásában is elgondolkodtatóak e sorok: az életnek kairoszi pillanatszerűségének jelzése, valamint a költészet fény-templomainak jelzése az élet megélésének magaságaira s fenségére utal.

A Berzsenyi-versben megjelenő álom-motívum felkínálja a keatsi műben jelzett álom és költészet egybevetését, megjegyezvén, hogy a Berzsenyi-vers jóval korábbi. Keats e költeményéről (programverséről) úgy tartják, hogy a „Szépség felé hajló emésztő szenvedélye s szellemének nemes becsvágya hatja át. [...] A vers elején az álmot szólítja, mely a természet andalító nyugalmánál is mélyebb kábulatot ígér; majd a költészethez fordul, hisz a költészet még az álomnál is magasztosabb víziókat tud ébreszteni bennünk.”<sup>43</sup> Berzsenyinél inkább az álom és a szerelem fonódik össze, a poézis teremti az álmot, ami emlék, így az álom (és az álmot vizionáló költészet) az emlékezés eszköze.

Nézzük azonban a szöveget, a 15–16. sort! „Gyakran kellemes álmaim / Bájos lepleiben véled ölelkezem”. Utaltunk már ennek a szerelmes álomnak a gyakoriságára (a szó sokszor ismétlődik a Berzsenyi-versekben) többször álmodik Dudival (*Veled, rólad álmodom!*), amely felidézi az intimebb pillanatokat is. Az álmok kellemesek, vagyis a szép és a jó álmok közül valók. Tudjuk, hogy Vergilius *Aeneide* 6. énekének vége felé (893–896.) négy sor szól az álmok két kapujáról: az egyik szaruból van, ezen át könnyen jönnek az igaz álmok, a másik elefántcsont, amelyen át a holtak szellemei hamis álmokat küldenek.<sup>44</sup> Ismert, hogy e motívum homéroszi, a vergiliusi szöveghely mintája az *Odüsszeia* 19. énekének 560–567. sora.<sup>45</sup> A szakirodalom is jelzi, nem jár messze az igazságtól Vergilius kommentátora, Servius, aki azt mondja, hogy a szaruból készült kapu anyagának

<sup>42</sup> NÉMETH, 1974. 444–445.; 459. Magyarul (Eörsi István fordításában): „Állj meg és tudd! Az élet pillanat csak, / fa csúcsáról zuhantában a harmat / veszélyes útján”; és: „Ha elrejtőznék, soha máshova, / csak a Költészet fény-templomaiba”. John KEATS versei. Európa, Bp., 1975. 40.; 46.

<sup>43</sup> A vers internetes közlésének Megjegyzése: <https://blog.poet.hu/Ernest/keats--alom-es-kolteszet>.

<sup>44</sup> „Sunt geminae Somni portae, quarum altera fertur / cornea, qua veris facilis datur exitus umbris, / altera candenti perfecta nitens elephanto, / sed falsa ad caelum mittunt insomnia Manes. (Két kapun át járnak föl az Álmok. Egyik szaru. Rajta, / Mint mondják, a való árnyak szoktak kilebegni; / Hószínfényű, fehér elefántcsontból van a másik, / Itt a család jelenéseket engedik égnék a mánok).” VERGILIUS–LAKATOS, 1984. 251. A sorok értelmezéséről lásd VINCE Máté: *Ha az álom kapuja kitárul*. In: FERENCZI Attila (szerk.): *A rejtélyes Aeneis*. L’Harmattan, Bp., 2005. 89–116. Lásd itt fordítását is: 89. Lásd még: FERENCZI Attila: *Vergilius harmadik évezrede*. Gondolat, 2010. 70–75. *Az álmok kapuja* című rész, itt is közöl fordítást: 71. Itt az igaz álmok kifejezés szerepel. A latin szövegben az árnyak. Lásd még a következő magyarázatot is: VERGILIUS, *Aeneis, I–VI.*, s. a. r. ADAMIK Tamás, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001. 363.

<sup>45</sup> „»Ξεῖν', ἦ τοι μὲν ὄνειροι ἀμήχανοι ἀκριτόμυθοι / γίνοντ', οὐδέ τι πάντα τελεῖται ἀνθρώποισι. / δοιαὶ γὰρ τε πύλαι ἀμνηνῶν εἰσὶν ὄτ' νεῖρων· / αἰ μὲν γὰρ κεράεσσι τετεύχεται, αἰ δ' ἐλέφαντι. / τῶν οἱ μὲν κ' ἔλθωσι διὰ πριστοῦ ἐλέφαντος, / οἱ δ' ἐλεφαίρονται, ἔπε' ἀκράντα φέροντες· / οἱ δὲ διὰ ξεσπῶν κερῶν ἔλθωσι θύραζε, / οἱ δ' ἔτυμα κραινοῦσι, βροτῶν ὅτε κέν τις ἴδῃται. (»Vendégem, hidd el, vannak hiu, balgatag álmok, / s nem mind teljesedik be az ember előtt. Hisz a gyöngye / álmoképek két kapun át jönnek közelünkbe: / egy szaruból készült, elefántcsontból van a másik. / És amely álmokép kicsiszolt csonton csuszik által, / az mind csal, hiteget s mutogat csupa teljesületlent; / és amely álmokkép simított szarun át szalad útra, / színigazat mutat az, ha az ember látja szemével.«)» HOMÉROSZ–DEVECSERI, 1993. 726. A görög szöveg szójátékairól lásd VERGILIUS–ADAMIK, 2001. 363.

megjelölése valójában szemet jelent, az elefántcsont pedig fogat.<sup>46</sup> Nem tudjuk, Berzsenyi olvasása mire terjedd, ki. Bizonyára ismerte Homéroszt (latin fordításban is olvashatta<sup>47</sup>), Vergilius *Aeneis*ét, talán kevésbé terjedt ki figyelme Servius tanulmányozására, de az Odüsszeia szöveghelye, Vergiliusé és Servius kommentárja világossá teszi, hogy költeményében latensen a homéroszi–vergiliusi igaz álmról van szó (latinul az *Odüsszeiából*: „*Quae vero perpolita cornua iuerint foras, / Haec vera perficiunt; hominum quando aliquis viderit*”<sup>48</sup>), vagyis az átélt szerelem jelenik meg az álmokkében. A jelenés az álom bájos leplében válik láthatóvá, s ez a metafora (*álmaim leple*) rejtja a valóságot, hiszen az ölelés titkos („*véled ölelkezem*”), az álom leplébe, titkába burkolózik. Az álom maga eidwlon (*eidolon* – tükörkép, a képzeletben élő kép), amely így leplezi a valóságot.<sup>49</sup> Ugyanakkor e *lepleknek* megmutatkozik szépsége, *bája*, e jelenet kedves előtte. Az *ölelkezés* e része több mint az ölelés, mert viszonzott, s erotikus áthallása is van: szeretkezés,<sup>50</sup> ezért a Czuczor–Fogarasi-szótár az *ölelés* jelentésénél így ír: „*Gyöngédebb kifejezéssel: nemi közösülés*”. Példája: „*Törvénytelen, vad ölelésből származott gyermek*”.<sup>51</sup> Az *ölelkezésnek* tehát a kölcsönös ölelés mellett bújtatott erotikája sejlik fel, amelyet a következő sorok tovább fokoznak. A 17. sorban: „*El gyengülve borúlsz reám*”. Az elgyengülés a szerelmi odaadásra utal, ahogy a férfi fölé hajolás („*borúlsz reám*”) is. A 18–19. sor a földi és az égi szerelem egyesülése: a csókmotívum (18.) körülírása fenséges képi megjelenítésbe torkollik. A finom elernyedés a csók intenzitására is kihat, az ajkat/ajkakát is hatalmába keríti az égi

<sup>46</sup> VINCE, 2005. 96. Serviusnál: „894. Sunt geminae somni portae; pro somniorum. Est autem in hoc loco Homerum secutus (Od. m, 560 sqq.). Hoc tantum differt, quod ille per utramque portam somnia exire dicit, hic umbras veras, per quas somnia indicat vera; et poetice apertus est sensus. Vult autem intelligi, falsa esse omnia quae dixit. Physiologia vero hoc habet: Per portam corneam oculi significantur, qui et cornei sunt coloris, et duriores ceteris membris. [...] Per eburneam vero portam os significatur a dentibus. Et scimus, quis, quae loquimur, falsa esse possunt: ea vero quae videmus, sine dubie vera sunt” (Az álomnak kettős kapuja van; az álmoknak [alak] helyett. E helyen szintén Homéroszt követte (Odüsszeusz, 19. 560. sortól). Ez abban különbözik, hogy ő azt mondja, az álmok mindkét kapun át jönnek, ezen a valós árnyak, rajtuk keresztül mutatja meg a valós álmokat; és költőien világosa jelentés. Viszont azt is meg akarja értetni, hogy minden hamis, amit mondott. A természetismeret pedig úgy tartja: a szaruból való kapun átjövők a szemet jelentik, amelyek szaruszínűek, s más árnyaknál keményebbek. [...] Az elefántcsont kapun átjövők a szájat jelentik a fogak által. Tudjuk, azok hamisak lehetnek, akik beszélnek: azok a dolgok, amiket látunk, kétségtelenül igazak). Lásd SERVIUS: *Commentarii in Virgilium*, ed. Albertus LION, vol. 1. Göttingae, 1826. 410.

<sup>47</sup> A 18. században számos kétnyelvű (görög és latin), valamint csak latin nyelvű fordítás jelent meg, újabb és újabb edíciókkal is. Lásd pl. HOMERI *Odysseia, Graece et Latine*, Vol. II., ed. M. Ioannes Georgius HAGER, Chemnicii, 1777. 652–653.

<sup>48</sup> Ua. Műfordítását lásd fentebb. „és amely álmokkép simított szarun át szalad útra, / színigazat mutat az, ha az ember látja szemével”.

<sup>49</sup> A görög képfogalmakról lásd KERÉNYI Károly: *Eidolon, Eikon, Agalma: On Pagan and Christian Representations of Mythological Objects*. Spring, 1984/44. 137–150.; JURCZYK, Thomas, *The Meaning of agalma, eidolon, and eikon in Ancient Greek Texts: A Quantitative Approach Using Computer-Driven Methods and Tools* = <https://er.ceres.rub.de/index.php/ER/article/view/10442/9871>. Erről még lásd BÉNYEI Tamás: *Más alakban. A metamorfózis lehetséges poétikai és politikai*. Pro Pannonia Kiadói Alapítvány, Pécs, 2013. 94–95.

<sup>50</sup> Ezt olvassuk a Czuczor–Fogarasi-szótárban: „*Egymás iránti viszonyos szeretetnek folytonos, vagy gyakori nyilatkozása; különösen, a szerelmesek nyájaskodása, gyöngéd enyelgése, melylyel szerelmüket viszonzák*.” CZUCZOR–FOGARASI, 5., 1870. 1292.

<sup>51</sup> CZUCZOR–FOGARASI, 4., 1867. 1167.

szerelmi érzés, *haldokolnak*, elernyednek, ugyanakkor a kedves *lehelete* (újabb csókja) új életre kelti. A szerelembeli (kis) halál és az élet szép ellentéte fogalmazódik meg e sorban. A *másik* ember leheletével, lelkével visszatér az élet, s ahogy a lelkek találkoznak, úgy a szívek is: „*Szíved verdezi szívemet*”. A *verdez* erősebb hangot jelent, mint a csendesebb *verdes*, szívük tehát kalapál, hallja a hölgy szívdobbanását, s egymáshoz ér a két szív (érzelmi szempontból és fizikálisan is, így megjelenik ismét a bújtatott erotika: szorososan ölelik egymást), azaz a szerelem kölcsönös és teljes.



Jean-Honoré Fragonard (1732–1806), Az ellopott csók (1788) – részlet

### **A szerelem és az álom eltűnésének keserűsége: a vers 20–24. sora**

Az álom azonban véget ér, elillan, a költő az *első* szerelemérzéssel a lelkében könnyezve ébred:

<sup>20</sup>      *Majd ismét butszuzó tsokjaid éltemet  
Oltják, s földre rogyom veled[,]  
Majd el tűnsz s repülő képed után futok  
Míg lankadva fel ébredek  
'S a' forró szerelem könnyei buzganak.*

A kétszer ismételt *majd* határozószó érzékelteti az idő múlását. E boldogságot az elválás, az álom vége szakítja meg. A jelentéspontosító *ismét* határozószó szintén az időre utal, az álomban megismétlődő *búcsúcsókra* („*butszuzó tsokjaid*”), amely az utolsó együttlét megismétlése, hiszen elváltak, elbúcsúztak egymástól. Ennek fájalmát érzékelteti, hogy a búcsúcsók az *éltét oltja*, azaz a kölcsönös szerelmi viszony külső erők általi megszakítása az első szerelem halála. Érdekes felidézni Platón *A lakoma* XVI. részének kezdősorait: „*Így hát mind-egyikünk az embernek egy másik feléhez hozzáillesztett fele, mert ketté vagyunk vágva, mint a félszegűszo halak. Kettő lett az egyből s most szüntelenül keresi*

ki-ki a maga másik felét.”<sup>52</sup> Berzsenyi kereste, megtalálta, de elszakadtak egymástól, az emléket tudja újra és újra felidézni, ami az elválás, így az újrakeresés fájdalma vesz erőt rajta. A búcsúcsók, az elválás, pillanatnyi tetszhalál: „s földre rogyom veled”, azaz a fizikai földre kerülés (megsemmisülés) képe. A *veled* jelzi, hogy a kioltott élet, azaz a szerelmesek elszakítása mindkettőjük fájdalma is. Az elesett ember kerül ugyanis a földre, sőt, itt erejük elvesztéséről, *megrogyásukról* van szó.

Kérdés, a szöveg mennyire bír el még mélyebb erotikát? Tekinthető-e többnek az előző öt sorral, mint amennyit a szöveg magyarázatában megengedtünk? Nyilvánvalóan az *ölelkezés* frivolabb megközelítésére gondolunk, magára a szeretkezésre, a szerelmi aktusra, amely ugyan álombeli, de a vergiliusi álmokkapuk igaz álmához tartozik. A szövegbéli *reám borulsz* a testi odaadás kifejezése, a *haladókló ajkak* a szerelmi elalélás, kifáradás kifejezői, amelynek kísérője a *heves szívdobogás*, majd az aktus befejezéseként az utolsó csók és a földre rogyás, amely a testi szerelem magaslatából való aláhullás.

Azt pedig, hogy ez csak álom, de *igaz* álom, a 22. sor jelzi: „Majd el tűnsz s repülő képed után futok”. A *majd* újabb idő eltelésére utal, az álombeli történés újabb szakaszára. Ekkor már az álmokép, mint az árnykép, elillan, ahogy az álom, hiába fut utána, szertefoszlik. E kép felidézi Homérosz *Odüsszeiája* Alvilág-fejezetének (11. ének: *Neküia*) anyja árnyát megidéző részét, amikor háromszor ölelné, de *kisurran* kezéből (204–208.):

*Így szólt; s én a szivemben fontolgatva akartam  
elhúnyt édesanyám lelkét a karommal ölelni.  
Háromszor nekiindultam, vágyódva erősen,  
háromszor surrant ki kezemből, mintha csak árnyék  
s álom volna.*<sup>53</sup>

Ugyancsak felidézhető a vergiliusi *Aeneis* 6. énekében az Alvilág-jelenet Aeneas és Dido találkozásának az a mozzanata, amikor a szerelmes árnykép mozzulatlaná válik, majd elfut (467–473.):

*Talibus Aeneas ardentem et torva tuentem  
lenibat dictis animum lacrimasque ciebat.  
illa solo fixos oculos aversa tenebat  
470 nec magis incepto vultum sermone movetur  
quam si dura silex aut stet Marpesia cautes.  
tandem corripuit sese atque inimica refugit  
in nemus umbriferum.*<sup>54</sup>

<sup>52</sup> PLATÓN: *A lakoma*. Ford.: TELEGDÍ Zsigmond. Atlantisz, Bp., 1999. 52.

<sup>53</sup> HOMÉROSZ—DEVECSERI, 1993. 598.

<sup>54</sup> „Így szelídítgeti Aeneás a szavára felizzó, / Villámló szemü árnyékot, míg könnye kibuggyan. / Ám elfordul az árny s a szemét lesüti, s merev arca / Éppúgy nem rezdül meg semmi beszédre ezentúl, / Mint nem mozdul a kő s a kemény marpessusi márvány. / Aztán kapja magát s gyűlölköde s vadul elfut”. VERGILIUS—LAKATOS, 1984. 238–239.

Az árnyképnek mint álomképnek az eltűnése az idézetek tükrében is törvényszerű, a köd- vagy füstszerű árnykép eloszlik vagy a fuvallat tovább viszi, elszáll, elrepül, a földi halandó hiába fut utána, elenyészik: „*Majd el tűnsz s repülő képed után futok*”. Fenséges kép az álom eltűnése, a költő utána iramlik, de hiába, elszáll s szertefoszlik. A *repülő képed* kifejezés jelzi, az árnyak, az álombéli alakok pillékönnyűk, madárként elszállnak, *repülnek* (az eltűnés gyors, röpké), a *kép* pedig nem más, mint az árny-, illetve álomkép, amely megjelenik s eltűnik.

Nincs más hátra, mint a szerelmes, szeretkező álomból való felébredés. A szerelmi aktus, majd az álomkép kergetése okozza a fáradt ébredést („*lankadva fel ébredek*”). A *míg* jelentése: mialatt, s a futásra vonatkozik: *míg kergetem, lankadva felébredek*. A *lankadva* szó nemcsak a fáradtságra mutat, hanem a hiába-való futásra, kergetésre is. Nem éri utol, így felébred. A csalódás következménye, hogy „*a' forró szerelem könnyei buzganak*”, vagyis folynak (felbuzognak, feltörnek) heves (*forró*) szerelmének könnyei, sír, ahogy Aeneas is a Didótól való végső búcsúvételkor az Alvilágban (VI. 475–476.):

*nec minus Aeneas casu percussus iniquo  
prosequitur lacrimis longe et miseratur euntem.*

(Aeneás szíve is belefájdul e bús eseménybe,  
S hulló könnyein át még hosszan bámul utána),<sup>55</sup>



Gustave Doré (1832–1883) Dante-illusztrációja (Pokol): Várakozó lelkek, árnyak  
Kharon csónakjában az Alvilágban<sup>56</sup>

<sup>55</sup> VERGILIUS—LAKATOS, 1984. 239. Szó szerinti fordítása: *Aeneas nagyon megrendülve a méltánytalan esettől hosszan követi könnyeivel a távozót és szánja.*

<sup>56</sup> A barnás, halvány testszín mutatja az életteleniséget Doré szinte amorf ábrázolásán, ahogy a 17. századi Vaenius emblémaképein (*Emblemata Horatiana*, 1683) is így látni. Lásd pl. az 1683-as színes kiadás *Morte liquenda omnia* című emblémáját: 189. A férfiba, férjbe karoló halál miatt ábrázolásában már nincs jelentősége a színeknek, míg az e világon maradó s a Halállal dacoló feleség színes ruhákban (uralkodó szín a piros) pompázik.

## Összegzés

A költeményben az idő–első szerelem–álom–ébredés-relációja a változás, visszatérés, majd az elmúlás körül forog. Vagyis, az első szerelem emlékét nem törli ki az idő, annak szerelmi és erotikus álma azonban szertefoszlik. Dacol ugyan az idővel és más szerelemmel („*Sem más Lyányka katzér szemé*”), így őrződik meg az első szerelem („*Fel nem bontja Dudim! ró’sa bilintsemet*”) emlékével az elillant ifjúság („*szépfiatal korom*”). Ezen életszakaszhoz fűződik tehát az első szerelem, kettejük találkozása és szerelmi szövődése. A szerelem és az ifjúság utáni *vágyát* a száműzött hazája és boldog gyermekora utáni sóvárgásához („*ifjú élte virágozott*”) hasonlítja („*Hozzád vissza ohajt szívem ’s epedve kér*”). Ez a vágy kiegészül somogyi lakhelyéről (Nikla) való elvagyódásával is, bár kies vidékről ír vágyáról s keservéről (jeleztük, az ovidiusi *Tristiát* [*Keservek*] idézve): „*Látják hullani könnyemet A’ tsendes patakok, s Delia csillaga*”. A lent és a fent világa az univerzum felé tágítja érzéseit.

Vágyát azonban már csak az álmok világában élheti meg, abban az *alaktalan* világban, amely egykor valós lehetett. A *vele* álmódások kellemesek, bennük felülkerekedik a testiség, amelyet az álom *leplez*, nem látja, láthatja senki, így utat enged az együttlét erotikájának (*ölelkezem – szeretkezem*): elyengülő érzések és testiség („*El gyengülve borúlsz réám*”), elalálás, fizikális közelség („*Haldoklo ajakam szívja lehelled / Szíved verdezi szívemet*”). Az amorf álomvilág azonban tünékeny: itt az újabb búcsú fájdalom („*butsuzó tsokjaid életet / Oltják*”), az együttlét magasságából a mélybe zuhanás: „*földre rogyom veled*”. Az álom eltűnésével jön a képzelt heves testiség utáni fáradt ébredés („*Míg lankadva fel ébredek*”) s a szomorúság („*a’ forró szerelem könnyei buzganak*”), mivel eltűnt ez az idő s ez a szerelem. Marad az emlékezés és az álmódás szerelemről, ifjúságról, s az otthoni (vasi) időszakról.

Az előző, az *Emmihez* szóló költeményt Dobai Péter, aki az *Éden vermei* (1985) című kötetében gyönyörű versben emlékezett meg Berzsenyiről („*Partra szállottam, levonom vitorlám. ... Béke már részem, lekötöm hajómat.*”) versrészletével kezdtük, had fejezzük be ugyancsak e kötet nyitóversével, *Az első szerelem primitíve* cíművel, amelyben líraian vall az életét meghatározó két szerelemről, az elsőt Berzsenyi módjára kiemelve. Álljon itt e költemény a 2025. október harmadikán elhunyt költő emlékére is.

*Szerelemből nem kellett volna második, Uram,  
elég lett volna az első, legelső, úgy és ahogyan!*

*Nem kellett volna két, sőt sok természet  
a testben, elég lett volna egy, úgy és ahogy egy!*

*Nem kellett volna sorsomra két név,  
elég lett volna egy, sőt, inkább névtelenség!*

*Nem kellett volna a Fiút kész világgal várni,  
az lett volna a Kegyelem, ha várt volna bármi!*

*De így, most, ebben az álmeghitt, szófogadó szobában,  
csak szálmagányomat teszem mezővé az avató társban.<sup>57</sup>*

<sup>57</sup> DOBAI Péter: *Az Éden vermei*. Magvető, Bp., 1985. 7.



*In memoriam Dobai Péter (1944–2025)*

## Irodalom

- BERZSENYI Dániel *versei*, kiadta TOLDY Ferencz. Pesten, 1860.
- BERZSENYI Dániel *munkái*, újra átnézett kiadás, a költő örökösei megbízásából TOLDY Ferencz. Pesten, 1864.
- BERZSENYI Dániel *Költői művei, s. a. r.* MERÉNYI Oszkár. Akadémiai, Bp., 1979.
- BERZSENYI Dániel *levelezése, s. a. r.* FÓRIZS Gergely. EditioPrincps. Bp., 2014.
- BÉNYEI Tamás: *Más alakban. A metamorfózis lehetséges poétikai és politikái.* Pro Panonia Kiadói Alapítvány, Pécs, 2013.
- CZUCZOR Gergely–FOGARASI János, *A magyar nyelv szótára*, I–VI. Pest–Budapest, 1862–1874.
- DARAB Ágnes: *Visae correptus imagine formae (Met. III. 416.). Kép – szöveg – test Ovidius Metamorphosésének Narcissus- és Pygmalion-elbeszélésében.* In: KRUPP József (szerk.): *Világok között. Tanulmányok Ovidius életművéről.* Reciti, Bp., 2020. 27–42.
- DOBAI Péter: *Az Éden vermei.* Magvető, Bp., 1985.
- FERENCZI Attila: *Vergilius harmadik évezrede.* Gondolat, Bp., 2010
- HÉSZIODOSZ: *Munkák és napok.* Ford.: TRENCSENYI-WALDAPFEL Imre, Magyar Helikon, Bp., 1976.
- HOMERI *Odysseia, Graece et Latine*, Vol. II., ed. M. Ioannes Georgius HAGER, Chemnicii, 1777.
- HOMÉROSZ: *Íliász, Odüsszeia, homéroszi költemények.* Ford.: DEVECSERI Gábor, Pantheon, Bp., 1993.
- HORATIUS: *Ódák és epódoszok.* Szöveggondozás, s. a. r. BORZSÁK István, Tankönyvkiadó, Bp., 1975.
- KERESZTURY Dezső: *Örökség. Magyar író-arcképek.* Magvető, Bp., 1970.
- KERÉNYI Károly: *Görög mitológia.* Gondolat, Bp., 1977.
- KERÉNYI Károly: *Eidolon, Eikon, Agalma: On Pagan and Christian Representations of Mythological Objects.* Spring, 1984/44. 137–150.
- KIS János (ford.): *Görög és római mythologia vagyis a régi görögök és rómaiak költött isteneinek és félisteneinek mesés történetei.* K. n., Pozsony, 1805.
- MERÉNYI Oszkár: *Berzsenyi Dániel.* Akadémiai, Bp., 1966.
- NÉGYESY László: *Berzsenyi iskolázásáról = EPhK*, 1893. 113–128.
- NÉMETH László: *Negyven év – Horváthné meghal – Gyász.* Magvető és Szépirodalmi, Bp., 1974.
- OVIDIUS, Publius Naso: *Átváltozások (Metamorphoses).* Ford. DEVECSERI Gábor, Európa, Bp., 1982.
- OVIDIUS: *Levelek Pontusból.* Ford.: KARTL Zsuzsa, Európa, Bp., 1991
- OVIDIUS: *Keservek (Tristia).* Magyar Könyvklub, Bp., 2002.
- PLATÓN: *A lakoma.* Ford.: TELEGDI Zsigmond, Atlantisz, Bp., 1999
- SZEPES Erika–SZERDAHELYI István: *Verstan.* Gondolat, Bp., 1981.
- TÓTH Sándor Attila: *Az emlék(kép) mint költői inspiráció. Dobai Péter Berzsenyi Dánielről és a vitorlákat megfestők erőterében írt költeményeiről.* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2024.
- VERGILIUS: *Aeneis, I–VI.*, s. a. r. ADAMIK Tamás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.
- VINCE Máté: *Ha az álom kapuja kitarul.* In: FERENCZI Attila (szerk.): *A rejtélyes Aeneis.* L'Harmattan, Bp., 2005. 89–116.

**Abstract**

**SZERELEM ÉS EMLÉKEZÉS – BERZSENYI DÁNIEL,  
AZ ELSŐ SZERELEM CÍMŰ KÖLTEMÉNYE AZ ÉLETRAJZ  
ÉS AZ ÉLETMŰ TANÍTÁSÁNAK TÜKRÉBEN**

Berzsenyi Dániel *Az első szerelem* című költeménye bevezet a költő szerelmi költészetének világába, hely- és életidőváltásának elégikumába. A visszaemlékezés ősi költői módszeréhez nyúlva idézi fel ifjúságának boldogságát, majd Niklára való elköltözését, az emlék erős jelenlétét, amely álom formájában jut kifejezésre a versben. Bújtatott erotikája vágyát jelzi, utalásai pedig az eltűnt boldogságot, élethelyzetét, amely alkalmas olyan életrajzi elemek kiemelésére, amelyek a Berzsenyi-képet s a róla való tudást erősítik. Szerelmi költészete ugyanakkor poézisének életműszerűségére, másik irányára is utal.

*Kulcsszavak: szerelem, erotika, elégikum, hely- és életidőváltás, emlék, álomtechnika*

**LOVE AND MEMORY – DÁNIEL BERZSENYI'S  
POEM “FIRST LOVE” IN THE MIRROR  
OF THE TEACHING OF BIOGRAPHY AND LIFE WORK**

Dániel Berzsenyi's poem *“The First Love”* introduces us to the world of the poet's love poetry, to the elegiac change of place and time in life. Reaching out to the ancient poetic method of reminiscence, he recalls the happiness of his youth, then his move to Nikla, the strong presence of memory, which is expressed in the poem in the form of a dream. His hidden eroticism indicates his desire, and his references indicate the lost happiness, his life situation, which is suitable for highlighting biographical elements that strengthen the image of Berzsenyi and the knowledge about him. At the same time, his love poetry also hints at the life-work and another direction of his poetry.

*Keywords: love, erotica, elegiac, change of place and time, memory, dream technique*



# DANUBIUS NOSTER

## SZERZŐINKRŐL

Dr. BABITY Mária PhD; főiskolai docens  
EJF, Pedagógusképző Intézet, Baja  
babity.maria@ejf.hu

Dr. Sc. BILIĆ, Anica; znanstvena savjetnica u trajnom izboru  
Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti,  
Centar za znanstveni rad u Vinkovcima  
abilic@hazu.hr

Prof. Dr. Sc. BLAŽEKA, Đuro  
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Odsjek u Čakovcu, Čakovec  
djuro.blazeka1@gmail.com

DRAŽENKO, Tomić PhD  
Učiteljski fakultet, Zagreb  
drazenko.tomic@ufzg.hr

FAZEKAS Elek; tanársegéd  
KRE, Gazdaságtudományi, Egészségtudományi és Szociális Kar, Szociális Munka és Diakónia Intézet, Budapest  
fazekas.elek@kre.hu

Dr. FEHÉR Ágota; egyetemi docens  
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös  
feher.agota@kre.hu

Dr. GÁL Anikó PhD; főiskolai docens  
SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógia Intézet, Szeged  
gal.aniko@szte.hu

GILÁNYI Magdolna PhD; egyetemi adjunktus  
ELTE TÓK, Társadalomtudományi Tanszék, Budapest  
gilanyi.magdolna@tok.elte.hu

Dr. IPOLYI Dóra PhD; adjunktus  
KRE, Gazdaságtudományi, Egészségtudományi és Szociális Kar, Szociális Munka és Diakónia Intézet, Budapest  
ipolyi.dora@kre.hu

Dr. LEGAC, Vladimir PhD; associate professor  
University of Zagreb Faculty of Teacher Education, Zagreb  
vladimir.legac@gmail.com

Prof. Dr. Sc. LORGER, Marija; izvanredna profesoric  
profesorica na fakultetu  
Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet  
marija.lorger@ufzg.hr

Prof. Dr. PAP Ferenc; dékán, egyetemi tanár  
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös  
pap.ferenc@kre.hu

Dr. PÁLMAI Judit PhD; egyetemi docens  
KRE, Gazdaságtudományi, Egészségtudományi és Szociális Kar, Szociális Munka és Diakónia Intézet, Budapest  
palmai.judit@kre.hu

PETRKAČ Petra; diplomantica  
Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet  
petra.petrkac1234@gmail.com

RADOČAJ, Sara Marija; Univ. bacc. praesc. educ.  
University of Zagreb Faculty of Teacher Education, Zagreb saramarija.radocaj1@gmail.com

Dr. SZABÓ-SZETTELE Katinka PhD; tanársegéd  
EJF, Pedagógusképző Intézet, Baja  
szettele.katinka@ejf.hu

Dr. SZONTAGH Pál PhD, főiskolai tanár  
KRE PK Gyakorlati és Továbbképzési Intézet, Nagykőrös-Budapest  
szontagh.pal@kre.hu

Dr. habil. TÓTH Sándor Attila PhD  
EJF, Pedagógusképző Intézet, Baja –  
SZTE JGYPK, Alkalmazott Pedagógiai Intézet Tanítóképző Tanszék, Szeged  
toth.sandor.attila@ejf.hu

