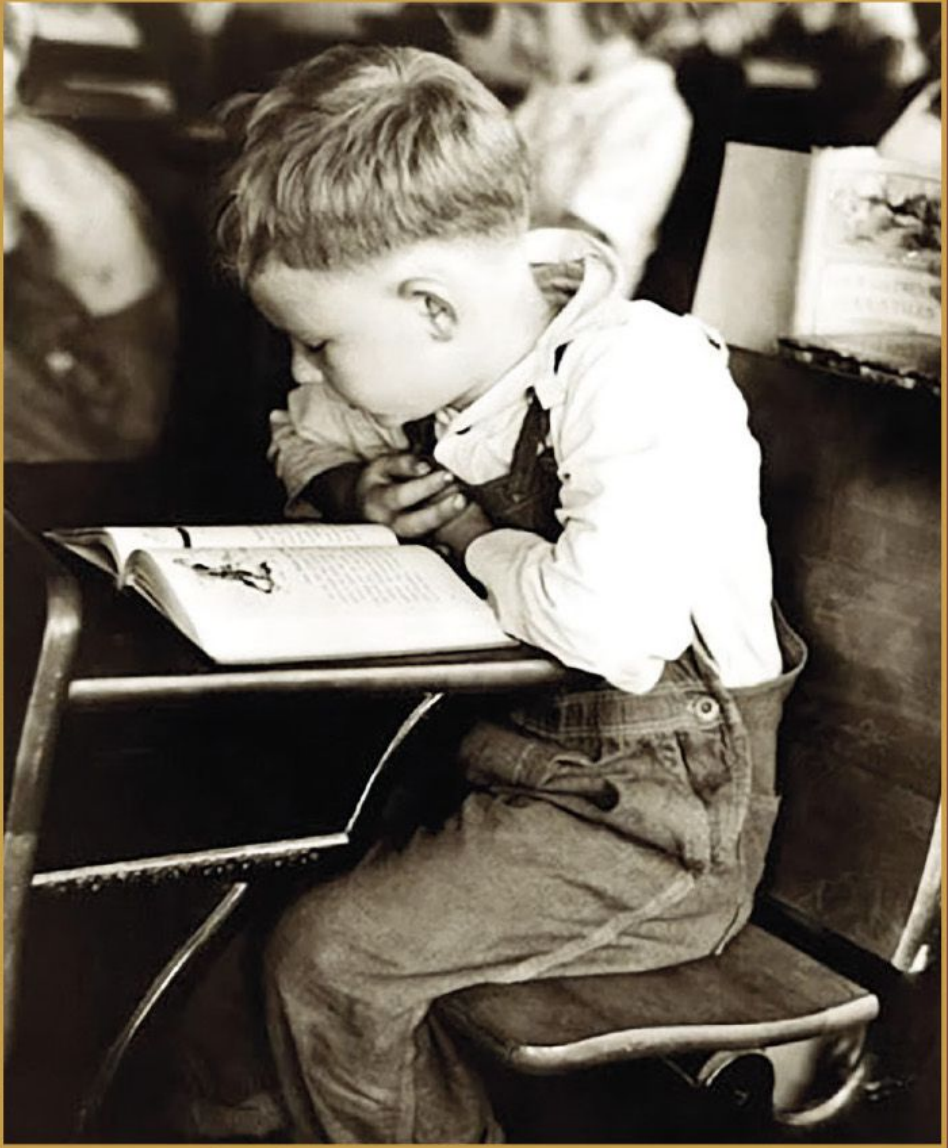


A táncról történő tudományos írás kísérletei a 19. század második feléig vezethetők vissza. Ebben a vonatkozásban tehát egy „rég” tudományról beszélhetünk, a hazai viszonyok közepette. Tárgyát, módszertanát, paradigmáit vagy akár intézményesülését tekintve ugyanakkor hazánkban új, sőt önállósága

körökben is megkérdőjelezhető magyar tánc tudományosság. Voltak korábbi intézményesülési kísérletek, folyóiratok, társaságok, folyóiratok, de ezek dinamikusan halálra szelődtek, szinte hanyatlottak. Az utóbbi két évtizedben a tudomány előremozdulása a tánc tudomány történetében a megélenkülés, az érdeklődés miatt tudásmegosztás miatt a tánc tudomány képviselő szakemberei fejlesztése, a hálózati aktivitás és a fokozott disszeminációs folyamatok fejtése egyes szakágainak átformálása. Az évkezdő bázisintézmény (MTA) Zenetudományi és Néptánc-kutatási Intézet mellé újak társultak a Néprajztudományi Intézet és a Magyar Munkabizottsága (2010), amely – akadémiai tudományterületi pozicionálásától függetlenül a tánc tudomány külön területeiről érkező szakemberek számára biztosít párbeszédet. Újjáalakult a Magyar Etnokoreológiai Társaság (2011), 2020-ban újjászerveződött a Magyar Tánc tudományi Társaság. Szélesedik a felsőoktatási intézmények tánc-kutató tevékenysége, illetve kifejezetten a kutató szakemberképzése. A Szegedi Tudományegyetem Néprajzi és Kulturális Antropológiai Tanszékén tánc-folklorisztika és táncantropológia szakirány működik, illetve nemzetközi MA képzési formában a Choreomundus szak is létezik. A debreceni Néprajzi Tanszéken és az ELTE-n a doktori képzésben egyre több értekezés születik tánc tudományi témában, amelyek ráadásul egyre interdiszciplinári-



Tánc – tananyag – módszer

Módszertani jegyzet



STUDIA FOLKLORISTICA ET ETHNOGRAPHICA 87.

TÁNC – TANANYAG – MÓDSZER.

TÁNC – TANANYAG – MÓDSZER

Módszertani jegyzet



Debrecen, 2022

Studia Folkloristica et Ethnographica 87.

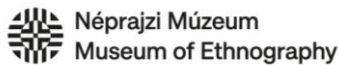
Debreceni Egyetem Néprajzi Tanszék
Tradíció és Edukáció 2.

Sorozatszerkesztő:
Bartha Elek

A kötetet lektorálta:
Baloghné Zsoldos Julianna

Szerkesztő:
Bihari Nagy Éva

Készült az ELKH-DE Néprajzi Kutatócsoport kutatási programja keretében, a Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítás érdekében. EFOP-3.4.3-16-2016-00021 pályázat támogatásával. A kötet a Néprajzi Múzeum és a Debreceni Egyetem Néprajzi Tanszékének közös kiadásában jelent meg.



ISBN 978-963-490-453-3

ISSN 0138-9882

Borítóterv: M. Szabó Monika készítette *Az iskolás fiú 1938* című kép felhasználásával.
[A kép forrása: copyright©2022vintage everyday <https://www.vintag.es/2015/05/18-cute-photos-of-children-with-their.html>]

Nyomdai munka:
Kapitális Kft., Debrecen
Tulajdonos: Kapusi József

Tartalom

TÁNC – MOZDULAT, NEVELÉS

Kavecsánszki Máté: Hagyományos és új megközelítések a magyar néptánc kutatásban	9
Dani Erzsébet – Bólya Anna Mária: Oktatás mai generációknak. <i>A hiperfigyelmet kezelő HY-DE modell implementációs projektjei a magyar táncos tradíció tananyagával</i>	34
Ábrahám Nóra: A táncelmélet szerepe a táncoktatásban	51

MÚZEUM – JÖVŐ

Csont István: A múzeumi oktatás modern eszközei	69
---	----

KÖZNEVELÉS – ÖRÖKSÉGÁTADÁS

Marinka Melinda: Projekt módszerrel a német nemzetiségi kulturális örökségelemek közvetítésében	89
Juhász Eszter: Történelmi ismeretek a hon- és népismeret tantárgyban	106
Gyüróné Szenka Dóra: Tantárgyközi kapcsolatok a hon- és népismeret oktatásában	126

MŰHELY – HAGYOMÁNY – ISKOLA

Mikulics Ádám: „Mert mindig érteni kell...!” <i>A Felső-Tisza vidéki pásztorbotlók tanításának módszertani szempontjai és lehetőségei a néptáncpedagógia jelenkori célkitűzéseinek tükrében</i>	151
Újné Pethő Andrea: „Holtig haza”. <i>Hon- és népismeret – tanórán kívül</i>	167

Tánc – mozdulat, nevelés

Kavecsánszki Máté

Dani Erzsébet – Bólya Anna Mária

Ábrahám Nóra

Hagyományos és új megközelítések a magyar néptánc kutatásban

KAVECSÁNSZKI MÁTÉ

Bevezetés

Sajátos a magyar tánc tudomány helyzete. A táncról történő tudományos írás kísérletei a 19. század második feléig vezethetők vissza. Ebben a vonatkozásban tehát egy „rég” tudományról beszélhetünk a hazai viszonyok közepe. Tárgyát, módszertanát, paradigmáit vagy akár intézményesülését tekintve ugyanakkor hazánkban új, sőt önállóságában olykor még szakmai körökben is megkérdőjelezett diszciplína. A magyar tánc tudomány története pulzáló jelenség. Voltak korszakok, amikor fejlődése, intézményesülése – beleértve a tudományos társaságokat, folyóiratokat, évkönyveket – dinamikus haladt előre, máskor viszont szinte hanyatlott.

Az utóbbi két évtized kétségtelenül a jelentős előremozdulások kora a magyar tánc tudomány történetében. Az elmúlt évtizedben a megélnékvülő laikus és tudományos érdeklődés miatt egyre fontosabbá vált a tudásmegosztás intézményesített erősítése, a tánc tudomány különböző területeit képviselő szakemberek közötti kapcsolati háló fejlesztése, a hálózatosodás, az interdiszciplinaritás és a tudományos eredmények fokozott disszeminációja. Az intézményesülési folyamat felerősödött, mind a tánc egyes szakágainak területén, mind pedig átfogóan. Az évtizedek óta meghatározó bázisintézmény, az ELKH (korábban MTA) Zenetudományi Intézet Népzene- és Néptánc kutató Osztály és Archívuma mellé újak társultak: Megalakult az MTA Néprajztudományi Bizottság Tánc tudományi Munkabizottsága (2010), amely – akadémiai tudományterületi pozicionálásától függetlenül a tánc tudomány különböző területeiről érkező szakemberek számára biztosít párbeszédet. Újjáalakult a Magyar Etnokoreológiai Társaság (2011), 2020-ban újjászerveződött a Magyar Tánc tudományi Társaság. Szélesedik a felsőoktatási intézmények tánc kutató tevékenysége, illetve kifejezetten a kutató szakember-

képzése. A Szegedi Tudományegyetem Néprajzi és Kulturális Antropológiai Tanszékén táncfolklorisztika és táncantropológia szakirány működik, illetve nemzetközi MA képzési formában a Choreomundus szak is létezik. A debreceni Néprajzi Tanszéken és az ELTE-n a doktori képzésben egyre több értekezés születik tánc tudományi témában, amelyek ráadásul egyre interdiszciplinárisabb jellegű öltetek. A Magyar Táncművészeti Egyetem Vályi Rózsai Könyvtár, Levéltár és Tánc tudományi Kutatóközpontjában intenzív kutatások folynak és jelentős kiadói tevékenységével gyarapítja a hazai táncelméleti szakirodalmat. Újabban a Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézete is jelentős kiadói tevékenységgel kapcsolódik be a táncelméleti, tánc történeti kutatásokba. Bővül a pályázati forrásokból támogatott kutatások, kutatócsoportok köre, gyarapodik a szaktudományi periodikák száma, kifejezetten az oktatásban hasznosítható, modern tánc módszertani kötetek látnak napvilágot.¹ 2021-ben több mint másfél évtizedes szünet után végre újraindult a Tánc tudományi Tanulmányok. A vázolt tendencia reményre ad okot: Tánc tudományunk a különböző végzettségű, illetve más és más területeket képviselő szakemberek egyre intenzívebb párbeszédével, a közös tudományos fórumok, platformok megteremtésével – újra – az elméleti paradigmák elmélyítésének fázisába lépett.

1. A magyar tánc tudomány formálódása napjainkban

A fent vázolt folyamat eredményeként tánc tudományunk egyre interdiszciplinárisabb jellegű ölt, amelynek során a táncal foglalkozó különböző szakterületek, jellegük miatt más és más rokontudományokkal építenek ki erőteljesebb kapcsolatot. Így válik egyre komplexebbé, így mélyül el a magyar tánc tudomány interdiszciplináris jellege.² Az egyre többszámúbbá váló, szerteágazó olvasat-hálózatokat kialakító hazai tánc tudomány épp ennek okán nem kerülheti meg egy-egy szűkebb diszciplináris keretek között kialakult ko-

¹ Példaként most csupán két legújabb összefoglalót említek: Lanszki Anita (szerk.): *Bevezetés a táncal kapcsolatos kutatások módszertanába*. Budapest: Magyar Táncművészeti Egyetem. 2020; Bólya Anna Mária – Windhager Ákos (szerk.): *Tánc és módszer. Tánc módszertani kutatások*. Műhelytanulmányok. III. évf. 7. Megemlítem továbbá a Magyar Táncművészeti Egyetem 2020-ban induló új periódikáját, a bilingvis Tánc és Nevelés című folyóiratot.

² Tankönyvi összefoglalásként erről lásd Bólya 2018.

rábbi olvasatának revidálását, a legújabb, interdiszciplináris kánonban született eredmények fényében történő pontosítását.

A hazai tánckutatásokban – sok más új megközelítés közül most csupán egyet kiemelve – egyre nagyobb teret nyer a tánc társadalmi szerepének vizsgálata. A tánc, egyik legegyszerűbb definíciója szerint, meghatározott térben történő tudatos ritmikus mozgás. A tánc ettől azonban több, hiszen szerepe van az egyén és a közösség életében is. A tánc nem lehet pusztán plasztika, dinamika, ritmika és motivika, így vizsgálata nem korlátozódhat csupán e területekre – jóllehet ezek (tehát maga a *tánc mint forma*) vizsgálata nélkül a *táncjelenség* is értelmezhetetlen. De nem maradhat el a táncot cselekvőként (döntés eredményeként) megalkotó ember és az őt körülvevő szűkebb és tágabb közösség elemzése sem. Nem véletlen, hogy a tánckutatás modern irányzatai – többek között a később tárgyalandó táncantropológia – a táncot sokkal komplexebb módon értelmezi. Vannak tánckutatók, akik a táncot tanult kulturális viselkedési formaként kezelik, és ennek megfelelően vizsgálják (például Jean Kealiinohomoku). Mások a táncok társadalmi identitást kifejező szerepét hangsúlyozzák (Anya Peterson Royce nyomán például a kis számú magyar táncantropológusok is). A táncantropológusok közül többen a táncot olyan jelentéshordozó eszköznek tartják, amely a közösség kulturális és társadalmi sajátosságait hordozza, és amely a közösség adaptációs technikáiról árulkodik.³ Főleg a strukturalizmus nyomdokain haladó kutatók pedig a táncot non-verbális jelrendszerként fogják fel, Drid Williams szerint például a tánc egyfajta mozgásos jelnyelv, vagyis jelentéssel bíró emberi testnyelv, sziméziológia. Judith Hanna Lynne ezt azzal egészíti ki, hogy a tánc a nem-verbális kommunikáció eszköze.⁴ A 21. századi ember számára – legalábbis az euro-atlanti civilizációban – a tánc többnyire sport vagy szórakozás, esetleg valamiféle identitás kifejezésének eszköze, illetve művészi megnyilvánulás. A tradicionális táncművelés megértésekor azonban az egykori közösségek, társadalmak életvilágát⁵ kell figyelembe vennünk, amelyben a táncnak sokkalta több funkciója létezett. Az interdiszciplináris szemléletű modern táncstudomány legújabb eredményeinek köszönhetően ma már világos, hogy a tánc alapvetően befo-

³ A tánckutatás funkcionalista szemléletéről legújabban lásd Szőnyi Vivien munkásságát, például Szőnyi 2019: 38–47; 2020: 152–172; 2021: 15–19.

⁴ Lásd minderről Bólya 2018: 47–51.

⁵ Gyáni Gábor szerint az életvilág egy olyan mikrovilágot jelent, amely elválik a makrostruktúrától, a normatív rendszertől. Az életvilág fogalmának kialakulása szorosan összefügg a kultúra antropológiai definíciójával, aminek következtében az életvilág nem osztható részterületekre (pl. gazdaság, politika stb.), hanem „mindez együtt alkotja azt a közeget, amely a hétköznapi »életgyakorlat«-ban közvetlenül is megnyilvánul.” Lásd Gyáni 1997: 152, 155.

lyásolja az ember kognitív és affektív folyamatait. Bólya Anna Mária például több alkalommal felhívta a figyelmet arra, hogy az agykutatás legújabb eredményei szerint a szenzomotoros intelligencia fejlődése nem az agyból indul ki, hanem a mozgás által fejlődik. LaMothe-ra hivatkozva kiemeli, hogy a testmozgás fontos szerepet játszott az emberré válás folyamatában.⁶

Az intézményi hálózat alakulása, strukturális bővülése, a szakemberek tudományos érdeklődése és a nemzetközi szakmai kihívások okán a hazai tánc tudományban jelentős módszertani és elméleti augmentáció figyelhető meg. Ezek összefogása e helyen semmiképpen sem lehet feladat, csupán jelezni szeretném az új utak, irányok néhány jellemző fókuszterületét:

- 1) A történeti kutatás a tánc tudomány kedvelt és kikerülhetetlen területe, amely egy-egy tánc, táncforma, műfaj, tánc típus/tánc fajta, típuscsaládok formai-szerkezeti elemzésétől a rendelkezésre álló források függvényében többek között eszmetörténeti, eseménytörténeti, (például a színpadi táncművészet fejlődése egy történeti korszakban) intézménytörténeti vagy akár biográfiai irányultságú is lehet.⁷
- 2) A tánc tudományi kutatás sajátosan új területeként értékelhető a kifejezetten bölcsészeti- és művészettudományi megközelítés. A tánc kutatás mint művészettudomány Sirató Ildikó szerint a bölcsészeti metodológiák és a művészi alkotómunka közös határterületein mozog és egyik célja a műalkotások, illetve az alkotási-befogadási szubjektív folyamatok tudományos vizsgálata. Ennek során többek között az esztétika, a kommunikációtudomány és a művészetelmélet paradigmáit célszerű alkalmazni a tánc-műalkotás vizsgálatára.⁸
- 3) A pedagógiai kutatások és elemzések a tánc tudomány klasszikus területét jelentik, ide többek között a táncoktatás didaktikája, a tánc mint szabadidős tevékenység vagy a tánc gyógy pedagógiában való hasznosíthatóságának vizsgálata tartozik.⁹
- 4) A tánc kutatásokban egyre népszerűbbé válik a kognitív pszichológiai megközelítés, amely főként a táncos észlelési és emlékezeti folyamatokra fektet nagy hangsúlyt. Szintén fontos terület a (teljesítmény)motiváció vizsgálata is. A pedagógiával szoros összefüggésben a fejlődéslélektan is ide tartozik, de a személyiségpszichológiai megközelítés is egyre népszerűbb, ami például az ún. „típikus táncos

⁶ Például Bólya 2018: 18–21.

⁷ Bolvári-Takács 2020b: 13.

⁸ Lásd részletesen Sirató 2020: 15–17. Lásd továbbá Bólya 2018: 36–39.

⁹ Részletesen lásd Papp-Danka 2020: 19–20.

profil” kérdésével (temperamentum, karakter, személyiség) is foglalkozik. A szociálpszichológia a tánckutatást a tánc mint közösségi élmény vizsgálatának tudományos lehetőségeivel gazdagítja (pl. csoportdinamikai kutatások). De megemlíthető az alkalmazott pszichológia számos területe (klinikai pszichológia, sportpszichológia, művészetpszichológia, iskolapszichológia) is, amely szintén fontos megközelítési utakat kínálhat a táncpszichológiai kutatások számára.¹⁰

- 5) A táncmedicina a professzionális táncművészet egészségügyi szempontú kutatásait (pl. élettani, anatómiai) egybefogó interdiszciplináris tudományterület. Főként alkalmazott formában, szakértői teamek együttműködésével valósul meg (gyógytornászok, orvosok, edzők, dietetikusok, stb.), elsősorban preventív, támogató és rehabilitációs célok érdekében.¹¹

A táncstudomány klasszikusabb megközelítésű, de az új tudományos olvasatok eredményeként igen dinamikus területeként említhető még a táncszétika, a színházstudomány mozgással és színpadi tánccal. táncszínházzal foglalkozó egy-egy területe, a táncszociológia, a zenetudomány, valamint a táncfolklorisztika és táncantropológia.

2. A tánc társadalmi környezetének vizsgálata

A táncot szokás a társadalom tükrének nevezni. Ahogyan az egyén mozgása árulkodik az adott személy fizikumáról, pszichikumáról és társadalmi-kulturális beágyazottságáról, úgy a közösség tánckulturája is sokat elárul az adott társadalomról. Épp ezért a tánc megértése nem pusztán a mozgás, a forma, a technika, a tempó, a ritmus megismerésén keresztül történik, hanem látnunk kell a „kivitelezés körülményeit” is, a tánc szokáskörnyezetét, a tánc funkcióját, a táncban megnyilvánuló manifeszt és látens üzenetet. A táncot „olvasnunk” kell, hogy megértsük a táncoló embert és a táncos közösséget. Ennek egyik lehetséges megközelítési módját a néptánckutatás példáján keresztül mutatom be.

A táncstudomány egyre bővülő tematikai, elméleti és metodológiai hálózatának kusza szövedékén belül is sajátos helyet foglal el a néptánckutatás. Kétségtelen, hogy a néptáncok tudományos vizsgálata, metodológiájának ki-

¹⁰ Minderről részletesen lásd Medveczné 2020: 21–27. Lásd továbbá Bólya 2018: 30–34.

¹¹ Lásd részletesen Kerekes 2020: 27–80.

alakulása, intézményesülése a legkorábbi előzményekre tekint vissza a magyar tánc tudományban. A néptánc tudományos kutatásának előzményei Magyarországon a 19. század utolsó harmadáig nyúlnak vissza. A több mint egy évszázadon át összegyűlt kutatási eredmények értelmezése olyan utak, módszerek, olvasatok kialakulását eredményezte, amelyek fokozatosan közeledtek a tudományok által megkívánt módszertani és elméleti kritériumokhoz, távolodtak ugyanakkor a laikus közvélemény értelmezési és sok esetben érdeklődési horizontjától. Különösen igaz ez a néptánc kutatásra, amely kezdettől egészen mostanáig igen jelentős társadalmi beágyazottsággal, amatőr gyűjtők sokaságával bírt és az összegyűjtött eredmények igen tetemes része a hagyományörzés köré szerveződő mozgalom képviselőitől, aktív szereplőitől származott / származik. A tánc tudományban, a tudományos igényű néptánc kutatásban meggyökeresedő tudományos gondolkodásmód és kutatómódszertan ugyanakkor egyre inkább elválik a művészi alkotófolyamatoktól, a tánc praxisától és az utóbbihoz szükséges kognitív tartalmaktól.¹² Megfigyelhető, hogy a tánc tudományi kutatások legújabb eredményei sokszor csak meglehetősen késéssel – vagy olykor, e tanulmány írásának jelenidejéig egyáltalán nem – jelennek meg az alkotók, művészek, illetve tanáraik, tréneraik, mentoraik körében. Ez alól talán csak a táncfolklorisztika volt kivétel, ami iránt egyaránt erős volt és meglátásom szerint tovább erősödik az érdeklődés mind a tánckutatók, mind pedig az elsősorban esztétikai értékeket kereső pedagógusok, néptáncosok körében.¹³

¹² Bolvári-Takács Gábor az alábbiak szerint tesz különbséget a tudomány módszertan és a művészi alkotófolyamat elemei között: 1) a tudományos megközelítés objektív igazságra törekszik, a műalkotás mindig szubjektív; 2) A tudományos mű előzmények nélküli, önmagában nem születet, műalkotás viszont igen; 3) A tudományos mű értékét növeli a lektorálás, a műalkotásnál viszont ez nem értelmezhető; 4) A tudományos mű esetében ez saját tapasztalat nem releváns forrás, a műalkotásnál ennek az ellenkezője igaz; 5) A tudományos mű elfogadottsága egyenesen arányos a szerző elfogadottságával, míg a művészi alkotások esetében ez nem feltétlenül van így; 6) A tudományban elért szakmai rang korlátozza a kutató tudományon kívüli mozgásterét, míg művészek esetében nincs ilyen korlát; 7) A tudományos mű szakterületen kívülről érkező szerzőjének munkáját a tudományterület nem, vagy csak fenntartásokkal fogadja be, míg a tudós korlátlanul átléphet más területre (pl. újságírás, médiaszereplés); 8) Gyakorló szakemberekből tudóssá válás a tudományban elfogadott, a művészetben ez sokkal nehezebb és így ritkább; 9) A tudományos kutatás értelmezhetetlen publikálás nélkül, viszont műalkotás nyilvánosság nélkül is létezhet; 10) A tudományos mű kritikai elemzése a szerző és a bíráló tudományos rangját erősíti, ha viszont azonos műfajban alkotó művészek minősítik egymás munkáját, a mindkettejük számára hátrányos. Az itt említett tíz szempontot részletesen lásd Bolvári-Takács 2020a: 9–12.

¹³ A néptánc kutatás iránt gyakorlati, illetve elméleti irányból közelítő szakembereket a 2013-ban újjáalakult Magyar Etnokoreológiai Társaság szándékozik összefogni. Lásd részletesen Bolvári-Takács–Varga 2019: 6–7.

A hagyományos népi tánc kultúra recens vizsgálata a táncfolklorisztika a táncantropológia és a mozgáselmélet területéhez tartoznak. Egészen a közelmúltig a néptánc vizsgálata két főbb, egymással szoros kapcsolatban álló csapásirányon haladt. Az egyik a formai, szerkezeti elemzés, a másik pedig a táncfolklorisztikai (etnokoreológiai) vizsgálat. A két megközelítési mód között sokszor a személyi állomány végzettsége teremtette meg a kapcsolatot, hiszen többségében a néprajztudományhoz – illetve a népzene kutatás bartóki modelljéhez – kötődtek.

2.1. A MOZGÁSELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉS

A táncok formai és strukturális elemzése a magyar néptánc kutatás világhírű módszertant kifejlesztő szakága, amely olyan vizsgálati területeket ölel fel, mint például a kinetográfia, a motívumtípusok, motívumok vizsgálata, a tartalmi elemzés, a számítógéppel segített táncelemzés, a táncalkotási mód vizsgálata, a motívumkatalógusok összeállításának programja vagy a tánc és zenei szerkezetek összekapcsolódásának elemzése. A mozgáselméleti kutatások eredményeként, morfológiai és szerkezeti elemzések révén alakult ki a magyar néptánc kincs tipológiája (táncforma, műfaj, tánc típus/tánc fajta, típuscsaládok), és ez vált az alapjává tánc dialektusok meghatározásának (motívumkészlet, variánsok, variálódás módja, szerkezeti felépítés, táncalkotás elvei) is.¹⁴ A formai elemzések a tánc plasztikai, ritmikái és motívikai sajátosságainak elemzésére helyezték tehát a hangsúlyt. Sok esetben még a történetinek nevezett kutatások is e szempontok szerint valósultak meg, tehát a néptáncok történeti előzményeit formai, szerkezeti szempontok alapján keresték a kutatók. Ez a szemlélet határozta meg Martin György és részben Pesovár Ernő tánc történeti kutatásait is, így a történeti kutatás sokszor valójában inkább szerkezet-történeti vizsgálat volt, amelynek a módszertana a népzene történeti kutatások metodológiájához áll közel (bartóki és nyelvészeti modell).¹⁵

2.2. TÁNCFOLKLORISZTIKA

A táncfolklorisztika a néptánc kutatásba beemelte a szűkebb értelemben vett szokáskörnyezet vizsgálatát is, így vált a néptánc kutatások mára már klasszikus területévé a tánc szokásalkalmainak bemutatása is. Főleg a személyi

¹⁴ Sándor 2020: 97.

¹⁵ A néptánc kutatásban alkalmazott nyelvészeti analógiákról – különösen Martin György munkásságában –, nyelvi modellekről lásd Könczei 2020: 259.

állomány végzettsége okán, a táncfolklorisztika hosszú évtizedeken keresztül szinte elválaszthatatlanul kapcsolódott össze a tánc kutatás mozgáseméleti megközelítésével, illetve szintén személyi okok miatt a néprajztudománnyal. A mozgáseméleti és a táncfolklorisztikai kutatások tudománytörténete szempontjából is fontos, de itt részletesen nem kifejtendő kérdés, hogy mely „néptáncok” és miért váltak az akár direkt mozgáseméleti orientáltságú kutatás tárgyává; hiszen Martinék kutatásaiban a mozgalmi élethez igazított esztétikai szempontok figyelembe vétele is domináns motivációt jelentett. Fontos itt az is, hogy a tudományszak megnevezése(i) (néptánc kutatás, táncfolklorisztika) önmagában is determinálta, hogy az a paraszti táncérettel foglalkozzon. A magyarországi táncfolklorisztika fókuszában a következő kutatási területek állnak:

- táji-történeti tagolódás,
- a régi és az új stílus szerinti kategorizáció,
- etnikai csoportok és egyének tánc kincsének pozitívista rögzítése és csoportosítása,
- zene és tánc kapcsolatának kutatása,
- a táncos egyéniség vizsgálatán keresztül formai-motivikai sajátosságok feltárása,
- a tánc kísérőjelenségeinek vizsgálata.

Ennek során a néptánc tudomány egyre komplexebb szemléletet, munkamódszert alakított ki, amely a tánc formai, plasztikai, dinamikai és motivikai, illetve történeti leírásától fokozatosan vezetett a tánc szokáskörnyezetének, végül részben társadalmi környezetének vizsgálatáig, utóbbi azonban direkt célként mégsem fogalmazódott meg egészen az ezredfordulóig.

Noha a táncfolklorisztika alapvetően a morfológiai, strukturális, funkcionális és szerkezeti-történeti kérdések iránt érdeklődik, a kutatók néprajzi végzettsége okán többnyire a szokáskörnyezet sem maradt ki a vizsgálódásokból – jóllehet a legtöbb esetben csak mellékszálként szerepelt az elemzésekben. A magyar néptánc kutatás második világháború előtti korszaka nyitott ugyan a tánc kultúra társadalmi változási folyamatokban való értelmezésére,¹⁶

¹⁶ Példaként említem, hogy Kaposi Edit már a II. világháború alatt részletes elemzéseket folytatott a paraszti tánc kultúra változásával kapcsolatban és a korszak tudományos felfogásához képest szokatlanul nagy teret szánt a társastáncok vizsgálatának is. Kaposi Edit társastáncok iránti tudományos érdeklődése a világháborút követő évtizedekben teljesedett ki, így vált a terület sokáig egyetlen és máig is egyik legjelentősebb kutatójává. Részletesen lásd Felföldi 1999: 238–244. Kaposi munkásságát megelőzően a társadalmi rétegek közötti átadás-átvétel folyamatáról a

azonban a világháború utáni korszakban a megmaradó érdeklődés ellenére is elhalványultak ezek a törekvések és inkább csak deskriptív módon jelentek meg. Martin György például a dialektusterületek jellegzetességeinek meghatározásánál, a különbségek magyarázatánál történelmi és társadalmi tényezőket sorakoztatott fel, de ez nem eredményezett mély társadalomtörténeti elemzést és a lokális vizsgálatoknál alig jelentkeztek, tehát megállapításai inkább makroszintű általánosságokon nyugodtak és nem mikroszintű elemzéseken.¹⁷ Kétségtelennek tűnik az is, hogy a táncfolklorisztika hivatásos tudós és amatőr táncgyűjtői – jelentős tömegbázissal bíró társadalmi igényt kielégítve – a terepkutatások során elsősorban az akkori kurrens hagyományfelfogásba beilleszthető, tradicionálisnak tekintett, tehát *népiként* értelmezett táncműveltség felgyűjtésére törekedtek.¹⁸ Az eljárás eredményeként a 20. században átalakuló, megváltozó, „tradicionális” „paraszi” táncműveltség változásvizsgálata, illetve ennek társadalmi kontextusba helyezése gyakran elmaradt vagy csak rövid lábjegyzeteket érdemelt és csak kivételes esetekben – amelyek viszont igen alapos változásvizsgálaton és máig példaértékű elemzésen alapultak – került a paraszi táncélet tekintetében megfelelő értelmezési keretbe.¹⁹ Jellemző, hogy a táncfolklorisztika egyre kiforrottabbá váló, főképp a Martin György és munkatársai, tanítványai által fémjelzett – pontosabban nekik tulajdonított – munkamódszer valamelyest megmerevedett az évtizedek alatt. Ez a módszer tan ugyanis a kialakulását követő évtizedekben alig változott valamit. Az évtizedek múlásával egyre világosabbá vált, hogy a minőségi változások elmaradása a táncfolklorisztikai kutatásokban komoly és egyre inkább pótolhatatlan hiányosságokat eredményezett. Ratkó Lujza mutatott rá, hogy a precíz egyéniségkutatás, a táncok lejegyzése és a táncfilm-készítés mellett a táncfolklorisztika igen gyakran elfelejtette rögzíteni a cizellálatlan elemzett táncok szokás-

táncműveltség vonatkozásában Lajtha László és Gönyei Sándor tettek figyelemre méltó megállapításokat a harmincas években. Erről részletesen Kavecsánszki 2015: 25–27.

¹⁷ Lásd Martin 1970: 81–112.; Martin 1979: 22–25. A korszak tudományos szemléletéről lásd még Varga 2016: 86.

¹⁸ Ez az értelmezés nem tűnt el azóta sem, jóllehet mind hagyomány, mind pedig a nép(i) definiálása sokkal kritikusabb és szaktudományilag elmélyültebb értelmezések mentén szerveződik az utóbbi években – ami a népi táncműveltség társadalomtörténetének árnyaltabb értelmezését eredményezi.

¹⁹ Utóbbira a már említett Kaposi Edit munkássága mellett Szentpál Olga kutatásai szolgálnak példaként, akinél a társastáncok és a néptáncok érintkezésének problematikája kifejezetten a vizsgálatok fő sodrába került. Megemlíthető még Maác László, Pesovár Ferenc is, míg Pesovár Ernő és részben Martin György főként a táncműveltség történeti folyamatok rekonstrukciós kísérletek keretében kapcsolatba a társastáncok kérdésével. Részletesen lásd Kavecsánszki 2015: 34–51. E tudománytörténeti kérdés taglalása itt nem lehet feladat. Összefoglalóan lásd Kavecsánszki 2015: 189–210.; Kaposi 1999.; Martin 1990: 187–189.; Ratkó 1996: 309–311.

környezetét, az adott falu táncéletének egyéb jellegzetességeit vagy a változási folyamatokat, „[...]*márpedig e néprajzi háttér nélkül tánc kultúráról csak hiányos és pontatlan képet kaphatunk, ami komoly akadálya lehet annak, hogy a szerkezeti elemzéseken túllépve a táncok értelmezésében egy komplexebb megközelítést érvényesítsünk.*”²⁰ A magyar táncfolklorisztika tehát túlságosan is strukturalistává vált és ez a társadalmi környezet vizsgálatának ellenében hatott. Emiatt olyan új témák maradtak ki a vizsgálatokból, mint a tánc társadalmi szerepének mikroszintű értelmezése, a szociokulturális háttér elemzése, az élő hagyományból revival jelenséggé válás folyamata, a tánc kultúra politikai dimenzióinak vizsgálata, a tánc és etnicitás kapcsolata, a tánc és mentalitás értelmezése vagy akár a tánc kultúra testtörténeti megközelítése. A táncfolklorisztika ezredforduló táján kezdődő megújulási folyamatában²¹ a legújabb társadalomtudományi elméletekre való reflektálás épp az elmaradások kezelését és az új utak kijelölését segíti.

2.3. TÁNCANTROPOLÓGIA

A táncfolklorisztika munkamódszerét nem elvetve, hanem azt kiegészítve, illetve részben új értelmezési horizontot teremtve jelent meg a kilencvenes évektől fokozatosan a magyar kutatók körében is a táncantropológia, amelynek első képviselői (és többségük a mai napig is) a néprajztudomány berkeiből érkezik e terepre. Jóllehet a kulturális antropológia paradigmái, alapművei már évtizedekkel korábban ismertek voltak hazánkban is,²² a tánc tudományban mégis viszonylag későn éreztették hatásukat.²³ Ugyanez mondható el ugyanakkor a nyugat-európai, angolszász táncantropológiáról is.²⁴ Utóbbi megszületése azon felismerésnek köszönhető, miszerint az emberi test a táncon keresztül kifejezi önmagát, illetve a közösség társadalmi valóságát, sőt identitását, történelmét vagy jelenét.²⁵ Ez az antropológia több irányzatának képviselőit is arra készítette, hogy bevonják vizsgálódási körükbe a tánc kultúrát is. A fokozatosan kialakuló antropológiai szemléletű tánc tudomány vizsgálódásainak középpontjába a test, és az azon keresztül megnyilvánuló ember mint társadalmi lény került.²⁶ Így egyre nagyobb jelentőségre tett szert a tánc

²⁰ Ratkó 2010: 25.

²¹ Lásd erről Fügedi–Varga 2020: 206.

²² Lásd Kézdi Nagy 2008: 14–31.

²³ Kürti 2014: 747.

²⁴ Wulf 2007: 129–130; Schlesier 2007: 132–145; Elberfeld 2007: 219; Kaeppler 1991: 11–21; Kaeppler 2000: 116–125. Összefoglalóan lásd Kürti 2014: 740–747.

²⁵ Németh 2009: 124.

²⁶ A nyugat-európai táncantropológia kialakulásához és fejlődéséhez lásd Wulf 2007: 129–130; Schlesier 2007: 132–145; Elberfeld 2007: 219; Brandstetter–Wulf 2007: 9–13.

elhelyezése az egyébként minden antropológiai megközelítés számára alapvető emberi lét, kultúra, társadalom fogalmi háromszögében.²⁷ Az antropológián belül jelentkező, táncműveltséget vizsgáló paradigma sok más témája mellett kezdettől fogva egyik elsődleges feladatának a tánc társadalmi funkciójának vizsgálatát tartja.²⁸ Így a táncantropológia – némiképp ellentétben a táncfolklorisztikával – nem elsősorban magára a táncanyagra, vagyis a formai, testet öltött produktumra, „kulturális szövegre”²⁹ koncentrálnak, hanem az azt életre keltő közösségre, a tánc nyelvén kifejezett mondanivalóra, illetőleg a tánccelekmény által keltett kollektív hatásra. Az antropológia az emberi test mozdulatainak és mozgásának szemantikai jellegű vizsgálatából kiindulva komplexebben közelít a tánc kérdéséhez, amelyet mintegy eszközként használ az ember, illetve a közösség, társadalom megértéséhez. E törekvése során a táncot szimbolikus reprezentációként értelmezi, amely az individuális vagy kollektív társadalmi valóság, világnézetek és értékek szemléltetésére is alkalmas.³⁰

A táncantropológia szemantikai jellegű problémafelvetése biztosít lehetőséget arra, hogy a néptáncokat és egyéb hagyományos mozgásrendszereket, sőt a közöttük lévő kapcsolatokat a kulturális rendszer minél teljesebb szövevényében lehessen értelmezni.³¹ A táncfolklorisztikával ellentétben a táncantropológia nem korlátozódik egyetlen társadalmi csoport kutatására. Ugyanúgy vonatkoztathatók a tradicionális paraszti táncműveltségre, mint a nemesi-polgári világra, vagy a 20. század végi popkultúrára és így tovább. Az imént bemutatott antropológiai megközelítés magában rejti a történeti perspektíva érvényesítését is,³² noha történeti táncantropológiai vizsgálatokra hazánkban még alig került sor, illetve az ilyen jellegű kutatások tudományterületi besorolása még várat magára.

E fejezet végén összefoglalásként megállapítható, hogy a középfokú és sokszor a nem szakspecifikus felsőfokú oktatásban is a táncfolklorisztika klasszikus megközelítési módja jelenti a tananyagtartalmat, vagyis a Kárpát-medence tánc kultúrájának történeti rétegek, illetve földrajzi dialektusok szerinti reprezentációja. Ezzel átörökítve mindazon nehézségeket és olykor téve-

²⁷ Lásd Sárkány 2008: 446.

²⁸ Lásd Ratkó 2010: 29. A funkcionális szempontú táncantropológiai kutatásokról legújabban lásd Szőnyi 2019: 38–47; 2021: 15–19. A tánc funkcióinak legújabb összefoglalást lásd Kovács 2021: 45–82.

²⁹ A tánc kutatás kelet-európai, illetve amerikai módszerei közötti különbségekről lásd Felföldi 2005: 25.

³⁰ Kaeppler 1991: 11–21; Kaeppler 2000: 116–125; Wulf 2007: 121–131. Lásd még Kürti 2014: 742.

³¹ Felföldi 2005: 25; Kürti 2014: 741–742.

³² Erről részletesen lásd Kürti 2014: 744–745.

déseket, amelyek korrigálását a kurrens tánc tudomány már jó ideje megkezdte, akár még a korábban betonszilárdságúnak hitt dialektológia esetében is.³³

3. A történeti tánc kutatás perspektíváinak szélesedése

Az egyre interdiszciplinárisabb szemléletűvé váló hazai néptánc kutatás egyre mélyebben szervesül a modern társadalomtudományi elméletekkel és módszertani eljárásokkal. Ezek közül most csak a tánc történeti kutatásokra vonatkozó néhány szempontot emelek ki.

3.1. NÉPTÁNC A TÖRTÉNETI MÚLTBAN

Történeti megközelítésben már maga a néptánc kifejezés is problematikus. A néptánc eredeti definíciója azokra a táncokra vonatkozott, amelyeket a gyűjtés pillanatában (a 19. század végétől a 20. század végéig) alapvetően a parasztságnak tulajdonítottak. A gyűjtések jelenidejében tehát egy társadalomtörténeti csoport táncéletének a kutatók által meghatározott szempont szerint kiválasztott táncai – de nem az összes, sőt nem is mindig a többség – került ebbe a kategóriába. Az így kialakult néptánc-adatbázis történeti múltba való visszavezetése és korábbi történeti korszakokban néptáncként való elhelyezése sok problémát felvető eljárás.

A néprajztudomány, a történettudomány és sok más társ- és rokontudomány képviselői számára világos, hogy mind a „nép”, mind pedig a „parasztság” fogalmának társadalomtörténeti vagy éppen szociológiai meghatározása komoly nehézségekbe ütközik. Parasztok (korábban jobbágyok) nem csak falvakban éltek, mint ahogyan nemesek sem csak városokban. A parasztok nem csak néptáncokat táncoltak, mint ahogyan a nemesek és a polgárok sem csak társastáncokat. A néptáncokat sem csak parasztok táncolták, hiszen azokat ma is táncolják a városi táncházakban, hagyományörző rendezvényeken, sőt megjelennek színpadi produkciókban is. A példákat oldalakon keresztül lehetne sorolni. A tánc történeti kutatások mára már egyértelműen bizonyították a táncnyelvek – például a társasági és a paraszti – közötti igen szoros kölcsönhatásokat. A tánc történet évszázadai alatt néptáncok váltak

³³ Lásd mindehhez Kürti 2014: 740–748; Kürti 2016: 177–218; Kürti 2017: 1029–1041; Kürti 2018a: 113–135; Kürti 2018b: 159–171.

nemzetközi társastáncokká (bécsi keringő, tangó, stb.), társastáncok folklorizálódtak és idomultak bele a paraszti tánc kultúrába (például polka) vagy jelentősebb átalakulás nélkül kerültek be a táncrendbe. Mindez azzal a következménnyel jár, hogy a „néptánc” kifejezés nem minden esetben utal egyértelműen az adott tánc valós társadalmi eredetére – hanem csak a leírás kori állapotára –, ugyanakkor kizárja magából azokat a táncokat, amelyek ugyan a közösség táncéletének szerves elemei, de mégsem részei a hagyományos (pontosabban annak tartott) mozdulatrendszernek. Ezen szempontok miatt időt állóan modern Pesovár Ernő definíciója:

„A néptánc nem más, mint a különböző történelmi korszakokban gyökerező, de a hagyományban egymás mellett élő tánc típusok és tánc stílusok összessége.”³⁴

Kurt Petermann pedig emiatt hangsúlyozza a táncnyelvek közötti kapcsolat kutatásának fontosságát:

„A nép hagyományozott tánc kincsét is történelmi jelenségnek fogták fel, mely a variálódás és kontaminálódás törvényei szerint állandóan változott, és mint történelmi dokumentum temporális és regionális karakterisztikát és eszméket közvetített. Ezen átalakulási folyamatok tanulmányozása során a nép-, a társas- és színpadi tánc közötti sokrétű kölcsönhatásokat is figyelembe kell venni, mert a táncformák és a társadalmi funkciók fejlődését ezek a hatások döntő mértékben meghatározzák.”³⁵

Fontos szempont az is, hogy a tradicionális paraszti kultúra felbomlásával, tánc kincsének lejegyzésével, megörökítésével és „visszatanításával” a korábban „élő” hagyományból valóban direkt tanulás által, tánciskolában elsajátítható, sok esetben a városi kultúrához kapcsolódó tánc kincs jött létre. E tekintetben pedig a néptánc is társastánc cává vált. Kiváló példáját adja ennek Sándor Ildikó, amikor a tánc házmozgalom táncait társastáncoknak nevezi:

„A városi tánc ház 'társastánc' (kiemelés az eredetiben – K.M.): a széki táncok és hangszeres tánczene esztétikai értéke mellett a formai, szervezeti jellemzők is elősegítették, hogy mintánál szolgálhasson. A széki modell adaptálásával – ahol bizonyos korlátok között, változtatásokkal a táncilletet, a tánc hoz kötődő szokásokat, vagyis a széki tánc ház, mint intézmény egészét helyezték új közegbe – városi társastánc született, amely a szabadidős tevékenységek közé épült be. Napjaink más, divatos táncos szórakozási formái mellé egyenrangú lehetőségként illeszkedik a tánc ház. Célja [...] a szórakozás.”³⁶

³⁴ Pesovár E. 2003: 7.

³⁵ Petermann 1987: 260.

³⁶ Sándor 2006: 25.

Az eredeti közegéből kilépett néptánc – amit tehát a gyűjtés idején ebbe a kategóriába soroltak – Bólya Anna Mária szemléletes megállapítása szerint többféle transzformáción, refolklorizáción és stilizáción túljutva mára egy elsősorban színpadi és tánc házi közegben megjelenő kultúra része,³⁷ és a hagyományörző tevékenységek is jórészt e műfajokban valósulnak meg.

Emellett kell figyelembe venni azt is, hogy a néptánc szimbolizáló és reprezentációs funkciója miatt nemzeti és politikai ideológiák, törekvések kifejezője lehet. Minthogy a tánc, mint a nemzeti kultúra „vizualizált” formája, a nemzeti és etnikai identitás megteremtésének és kifejezésének egyik legtokéletebb eszköze, természetesen hordozhat politikai tartalmat. A politikai eszmék, törekvések és a táncos ízlés (táncdivatok) kölcsönhatását tekintve talán a reformkori magyar táncélet a leginkább feldolgozott korszak, hiszen egyrészt ekkor került előtérbe a magyar nemzeti társastánc megalkotásának ügye, másrészt fokozottabban fordult a figyelem a magyar parasztság – mint az eredetinek, ősinek tartott magyar kultúra letéteményese – felé.³⁸ A magyar, illetve magyaros (népies) táncok – amelyek tehát kiválogatódttak erre a feladatra – magát a magyarságot szimbolizálták, egyúttal a nemzeti identitást reprezentálták. Ez a folyamat nemzetközi szinten is lejátszódott például a csárdás(ok) esetében, illetve így válhatott szélesebb értelemben maga a „néptánc” a magyar nemzeti identitás egyik szimbólumává. Az identitás szimbólumaként tehát a „néptánc” lényegében egy változó tartalmú, de vizuálisan mindig felismerhető értékrendszer reprezentatív kifejezésére szolgálhat, megteremtve az azonosulást, illetve elhatárolódás közegeit, ami nemcsak a szóra-kozási alkalmakban való táncos részvétel vagy egy közösség hagyományos alkalmaihoz kapcsolódó táncszokás esetén lehetett így, hanem a színpadi táncművészet esetében is. Ebben a tekintetben a néptánc ma is a nemzeti identitás kifejezésének az eszköze, függetlenül attól, hogy az, amit az adott korban éppen néptáncnak neveznek, valójában honnan származik, hogyan alakult ki és milyen más táncnyelvekkel keveredett.

³⁷ Bólya 2021: 16.

³⁸ Lásd erről például Kaposi – Maác 1958: 71, 212–215. A kérdés egyik kiváló szakértője, Szentpál Olga nem csak a csárdásról, mint nemzeti társastáncról írott monográfiájában szentel figyelmet a reformkori táncgyűnek, hanem kisebb, a társastáncok történetéről írott tanulmányában is érinti a kérdést. Ahogyan megfogalmazta, „A magyar tánc politikai kiállás. Egyrészt a társadalmi elhatárolódás erősödik – a bálkon a magyar és a német *táncok szembenállása nyíltan politikai jellegű – másrészt Kossuth hatására a nemesség és a polgárság erősebben összefog, ez tükröződik a bálkon.*” Szentpál 1954: 28.

3.2. A KRITIKAI TÁNCTUDOMÁNY

A táncművelés történetiségének, változási folyamatainak vizsgálata a táncantropológia és a táncfolklorisztika számára is sajátos elméleti és metodológiai utakat igényel, ráadásul az ilyen kutatások hazai környezetben az antropológia részéről viszonylag ritkák, a táncfolklorisztikában pedig eddig számos kétségre vonható eredményt hoztak.³⁹ Különösen igaz ez a táncfolklorisztikára, amely főképp a 20. második felében egy mára már erőteljesen megkérdőjelezhető táncművelési „fejlődési” modellt vázolt fel, amely főleg a kellően megalapozott forráskezelésnek köszönhető. A forrásokkal kapcsolatos kritikai látásmód hiányára és az ebből következő téves rekonstrukciókra, kialakított és még mindig továbbélő, főként a táncfolklorisztikai szemléletmód miatt újra-konstruálódó táncművelési mítoszokra legújabbban, több alkalommal is Kürti László hívta fel a figyelmet.⁴⁰ Kürti kiemeli, hogy míg a modern- és újkori polgári táncművelés keletkezés- és változástörténete viszonylag jól feltárt, rekonstruálható, addig a 20. században gyűjtött paraszti táncok történeti sorrendje alapvetően megoldatlan még mindig: „Nincs ugyanis ma egyetlen olyan tánc sem a magyar nyelvterületen, amelyről biztonságosan megállapítható, hogyan keletkezett, illetve miként nyerte el a ma ismert formáját.”⁴¹ Kürti megállapításai szerint az 1950-es évektől kialakuló táncfolklorisztika egyszerűen átvette a tánc sematikus magyarországi történetét, zenéjét és ikonográfiáját a II. világháború előtti kutatásokból.⁴² Megállapításai szerint sem a rendelkezésre álló források – amelyek szerinte inkább a táncolás tényéről szólnak és nem arról, hogy mit táncoltak –, sem pedig az ikonográfia nem nyújt kellő támpontot a táncművelési rekonstrukcióhoz, ezzel pedig a táncfolklorisztikai módszerek táncművelési kutatások során eddig alkalmazott módszereit használhatatlannak tartja. Kétségtelenül igaz, hogy a főként szerkezeti kérdések iránt érdeklődő táncművelési kutatások csak kevésbé reflektáltak a rendelkezésre álló források történettudományi vagy akár művészettörténeti értelmezésére, egyáltalán a kritikai forráselemzés újabb eredményeire. A történeti, tár-

³⁹ A hazai néptáncművelésben a táncművelési vizsgálódások eredendően inkább leíró jellegű, a néptáncművelést mintegy történeti háttérrel segítő és kevés tudományelméleti alapot alkalmazó vizsgálati területet jelentettek, amelyek jellegüknél fogva elsősorban a táncfolklorisztikához kapcsolódtak. Ekképpen, sokszor a történeti forráskritikai módszerek részben vagy egészében történő elhagyása miatt, számos esetben nem kellően igazolt vagy egyenesen téves eredményeket rögzített. Ezekkel kapcsolatban Kürti László tanulmányai irányadóak: Kürti 2017: 1029–1041, Kürti 2018a: 113–135; Kürti 2018b: 159–171.

⁴⁰ Lásd például Kürti 2018b: 160.

⁴¹ Kürti 2018b: 160.

⁴² Kürti 2017: 1030; Kürti 2018b: 160.

sadalomtörténeti kontextusok figyelembe nem vétele eredményezhette a tánc-történeti folyamatok túlságosan merev és felületes, olykor kissé evolucionista,⁴³ illetve leegyszerűsítő értelmezését.⁴⁴ Mindennek pedig a kialakuló terminológiai rend pontatlansága, illetve napjakra egyre inkább meghaladott jellege lett az eredménye. Részben ezzel az eljárással magyarázható az is, hogy a tánc-történeti folyamatok periodizációja, illetve a táncok tipologizálása – akár megnevezésükben is – elszakadt a történettudományban megszokott periodizációs sémától, illetve kiszakadt a társadalomtörténeti értelmezési horizontból.

3.3. A TÁRSADALOMTÖRTÉNETI MEGKÖZELÍTÉS

Társadalmi érdeklődése kapcsán a néprajztudomány hamarabb szembe-sült a *nép* társadalmi és kulturális heterogenitásával,⁴⁵ a néptánc kutatás viszont csak jóval később. Utóbbi kutatási terület megnevezése olykor tudatos, más-kor látens módon megnyilvánuló szelekciós eljárást eredményezett, amely erősen lehatárolta a kutatás tárgyát a „népi”-re.⁴⁶ Ez a megközelítés a kultúra „népi”, „paraszi”, „autentikus” jelenségeire összepontosított, míg az „újnak”, „idegennek”, „polgárinak”, összességében tehát *nem népinek* tekintett elemek vizsgálatát elvetette vagy csak érintőlegesen szerepeltette.⁴⁷ Így a vizsgálatok tárgyaként megjelölt *néptánc-kultúra* jelentése eltávolodott a *nép tánc-kultúrájának* tényleges tartalmától. Ennek következményeként például a 20. századra vonatkozó, táncéletet, táncszokásokat bemutató leírások vagy nagyon statikus

⁴³ Martin György tánc-történeti tanulmányainak némiképp evolucionista szemléletű fogalomhasználatára már Könczei Csilla is felhívta a figyelmet. Lásd Könczei 2009: 68.

⁴⁴ Ahogyan Könczei Csilla ezzel kapcsolatban megállapította, Martin György a táncok műfaji vagy táncfajtákban végbemenő szerkezeti alakulását két alapvető tendenciára vezette vissza, a szabályozódásra és a szerkezeti felbomlásra. „*Eszerint az elméleti modell szerint a magyar paraszti táncokat egy-egy műfajon belül egy feltételezett történeti fejlődés ívére lehetne felrajzolni. A különböző szinkronikusan egymás mellett létező táncok tehát egy meghatározott tendenciát mutató evolúciós folyamatnak a különböző fázisaiból származnának, mintegy ezeknek a tanújeleiként maradtak fenn máig.*” Könczei 2009: 68. Lásd ezzel kapcsolatban Könczei kritikáját: „*Semmi okunk sincs azonban azt feltételezni, hogy a tánc valamilyen belső törvényszerűségnek engedve lineáris szintaktikai és morfológiai fejlődésen megy keresztül, és ezáltal strukturális rendezettségű, vagy lazasága egy történeti korra utal.*” Könczei 2009: 69. Lásd még Könczei 2020: 257–265.

⁴⁵ Keményfi 2003: 574–595; Kósa 2001: 235–238; Szabó 1993: 9–81.

⁴⁶ A tudomány és annak tárgya közötti viszony elméletére vonatkozóan a néprajztudomány és az antropológia esetében lásd Niedermüller Péter kritikai gondolatait. Ugyanitt lásd: „[...] Az etnográfus, antropológus meghúzza egy kultúra határait azért, hogy amit elmond róla, az lesz a kultúra, azt fogják/fogjuk tudni róla.” Niedermüller 2008: 430.

⁴⁷ Kavecsánszki 2015: 189–210

képet festettek,⁴⁸ vagy pedig a változásokat a *népi kultúra leromlásaként* értelmezték – párhuzamba állítva magának a „népnek”, a „parasztságnak” a felbomlásával. E felfogás egyébiránt a kulturális elemek „lesüllyedésére” és „felemelkedésre” vonatkozó tudományos gondolatvilág eredménye, amely Hofer Tamás szerint a „felülről” érkező kulturális hatást a civilizációs folyamat részeként, sajnálkozva, helytelenítve szemlélte.⁴⁹

A kutatások jelenorientáltságának, vagy legfeljebb a még *élő múlt* határáig történő kiterjesztésének következményeként a táncfolklorisztika sokáig elkerülte a mélyebb társadalomtörténeti összefüggések feltárását, illetve a néptáncművelés kialakulására vonatkozó, a leíró jellegű alap kutatásokon túlmutató kontextualizáló elemzéseket. Holott éppen a Martin György és Pesovár Ernő nevével jelzett néptánc-történeti kutatások világíthattak volna rá a társadalmi rétegek közötti kulturális interakciók jelentős szerepére a táncművelés alakulásában, ennek ellenére minél korábbi történeti korszakok táncművelését tárgyalták, annál inkább sejtették annak társadalmi homogenitását, ami magában rejtette egy egykor egységes *magyar* táncművelés létezésének feltételezését.⁵⁰

A népi táncművelés társadalomtörténeti szemléletű elemzésekor mérlegelni kell a népi kultúra és a populáris kultúra jelentéséről folyó viták eredményeit is.⁵¹ A populáris kultúra kifejezés jobbára a történeti antropológia és a mentalitástörténet terminológiája⁵² és sokkal szélesebb társadalmi rétegek és csoportok halmazát jelenti, magába foglalva mindazokat, akik egyéb tudományos kontextusban a *népet* jelentenék.⁵³ A kifejezés elterjedésében talán a legfontosabb mérföldkő Peter Burke *Popular Culture in Early Modern Europe* című kötetének 1978-as megjelenése volt. Ebben Burke a történeti populáris kultúrával foglalkozik elsősorban. Adódik a kérdés, hogy ez egyúttal jelenti-e a történeti népi kultúra vizsgálatát is? Ahogyan a néprajzkutató és antropológus Hofer Tamás felhívta rá a figyelmet, Burke a *popular culture* fogalom helyett a

⁴⁸ A táncfolkloriszták hosszú évtizedekig alkalmazott módszerével kapcsolatban legújabbban Varga Sándor jegyzi meg: „Mivel a magyar táncfolkloriszták tollából származó legtöbb írás a történelmi, gazdasági és társadalmi dinamikát jobb esetben csak makroszinten vizsgálja, a vizsgált táncműveléseket sok esetben statikus módon, az archaizmusokra koncentrálna, a lokális vonásokat nem pontosan felfejtve mutatja be.” Varga 2020: 174.

⁴⁹ Hofer 2009: 214.

⁵⁰ Például Martin 1984: 353–361; Pesovár 1993: 5–58. A táncfolklorisztika történeti szemléletének kritikájáról lásd Kürti László fentebb már hivatkozott tanulmányait.

⁵¹ Tűnhet persze úgy, mintha a kérdés meghaladott lenne, kétségkívül igen gazdag az irodalma. Ahogyan Voigt Vilmos megfogalmazta, a populáris kultúra kifejezése ugyanúgy plasztikus és plurivokális értelmű, mint a folklór a 19. század óta. Lásd erről Voigt 2020: 359.

⁵² Hofer 2009: 207; Brückner 2012: 89.

⁵³ A kérdéstről részletesen lásd Apor 2003: 444–449.

folk culture kifejezést is használhatta volna művében, ahogyan egyébként az a magyar fordításban (*Népi kultúra a kora újkori Európában* címen) meg is jelent,⁵⁴ nem feltétlenül szerencsés módon téve egyenlőségjelet az eredetileg nem azonos jelentésű két fogalom közé.⁵⁵ Amíg ugyanis a populáris kultúra viszonylag új terminusnak számított, addig a népi kultúra történetiségére vonatkozó vizsgálatoknak már a hetvenes években is több évtizedes múltja volt, jóllehet e kutatások nem tettek automatikusan egyenlőségjelet a népi és a paraszti jelzők közé. Példaként és előzményként Mihail Bahtyin hivatkozható, aki a középkori „népi nevetéskultúra” elemzése kapcsán kísérte meg igazolni, hogy a népi kultúra önálló logika szerint működik és saját esztétikai rendszerrel is bír.⁵⁶ Bahtyin munkássága jóval korábbi ugyan – kivált az 1940-ben befejezett *François Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája* című egyik főműve, amely viszont csak 1965-ben jelent meg –, de alapvetően ez a munka ihlette a hatvanas évektől induló nagy törekvést, amely a népi kultúra történeti kutatását önálló tudományággá tette.⁵⁷

E kérdés további taglalásától eltekintve is talán kijelenthető, hogy a Burke-féle populáris kultúra terminológia az érett és kései középkori, valamint kora újkori társadalmak esetében sokkal tágabban értelmezi azt a köznépi kultúrát,⁵⁸ amelyet a népi kultúra megjelölés a valóságostól izoláltabbnak tűntet fel a „magaskultúra” hatásaival szemben. Lehetőséget ad ugyanis a paraszti és városi középi kultúra kapcsolódási pontjainak árnyaltabb megragadására,⁵⁹ illetve a hagyományos és magaskultúrák érintkezési felületeinek, „a kultúrák közti kommunikáció folklórjának” vizsgálatára.⁶⁰ Így elkerülhető a tánc történet vizsgálatakor az udvari („elit”) versus népi („paraszti”) tánc kultúra dichotóm szembeállítása a középkorra, illetve kora újkorra vonatkozóan, ami a korabeli társadalmi kontextusok nem kellő mélységű figyelembe vételével a

⁵⁴ A könyv fordításának körülményeit és a két fogalom kontaminálódásának nem feltétlenül negatív következményeit lásd Hofer 2009: 218–219.

⁵⁵ A populáris kultúra, népi kultúra, parasztkultúra terminusok nemzetközi tudományos életben történő használatának történetéről, problematikájáról is adott elemzést Hofer 2009: 207–212. Itt azt is kiemeli, hogy a populáris kultúra és a népi kultúra közötti különbséget egyes magyar történészek próbálták elfedni (Hofer 2009: 208–212).

⁵⁶ Bahtyin 2002: 11–89.

⁵⁷ Klaniczay 1993: 114–115.

⁵⁸ Hofer 2009: 213.

⁵⁹ Itt említem meg, hogy a magyar néprajztudományban ennek volt és van hagyománya, különösen a mezővárosi paraszt-polgárság életvilágának kutatása kapcsán. Erre Paládi-Kovács Attila is felhívta a figyelmet, példaként Balogh István debreceni és Bálint Sándor szegedi kutatásait említve. Lásd Paládi-Kovács 2002: 141–142.

⁶⁰ A tradicionális és a magas kultúrák közötti metszéspontokról, értelmezésükről lásd Klaniczay 1981: 756.

korszakra vonatkozó tánc történeti források téves értelmezését is eredményezheti.⁶¹

A kora újkori tánckultúra történetének vizsgálatát így nem célszerű csak a faluban, mintegy kulturálisan és térben elzárt fragmentumban értelmezni – illetve a rendelkezésre álló forrásokat kritikai olvasat nélkül arra vonatkoztatni –, hanem mind térben (városok, mezővárosok), mind pedig társadalmi csoportok (a városok lakosai, a „köznép”, illetve a heterogén falusi társadalom) tekintetében érdemes kiszélesíteni a vizsgálatokat,⁶² a rendelkezésre álló források függvényében. A társadalomtörténeti folyamatokra érzékenyebben reagáló vizsgálatok tehát – amelyek így érvényt szerezhetnek a *történeti populáris tánckultúra* kifejezésnek – hatványozottan vehetik figyelembe, hogy az ún. kulturális-műveltségi blokkok nem azonosak a társadalmi rétegekkel, ami miatt éppen a kultúrátípusok sajátosságainak, illetve elemeinek a vizsgálata vihet közelebb a társadalom számos jelenségének megértéséhez.⁶³ A tánckultúra új szempontú vizsgálatának – akár történetiségében, akár jelenében – egyik fontos feltétele az, hogy a szóösszetétel második részére, tehát a *kultúrára* kerüljön a hangsúly, ahogyan ez a *kulturális fordulatot* követően alapvetővé vált a történeti antropológia, a mikrotörténet, az Alltagsgeschichte, a mentalitástörténet, az *új kultúrtörténet, stb.* legkülönbözőbb vizsgálati területein. Közvetlen gyakorlatként ez a hazai tánc tudományban még alig jelenik meg. A tánckultúra elmúlt életvilágokban betöltött szerepét értelmező módszertan kialakításakor a kulturális antropológia, illetve a történeti antropológia megközelítési módjai igen vonzóak lehetnek, főként a kulturális jelenségek teljességre törekvő értelmezése, az életvilágok komplex megragadásának igénye miatt. Ugyanakkor a rendelkezésre álló források jellege, illetve azok speciális volta miatt csak korlátozottan érvényesíthetők. Segítséget jelenthetnek viszont a kulturális jelenségek múltját értelmező más rokontudományok adekvát eljárásai. Előszörban a történettudományé. Ennek egyik lehetséges útja, ha a leíró tánc történetírástól eltávolodva és az *új társadalomtörténet*⁶⁴ módszereit alkalmazva, a

⁶¹ A táncfolklorisztikában sokáig evidenciaként kezelt, tényként elfogadott egykori egységes magyar tánckultúrára vonatkozó kritikát lásd ugyanott: Kürti 2018a: 113–116.

⁶² A történeti antropológiai kutatások tekintetében a kutatások térbeli, illetve társadalmi csoportok szerinti kiterjesztéséről lásd Apor 2003: 444–449. Külön fontos itt figyelembe venni, hogy a 17. század végén Magyarország lakosságának mintegy 92%-a tartozott a parasztság körébe, a polgárság pedig alig tett ki 2%-ot (Benda 1988: 104), így a populáris kultúra vagy közkultúra mégiscsak inkább a népi kultúrát kell, hogy jelentse.

⁶³ A kulturális-műveltségi blokkok vizsgálatának jelentőségéről részletesen lásd Kapitány–Kapitány 2003: 179.

⁶⁴ Az új társadalomtörténet egy olyan posztmodern történettudományi irányzat gyűjtőneve, amely magába foglalja a mentalitástörténetet, a mindennapok történetét, a mikrotörténetet, az új kul-

tánc a lehető legteljesebb – akkori (!) – szociokulturális valóságban nyer értelmezést, már amennyire ezt a tánc kultúra múltjára vonatkozó források szűkössége lehetővé teszi. Főként az új kultúrtörténet és az új társadalomtörténet képviselői hangsúlyozzák, hogy az ember gondolkodásának és cselekvésének egy történetileg meghatározott *mentális univerzum*⁶⁵ ad keretet, ezáltal a kultúrát lényegében mentalitásként lehet értelmezni. Ilyen módon a teljes életvilágot, illetve az abban lezajló cselekvésmódokat kell rekonstruálni. Az irányzat kutatói egyrészt a társadalmi gyakorlathoz kapcsolódó reprezentációkat, másrészt a gyakorlathoz szintén kapcsolódó, de sokszor rejtve maradó *kulturális sémákat* is vizsgálják, amelyek a magatartás közvetlen mozgatói lehetnek a múltban. Ez indokolja, hogy *a társadalomtörténeti szemléletű tánc kutatás az egykori mentális univerzum kontextusában a táncélet szimbolikus, illetve reprezentációs gyakorlatira is rákérdőjelezzen*. Ebben a megközelítésben a vizsgálatok során nem a táncra mint formára, hanem a táncra mint kultúrára esik a hangsúly, illetve az azt létrehozó és befolyásoló folyamatokra és alanyokra, a tánchoz, táncoláshoz kapcsolódó mentális tartalmakra.

Befejezés

A tánc kultúra történetiségére vonatkozó kutatások módszertani megújulása az utóbbi években egyre nagyobb hangsúlyt kap a kérdéssel foglalkozó szaktudományok képviselői részéről. A fenti rövid összefoglalóban egyrészt a hazai tánc kutatások új irányinak, olvasatainak rövid szemlészésére törekedtem, másrészt a néptánc kutatás megközelítési módjai közötti eltéréseket és párhuzamokat érzékeltettem. Különösen fontosnak tartom a néptánc kultúra történetiségére vonatkozó legújabb kutatási eredmények mielőbbi széleskörű interpretálását, illetve az új értelmezési horizontok eredményeinek bemutatását.

túrtörténetet. (Szijártó M. 2003: 9–10). Elkülönítése a történeti antropológiától bizonytalan és e helyen nem is szükséges. A tánc történeti kutatások társadalomtörténeti megközelítésének lehetőségéről lásd Kavacsánszki 2021: 68–96.

⁶⁵ Gyáni Gábor szerint főként a new cultural history történetírői törekvésnek a képviselői hangsúlyozzák, hogy az ember gondolkodásának és cselekvésének egy történetileg meghatározott mentális univerzum ad keretet (Gyáni 1997: 158–161 és Gyáni 2018: 251), ezáltal a kultúrát lényegében mentalitásként lehet értelmezni. Ilyen módon a teljes életvilágot, illetve az abban lezajló cselekvésmódokat kell rekonstruálni. Lásd Dülmen 1990: 98–99; Ö. Kovács 2004: 58.

Felhasznált irodalom

APOR Péter

- 2003 Történeti antropológia. In Bódy Zsombor – Ö. Kovács József (szerk.): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Budapest: Osiris Kiadó. 443–466.

BAHTYIN, Mihail

- 2002 *Francois Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája*. Budapest: Osiris

BENDA Kálmán

- 1988 A magyar paraszti műveltség a XVIII. században. In Hopp Lajos – Küllős Imola – Voigt Vilmos (szerk.): *A megváltozott hagyomány. Folklor, irodalom, művelődés a XVIII. században*. Budapest. 103–110.

BOLVÁRI-TAKÁCS Gábor

- 2020a Bevezetés a tudományos és a művészi megközelítés különbségeibe. In Lanszki Anita (szerk.): *Bevezetés a táncsal kapcsolatos kutatások módszertanába*. Budapest: Magyar Táncművészeti Egyetem. 9–12.

- 2020b Történeti kutatás. In Lanszki Anita (szerk.): *Bevezetés a táncsal kapcsolatos kutatások módszertanába*. Budapest: Magyar Táncművészeti Egyetem. 13–14.

BOLVÁRI-TAKÁCS Gábor – VARGA Sándor

- 2019 Sorozatszerkesztői előszó: Etnokoreológiai Füzetek. In Pál-Kovács Dóra – Szőnyi Vivien – Varga Sándor (szerk.): *Néptánc a médiában*. Konferenciakötet. Etnokoreológiai Füzetek 1. Budapest: Magyar Táncművészeti Egyetem. 6–7.

BÓLYA Anna Mária

- 2018 *Interdiszciplináris kitékintések a táncról*. Budapest: Magyar Táncművészeti Egyetem

- 2021 Az egyes táncnyelvek történeti vonatkozásai. In Bólya Anna Mária – Windhager Ákos (szerk.): *Tánc és módszer. Táncművészeti kutatások*. Műhelytanulmányok. III. évf. 7. 11–22.

BRANDSTETTER, Gabriele – WULF, Christoph

- 2007 Einleitung. Tanz als Anthropologie. Einbildungskraft, Subjektivität? Kreativität. In Brandstetter, Gabriele – Wulf, Christoph (Hrsg.): *Tanz als Anthropologie*. München: Wilhelm Fink Verlag. 9–13.

BRÜCKNER, Wolfgang

- 2012 Populáris kultúra. Konstruktó, értelmezés, realitás. A történeti módszertan és az elméletalkotás kérdései a közép-európai kutatásokban. *Etnoszkóp*. 2012. 2. évf. 1. sz. 89–98.

DÜLMEN, Richard van

- 1990 A történeti antropológia a német társadalomtörténetírásban. In Vári András (szerk.): *A német társadalomtörténet új útjai. Tanulmányok*. Gazdaság- és társadalomtörténeti füzetek 1. Budapest: Közép- és Kelet-európai Akadémiai Kutatási Központ. 80–101.

ELBERFELD, Rolf

- 2007 Bewegungskulturen und multimoderne Tanzentwicklung. In Brandstetter, Gabriele – Wulf, Christoph (Hrsg.): *Tanz als Anthropologie*. München: Wilhelm Fink Verlag. 218–229.

- FELFÖLDI László
 1999 Kaposi Edit kutatói tevékenységéről. In Kaposi Edit: *Bodrogköz táncai és táncélete 1946–1948*. Budapest: Planétás Kiadó. 238–244.
- FÜGEDI János – VARGA Sándor
 2020 A magyar néptánc kutatás régi és új útjai. *Ethnographia*. 131. évf. 2. sz. 205–207.
- GYÁNI Gábor
 1997 A mindennapi élet mint kutatási probléma. *Aetas*, 1. sz. 151–161.
 2018 A statisztika mint konstruált és/vagy objektív történeti adat. *Statisztikai Szemle*, 96. évf., 3. sz. 245–254.
- HOFER Tamás
 2009 Népi kultúra, populáris kultúra. Fogalomtörténeti megjegyzések. In Hofer Tamás: *Antropológia és/vagy néprajz. Tanulmányok két kutatási terület vitatott határvidékéről*. Budapest: L'Harmattan. 207–222.
- KAEPPLER, L. Adrienne
 1991 American Approaches to the Study of Dance. *Yearbook for Traditional Music*. International Council for Traditional Music. Vol. 23. 11–21.
 2000 Dance Ethnology and Anthropology of Dance. *Dance Research Journal*. Vol 32. No. 1. 116–125.
- KAPITÁNY Ágnes – KAPITÁNY Gábor
 2003 A kulturális-műveltségi blokk síkja. In Vitál Attila (szerk.): *Művelődésszociológia*. Nyíregyháza. 179–192.
- KAPOSI Edit
 1999 *Bodrogköz táncai és táncélete*. 1946–1948. Budapest: Planétás Kiadó.
- KAPOSI Edit – MAÁ CZ László
 1958 *Magyar népi táncok, táncos népszokások*. Budapest: Bibliotheca Kiadó.
- KAVECSÁNSZKI Máté
 2015 *Tánc és közösség. A társastáncok és a paraszti tánc kultúra kapcsolatának elmélete bibari kutatások alapján*. Studia Folkloristica et Ethnographica 59. Debrecen: Debreceni Egyetem Néprajzi Tanszék
 2021 Tánc tudomány és társadalomtörténet. Lehetséges kapcsolódási felületek. In Fuchs Livia – Fügedi János – Péter Petra (szerk.) *Tánc tudományi Tanulmányok*. 2020–2021. Budapest. 68–96.
- KEMÉNYFI Róbert
 2003 Társadalomtörténet és néprajz. In Bódy Zsombor – Ö. Kovács József (szerk.): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Budapest: Osiris Kiadó. 573–595.
- KEREKES Kristóf
 2020 Tánc medicina. In Lanszki Anita (szerk.): *Bevezetés a táncal kapcsolatos kutatások módszertanába*. Budapest: Magyar Táncművészeti Egyetem. 27–30.
- KÉZDI NAGY Géza
 2008 A magyar kulturális antropológia története. In Kézdi Nagy Géza (szerk.): *A magyar kulturális antropológia története*. Budapest: Nyitott Könyvműhely. 11–48.
- KLANICZAY Gábor
 1981 Trágárság és civilizáció. *Korunk*. 1981. 10. 755–762.

- 1993 Gondolatok a népi kultúra, a szubkultúra és az ellenkultúra viszonyáról. In *Múltunk jövője*. Budapest: T-Twins Kiadó. 113–119.
- KOVÁCS Henrik
2021 *A néptánc társadalmi funkcióváltozásai. A néptánc szerepének vizsgálata a 20–21. század revival közegében*. Debrecen
- Ö. KOVÁCS József
2004 *Az újkori német társadalomtörténet útjai*. Debrecen: Csokonai Kiadó
- KÓSA László
2001 *A magyar néprajz tudománytörténete*. Budapest: Osiris Kiadó
- KÖNCZEI Csilla
2009 *Kulturális identitás, rítus és reprezentáció a Brassó megyei Háromfaluban. A borica*. Kolozsvár: Kriterion Könykiadó – Kriza János Néprajzi Társaság.
2020 Léteztetett-e valaha strukturalizmus a tánc kutatásban? Nyelvészeti modellek, nyelvi analógiák és a szerkezet fogalma Martin György táncelemzésében. *Ethnographia*. 131. évf. 2. sz. 254–269.
- KÜRTI László
2016 A Kiskunság táncai: Antropológiai reflexiók egy régió tánc kultúrájáról. In Wicker Erika (szerk.): *Cumania 27*. A Kecskeméti Katona József Múzeum Évkönyve. Kecskemét. 177–218.
1995 Antropológiai gondolatok a táncról. In Zakariás Erzsébet (szerk.): *Kriza János Néprajzi Társaság Évkönyve 3*. Kolozsvár. 137–153.
2018a „Die Welt is ein Tanz-Boden”: A korai magyar tánc történet problémái. In Spannraft Marcellina (szerk.): *Tertium Datur: Tanulmányok Lázár Imre tiszteletére*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L’Harmattan Kiadó. 113–135.
2018b „Kinizsit látsz véres ajakkal”: A tánc történeti források tudományos értéke és használhatósága. In Bolvári-Takács Gábor – Németh András – Perger Gábor (szerk.): *Táncművészet és intellektualitás: VI. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Egyetemen 2017. november 17–18*. Budapest: Magyar Táncművészeti Egyetem. 159–171.
2014 Táncantropológia és kritikai tánc tudomány. *Magyar Tudomány*, 175. évf. 6. sz. 740–748.
2017 Tánc történeti mítoszok: A hajdútánc forráskritikai megközelítése. In Jakab Albert Zsolt – Vajda András (szerk.): *Aranybíd: Tanulmányok Keszeg Vilmos tiszteletére*. Kolozsvár. 1029–1041.
- MARTIN György
1970 *Magyar tánc típusok és tánc dialektusok I–III*. Budapest.
1979 *A magyar körtánc és európai rokonsága*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
1984 Népi tánc hagyomány és nemzeti tánc típusok Kelet-Közép-Európában, a XVI–XIX. században. *Ethnographia* 95. évf. 3. sz. 353–361.
1990 A magyar néptánc kutatása. In Dömötör Tekla (főszerk.): *Magyar Néprajz VI*. Népzene, néptánc, népi játék. Akadémiai Kiadó, Budapest. 187–189.
- MEDVE CZNÉ ATINAY Dorottya
2020 Pszichológiai kutatás. In Lanszki Anita (szerk.): *Bevezetés a táncal kapcsolatos kutatások módszertanába*. Budapest: Magyar Táncművészeti Egyetem. 21–27.

NÉMETH András

2009 Az emberi test mint a kommunikáció médiuma. A testhasználat és a performativitás pedagógiai, történeti, antropológiai vázlata. In Németh András – Major Rita – Mizerák Katalin – Tóvay Nagy Péter (szerk.): *Hagyomány és újítás a táncművészetben, a táncpedagógiában és a tánc kutatásban*. Tudományos konferencia a Magyar Táncművészeti Főiskolán 2007. november 9-10. Budapest: Planétás Kiadó. 124–136.

NIEDERMÜLLER Péter

2008 A néprajztudomány válaszfútjai avagy a kultúrakutatás elméleti dilemmái. In Kézdi Nagy Géza (szerk.): *A magyar kulturális antropológia története*. Budapest: Nyitott Könyvműhely. 428–438.

PALÁDI-KOVÁCS Attila

2002 Merre tart az európai néprajztudomány? In Paládi-Kovács Attila: *Tárgyunk az időben. Néprajzi kihívások és válaszok*. Debrecen 129–156.

PAPP-DANKA Adrienn

2020 Pedagógiai kutatás. In Lanszki Anita (szerk.): *Bevezetés a táncsal kapcsolatos kutatások módszertanába*. Budapest: Magyar Táncművészeti Egyetem. 19–20.

PESOVÁR Ernő

1993 *Táncgyományunk történeti rétegei*. Szombathely: Berzsenyi Dániel Főiskola

2003 *Táncgyományunk történeti rétegei. A magyar néptánc története*. Szombathely: Berzsenyi Dániel Főiskola

PETERMANN, Kurt

1987 A „Kegel”, mint nép- és társastánc. *Ethnographia*. 98. évf. 260–275.

RATKÓ Lujza

1996 „Nem úgy van most, mint vót régen...” A tánc mint tradíció a nyírségi paraszti kultúrában. Nyíregyháza-Sóstófürdő.

2010 A néptánc kutatás hagyományos és új útjai a XXI. században. In Felföldi László – Müller Anita (szerk.): *Hagyomány és korszerűség a néptánc kutatásban*. Pesovár Ernő emlékezete. Budapest: MTA Zenetudományi Intézete. 23–36.

SÁNDOR Ildikó

2020 A néptánc kutatása: fogalmi keretek, szempontok, módszerek. In Lanszki Anita (szerk.): *Bevezetés a táncsal kapcsolatos kutatások módszertanába*. Budapest: Magyar Táncművészeti Egyetem. 79–106.

SÁNDOR Ildikó (szerk.)

2006 *A betonon is kinő a fű. Tanulmányok a táncbármozgalmról*. Budapest: Hagyományok Háza

SÁRKÁNY Mihály

2008 Vágvak és válaszfútások. Újabb észrevételek Niedermüller Péter A néprajztudomány válaszfútjai avagy a kultúrakutatás elméleti dilemmái című írásához. In Kézdi Nagy Géza (szerk.): *A magyar kulturális antropológia története*. Budapest: Nyitott Könyvműhely. 439–451.

SCHLESIER, Renate

2007 Kulturelle Artefakte in Bewegung. Zur Geschichte der Anthropologie des Tanzes. In Brandstetter, Gabriele – Wulf, Christoph (Hrsg.): *Tanz als Anthropologie*. München: Wilhelm Fink Verlag. 132–145.

SIRATÓ Ildikó

- 2020 Bölcsész- és művésztudomány. In Lanszki Anita (szerk.): *Bevezetés a táncral kapcsolatos kutatások módszertanába*. Budapest: Magyar Táncművészeti Egyetem. 14–17.

SZABÓ László

- 1993 *Társadalomnéprajz*. Debrecen: Ethnica.

SZENTPÁL Olga

- 1954 *A csárdás. A magyar nemzeti társastánc a 19. század első felében*. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat

SZIJÁRTÓ M. István

- 2003 Bevezetés. In Dobrossy István (szerk.): *Mikrotörténelem: Vívmányok és korlátok*. Rendi társadalom – polgári társadalom 12. A Hajnal István Kör – Társadalomtörténeti Egyesület 1999. évi miskolci konferenciájának előadásai. Miskolc. 7–18.

SZŐNYI Vivien

- 2019 A funkionalista szemléletű tánc kutatás elméleti és módszertani alapjai. *Tánc tudományi Közlemények* 11. évf. 1. sz. 38–47.
- 2020 Adaptációs gyakorlatok a moldvai Magyarfalu tánc kultúrájában. In Pál-Kovács Dóra – Szőnyi Vivien (szerk.): *A mozgás misztériuma. Tanulmányok Fügedi János tiszteletére* Budapest: L'Harmattan. 152–172.
- 2021 „Falusi táncok” – Egy moldvai magyar közösség tánc kultúrájának antropológiai vizsgálata. Doktori értekezés. <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/11065/> (utolsó látogatás ideje: 2022. 01. 02.)

VARGA Sándor

- 2016 Gondolatok Kavecsánszki Máté Tánc és közösség c. könyvéhez. In *Tánc tudományi Közlemények* 8. évf. 1. sz. 85–89.
- 2020 A gazdasági, társadalmi és politikai kontextuselemzés szükségessége a néptánc kutatásban – A belső-mezőségi, hosszúhetényi, kapuvári és a végvári vizsgálatok tanulságairól. In Pál-Kovács Dóra – Szőnyi Vivien (szerk.): *A mozgás misztériuma. Tanulmányok Fügedi János tiszteletére* Budapest: L'Harmattan. 173–188.

VOIGT Vilmos

- 2020 *Európai folklór*. Studia folkloristica et ethnographica 77. Debrecen, 2020.

WULF, Christoph

- 2007 Anthropologische Dimensionen des Tanzes. In: Brandstetter, Gabriele – Wulf, Christoph (Hrsg.): *Tanz als Anthropologie*. München: Wilhelm Fink Verlag. 121–131.
- 2010 A tánc antropológiai dimenziói. Részletek. *Debreceni Disputa*. 8. évf. 5. sz. 4–7.

Oktatás mai generációknak

A hiperfigyelmet kezelő HY-DE modell implementációs projektjei a magyar táncos tradíció tananyagával

DANI ERZSÉBET – BÓLYA ANNA MÁRIA

Az egyetemi oktatási környezet napjainkra alapjaiban változott meg, és ma is változóban van. A megváltozott hallgatói összetételhez és az élet új ritmusához folyamatos alkalmazkodási készségek, rugalmas, megújulásra kész kurrikulumok szükségeltetnek. A felsőoktatás a tudomány határait átlépve, folyamatosan végtelen mennyiségű, azonnal hozzáférhető információ áramlásának helyszíne.¹

Egyszintenciális és etikai kihívásokat hordozó korunkban újra és újra újra fölmerül a kérdés, kik vagyunk, honnan jövünk és mikké akarunk válni. E kérdésekre adott válaszainktól függ, hogy tudunk reagálni a konkrét kihívásokra.² A szemléletformálás eszköze a tradíció megismerése, amely a kortárs transzdiszciplináris kutatások fényében számos új kontextust kap.³

A táncos tradíció megismerése – bármilyen meglepően is hangozhat – szintén alapvető stúdium lehet, amely ma szintén számos új kontextusban jelenik meg tudományterületi határokon.⁴

A 2021-ben fiatal felnőtt korú generáció digitális világhoz kötött figyelmi és megismerési típusokkal rendelkezik. Ezek az identitástudat alakulását is befolyásolják. A következményeképpen kialakuló személyiségi és mentális jellemzőket felvázoló lehetséges jövőképek, jóslatok skálája széles: a teljesen rugalmatlan gondolkodási sémáktól a kollektív identitáson át az új neurális kapcsolatokat létrehozó „kreatív agy”-ig terjed. Az egyetemek feladata, hogy ezekből a foratókönyvekből ne a rugalmatlan és sematikus gondolkodásává, szintetizálásra, absztrahálásra és metafizikus gondolkodásra képtelenné tett

¹ Ramsden 2003: 3–13.

² Boros 2019: 20–21.

³ Ferguson–Gupta 2008: 11–15.

⁴ Pušnik 2010: 5–8; Bólya 2018.

személyiség, hanem a hiperfigyelem és mélyfigyelem között szintézist teremtő kreatív agy legyen többségben.⁵

A kortárs „bit-generációk”-ra jellemző, hogy gyöngül az egyetlen információs szálra való fókuszálás és mélyfigyelem képessége, ezzel párhuzamosan erősödik a nagyobb ingerküszöbhez társuló és több tárgyra irányuló hiperfigyelem. Ezt a sajátosságot használja ki és tereli módszertani szempontból a hatékonyság és kiegyensúlyozott megismerési folyamat kialakításának irányába a Dani Erzsébet olvasáskutató, szociológus által kifejlesztett HY-DE oktatásmetodikai modell.⁶

A gyakorlati megvalósítás és az interdiszciplináris szigor

A 2015-ben kidolgozott elméleti HY-DE modellt eddig öt kurzusban ültettük át a gyakorlatba.⁷ Az első „Az Európai Unió története” c. kurzus, melyet a Debreceni Egyetemen került kipróbálásra. Újabb alkalmazási területként jelentkezett a táncművészeti oktatás, ahol a módszer tudományos bemutatását követően négy, a magyar táncművészeti tradíció és színpadi néptáncművészet különböző történeti szakaszait feldolgozó tananyagot fejlesztettünk, együttműködésben a Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézetével és a Magyar Táncművészeti Egyetemmel. A négy tananyag a következő projektekhez társul:

Auróra 3. – A Magyar Királyi Operaház megnyitásától Guerra Miklós érkezéséig.

Tananyag: *Az Operaház balettbemutatói 1884–1903 között.*

Auróra 4. – Magyarországi balettművészet Nicola Guerra alkotói munkásságának idején.

Tananyag: *Nicola Guerra munkássága – klasszikus balettművészet a budapesti Operaházban 1902–1915 között.*

Tradíció és színpad 1. – Magyar Csupajáték NEK 1938–2021.

Tananyag: *A tradíció színpadi kontextusban – a Magyar Állami Népi Együttes folklórfeldolgozási stílusai kapcsán.*

Tradíció és színpad 2. – Néptánc színpadi kontextusban – a magyar koreográfusi iskola kapcsán

Tananyag: *Tradíció a színpadon – a magyar néptánc művészi megformálása, átdolgozása.*

⁵ Steklács 2010: 39.

⁶ Bujdosóné Dr. Dani 2013: 36–44.

⁷ A modell részletes ismertetését lásd: Dani 2015: 8–14.

Az elkészült tananyagokat eddigi pilot projektekben célzottan egyetemi képzésben részt vevő hallgatói csoportokban teszteltük, olyan hallgatók részvételével, aki táncoktatónak ill. táncművésznek készülnek. Ezekben a hallgatói tesztelésekben 2018 és 2020 között már kaptunk bizonyos eredményeket a módszer táncművészeti képzettségű hallgatói környezetben való eredményességét illetően.

Az olyan terület, mint a művészet, ahol a hang, a kép, a mozgás bemutatása alapvető jelentőségű, és úgy is értelmezhető, mint a vizualitás narratívája, optimális megvalósulást ígért. Kidolgoztuk a modell oktatási hatékonyságának mérését is. Sőt, a dinamikusan fejlődő 3D-s terek használatát is tervezzük, így az alkalmazott informatika, az interaktív pedagógia is megjelenik, bővítve ezáltal a multi- és interdiszciplinaritás dimenzióját. A modellezett folyamat ugyanis multidiszciplináris, mert több diszciplína jelenik meg benne. Az egyes diszciplínák jelentéshálói (tudományág, fegyelem, tanítvány) jelen vannak a HY-DE működésében, és egyszerre utalnak a kutatási területre, a kutatás szabályozottságára, mely normatív módszertani szigort jelent, és a tanításra, melynek eredménye bevezeti a hallgatót az adott kutatási terület fogalmaiba és módszertanába. Ezek a diszciplínák azonban interdiszciplináris módon átlépik saját határaikat, és interdiszciplináris munkamegosztással fejtik ki együttes hatásukat.⁸ Tehát az önálló diszciplínák átlépnek restriktív kötöttségeiken, és egymással szinergiában valósítják meg a HY-DE oktatási modell céljait: a tanulás új formáját és az oktatás eredményesebbé tételét.

A HY-DE modell kifejezetten felsőoktatási környezetre készült, és (ahogyan azt már fentebb jeleztük), alapvetően a digitális világ létrehozta jelenségek felerősödésén, a bit-nemzedékek kognitív funkcióinak (megismerés, információfeldolgozás és gondolkodás) változásán alapul. Fő rendezőelvei a Katherine N. Hayles nevéhez fűződő hiper- és mélyfigyelem jelensége, a Peter Rabinowitzi négy olvasási törvényszerűség, a kognitív funkciók tudatos irányítása. Mindezt az arisztotelészi antik görög, a habermasi és lyotard-i posztmodern filozófia megállapításai keretbe foglalják, folyamatosan megerősítik és alátámasztják.

A modell két, egymásra épülő szakaszból áll: az oktatói és az önfejlesztő hallgatói szakaszból. Mindkét szakasz három, ugyancsak egymásra épülő fázisban építkezik, melyekben a hiper- és mélyfigyelmi fázisváltás oktatói irányítottágú, folyamatos szigorral érvényesítve a meggyőző előadás arisztotelészi

⁸ Barry–Born–Weszkalnys 2008.

hármas pillérét, ahogyan annak szükségességére Nagib Callaos is felhívja a figyelmet, mikor felteszi a kérdést:

„Are we providing Higher Education in our universities or just Higher Instruction or, even worst, Higher Instruction in narrow disciplines or sub-disciplines (Felsőoktatást nyújtunk-e egyeteminken, vagy csak felsőfokú instrukciókat adunk vagy ami még rosszabb, felsőfokú instrukciókat szűk tudományterületekre vagy részterületekre vonatkozóan)?”⁹

Egyet kell értenünk Callaos professzor aggodalmával. Akkor viszont, ugyan ezen kontextusban, ilyen kérdések fogalmazódnak meg bennünk: milyen messzemenő következményei lehetnek a mesterséges intelligencia térhódításának, amikor a gondolkodó gépek már az oktatás területén is legitimálni fogják magukat? Az ember 1.0-ból ember 3.0 lehet, és ez azt jelenti, hogy a diák 2.0-ból is 3.0-sá válik? Ugyanis az oktatásban már erőteljesen megjelenik az informatikai dimenzió: az elektronikus tanulási környezetek, az interaktív oktatásinformatika, a digitális pedagógia 2.0 már hangsúlyosan jelen van, összes pozitívumával és negatívumával együtt. Jelenleg a diák 2.0. verziónál tartunk, miközben a gondolkodás mint a tanulás elengedhetetlen feltétele egyre inkább háttérbe szorul. Ezért is tartom kifejezetten fontosnak, a digitális világ összes lehetőségét kihasználva, és nem mellőzve (!), a hiperfigyelem jelenségét eszközként alkalmazva, olyan oktatási modellek kidolgozását, melyekben ezek a technológiai fejlemények, az internet végtelen és változatos világának segítségével, tudatos módon meg tudják őrizni a gondolkodás, a kritikai gondolkodás szabadságát, a tanulás emberi dimenzióját. Ilyen megközelítésben kifejezetten fontos a következetes, multi- és interdiszciplináris fegyelem, illetve szigor állandó jelenléte és alkalmazása a modell céljának elérése érdekében. Ugyanis a modell elsődleges célján túl (a tanulási folyamat segítése, az oktatás eredményesebbé tétele) a másodlagos célnak is meg kell valósulnia. Nevezetesen, e-világban is elképzelhetetlen a megértés, a tanulás, a tudás megszerzése oktatói irányítás nélkül – a lyotard-i posztmodern megközelítésben is. Vagyis a humán faktor örökérvényű arisztotelészi hármásától ezúttal sem tekinthetünk el: az ethosz, pátosz és logosz eltérő intenzitással és interdiszciplináris fegyelemmel, mindvégig jelen van a modellben.

Különösen fontos ez a megközelítés a jelen pandémiás helyzetben, amikor (külső körülményektől kényszerítve) az oktatás az online térbe került át, így a humán faktor szerepe gyakorlatilag redukálódott, csaknem megszűnt a tanítás

⁹ Callaos–Horne 2013.

folyamatában. A vizualitás viszont előtérbe kerül, hiszen az online térben jellemzően prezentációk vetítésével zajlik az oktatás, és a kieső tanári jelenlét okozta veszteséget a hangsúlyos vizuális megjelenítés némiképp ellensúlyozni tudja, ha nem is helyettesíti. Ezért, jelen tanulmányban arra összpontosítunk, hogy valóban lényeges-e, vagy éppenséggel mellőzhető az ethosz-pátosz-logosz hármásának szempontrendszere. Továbbá a vizuális megjelenítésre, illetve ezek egymásra hatására és összefüggésrendszerére/megkerülhetetlenségére. A felmerülő kérdésekre adott válaszokat ezen szempontrendszer szerint elemezzük.

A tudástranszfer mérése, avagy a modell eredményessége – az arisztotelészi trivium kontextusában

A hatékonyság mérésénél elsősorban a tanulási stílusokból indultunk ki. Arra voltunk kíváncsiak, hogyan és milyen eredményességgel működik a modell a különböző tanulási stílusokban. Ennek érdekében a félév elején, az első tanítási órán a Szitó-féle kérdőívvel¹⁰ állapítottuk meg a két (kontroll és kísérleti) csoport tanulási stílusait, majd a félév végén, az utolsó tanítási órán saját eszközzel (kérdőívvel) mértük a hét különböző stílusban (auditív, vizuális, mozgásos, társas, csend, impulzív, mechanikus) a modell eredményességét. A felmérésben részt vevő két csoport összes diákja (N: 40) kitöltötte mindkét kérdőívet. A felmérés anonim volt, de az elemzések és másodelemzések, az egyéni eltérések további dimenzióinak feltárása érdekében minden diák egy maga választotta azonosítóval jelölte az első és a második tesztet is – így, a továbbiakban lehetőségünk nyílik az egyes, nagy eltéréseket mutató válaszok mélyelemzésére is. Sőt, az egyes stílusokban kiugró és további kérdéseket is felvető válaszok esetében a mélyinterjú lehetősége is adott. Utóbbinál (természetesen – csak a kutató számára) megszűnik az anonimitás.

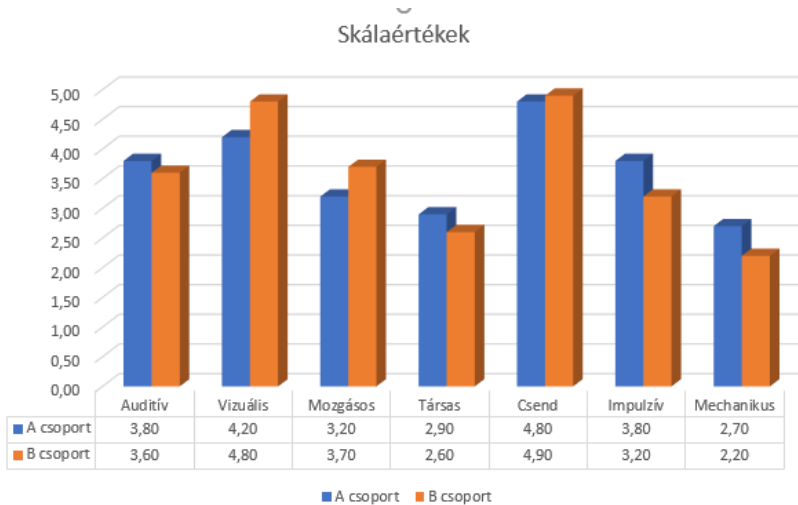
A félév végi felmérésben is a Szitó-féle kérdőív öt fokozatú Likert-skáláját használtuk. A saját mérőeszköz tíz kérdésének sarokpontjai: tanári előadás, szemléltetés, prezentáció, a vizuális megjelenítés, az anyag megértésének segítő eszközei, és ezek egymáshoz való viszonya, az ismétlés (vagyis a tananyag háromszoros, hiper- és mélyfigyelmi, vagyis HY-DE fázisváltásokon alapuló tananyag-repetíció), a multitasking és információs túlterhelés, vala-

¹⁰ Szitó 2005: 51–53.

mint az ezekkel összefüggő fáradtság összefüggésrendszere, a tanári jelenlét és az új dolgok iránti igény.

A TANULÁSI STÍLUSOK

A Szitó-féle kérdőív hét faktorának összesített skálaértékei a következők, mindkét csoport esetében. Az A csoport (kék) a kontroll, a B csoport (narancs) a kísérleti csoport.

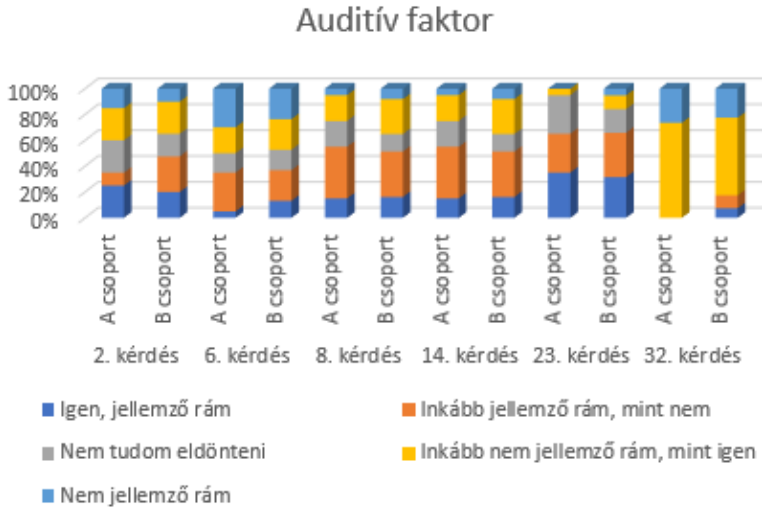


A két (kontroll és kísérleti) csoport tanulási stílusösszetétele nem tér el szignifikánsan egymástól. Az egyes dimenziók skálaértékének közötti eltérés azt bizonyítja, hogy a két csoportban a tanulási stílusok reprezentációja megközelítően hasonló – és ez az eredmény kifejezetten kedvez a felmérésnek.

Jelen tanulmány keretében a tanulási stílus hét faktorából az auditív és a vizuális dimenziók jelentenek relevanciát az oktatói jelenlét és annak nélkülözhetetlensége, illetve a vizualitás fontosságának tekintetében. A tananyag tematikája (táncművészet) szinte megköveteli a vizualitás erőteljes jelenlétét (ez nem újdonság) – az viszont újszerű, ahogyan a vizualitás (és a multimédia) segítségével tudatosan tereljük a kezdetben hiperfigyelmi állapotból a mélyfigyelmi státuszba a hallgatók figyelmét. A tanári jelenlét folyamatos, de változó intenzitású: az ethosz, pátosz és logosz hármasa mindvégig jelen van a HY-DE különböző szakaszaiban – de erőteljesen akkor fejt ki hatását, amikor

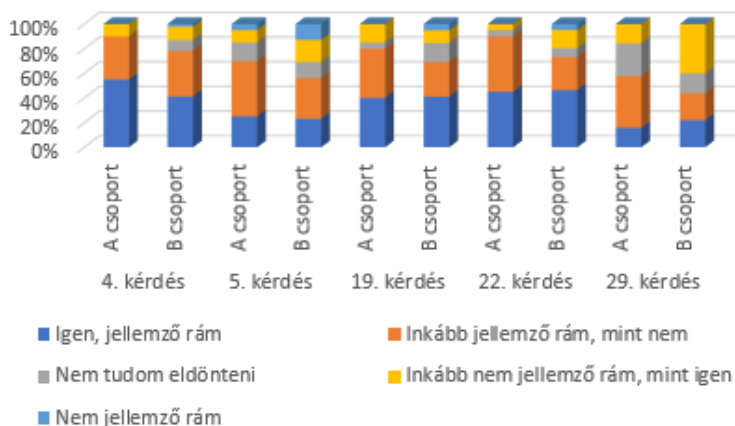
már a megértés, tanulás kerül előtérbe. A logikus magyarázat, a tananyag részletes kifejtése a megértés folyamatát segíti, és ehhez (feltételezésünk szerint) elengedhetetlenül szükséges az oktató hitelessége, érzelmi kapcsolata a hallgatókkal és a logikus érvelés.

Nem meglepő az sem, hogy a hét faktor közül a legmagasabb értékeket az auditív (3,80 és 3,60) és a vizuális (4,20 és 4,80) dimenziók mutatják.



Témánk tekintetében a faktorhoz tartozó 6 kérdés közül a 14., 23. és a 32. kérdés releváns: „Jobb, ha a tanár magyarázatát megballgatom, mint ha könyvből kellene tanulnom”; „Ha valaki szóban elmondja nekem a leckét, sokkal könnyebben megértem, mint ha egyszerűen csak elolvasnám”; „A tanári magyarázat nem sokat jelent nekem, a könyvből mindent meg tudok tanulni” kérdésekre adott válaszok azt bizonyítják, hogy a HY-DE tudatosan megtartott központi eleme, a tanári magyarázat elengedhetetlenül szükséges a tudástranszfer eredményességéhez.

Vizuális faktor



A vizuális faktorhoz tartozó öt kérdés közül (jelen esetben) a 4., 5. és a 19. kérdés hordoz relevanciát. A „*Nagyon hasznos számomra, ha a tanár ábrákat mutat be a táblán vagy az írásvetítőn*”; „*Ha ábrát készítenek, jobban megértem a leckét, mintha csak olvasnám*”; „*Ha vannak képek, ábrák a könyvben, könnyebb a tanulás*” itemekre adott válaszok egyértelműen bizonyítják a hallgatók információfeldolgozási mechanizmusában a vizualitás prioritását.

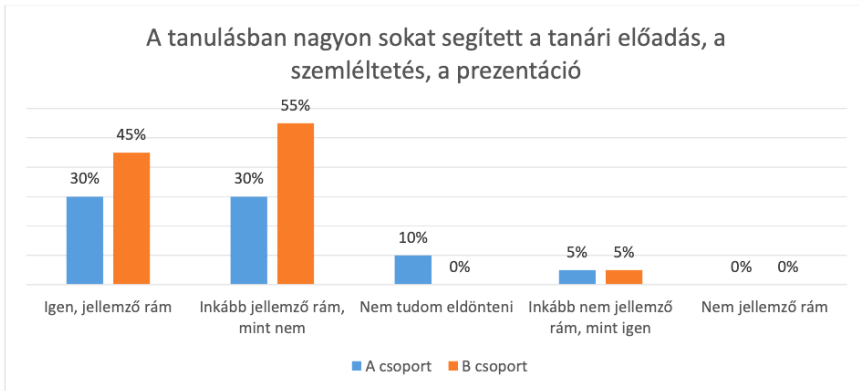
Ezeket az általunk mért eredményeket a bit-nemzedékek megváltozott tanulási technikái, információfogyasztási jellemzői is részben alátámasztják. De ezen generációs jellemzőkkel ellentétben áll a csend faktor kifejezetten magas értéke: az ide tartozó itemekre adott válaszok nem igazolják a multitasking erőteljes pozitív jelenlétét. Sőt, egyenesen azt bizonyítják: a bit-generációk életében, mindennapos tevékenységében állandóan jelenlévő párhuzamos feladatvégzés a tanulás folyamatában kifejezetten zavarja a hallgatókat. Az elmélyült információfeldolgozáshoz nélkülözhetetlen a mélyfigyelem, és ennek fontosságát a HY-DE filozófiája is megerősíti; a modell alkalmazza is ezt az elvet. Sőt, az információs váltóáram információs monoárammá való tudatos csökkentése (ez esetben a tanári magyarázat) tudatosan kizárja a multitaskingot, fokozva ezáltal az agyi teljesítmény eredményességét.

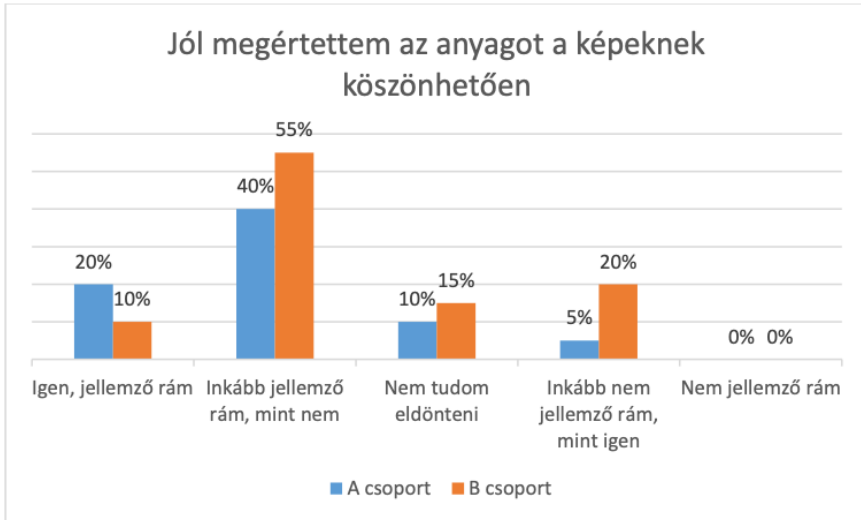
AZ EREDMÉNYESSÉGET MÉRŐ KÉRDŐÍV

A félév végi kérdőívvel a HY-DE modell eredményességének bizonyítása/cáfolata volt a célunk, a különböző tanulási stílusokban. A jelen tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy a tanári jelenlét, vagyis a modell humán dimenziója, illetve a vizualitás súlyának tudatos növelése hogyan befolyásolta a hallgatók tanulását. Ahogyan azt már megállapítottuk, a két csoportban az auditív és a vizuális faktor kifejezetten magas értékeket mutatott: tehát kijelenthetjük, hogy a célcsoport tanulási stílusában statisztikailag pozitív korreláció mutatható ki az auditív és a vizuális dimenzióban.

A kérdőív tíz tételéből jelen esetben (a tanulmány fókuszába helyezett téma tekintetében) hat kérdésre adott válaszok hordoznak lényeges információt. A grafikonokhoz tartozó magyarázatokat, összefüggéseket az összegzésben magyarázzuk részletesen.

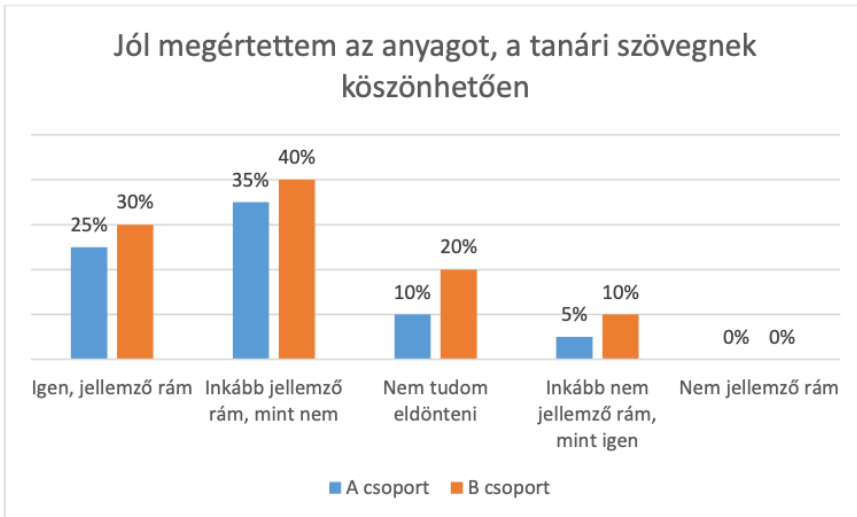
1. kérdés:



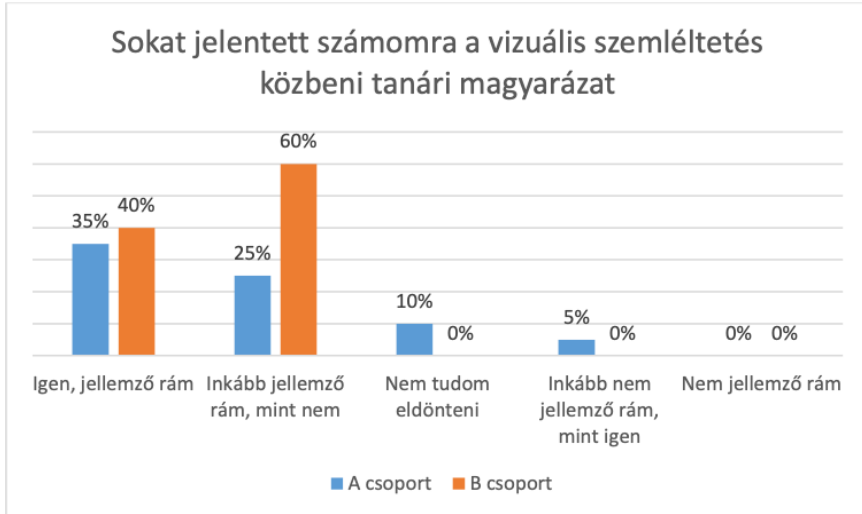


2. kérdés:

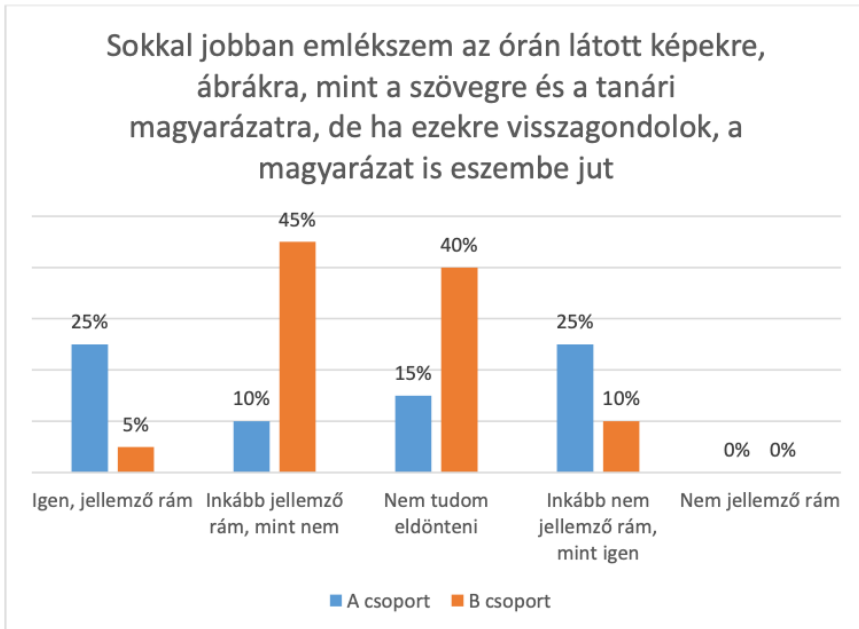
3. kérdés:



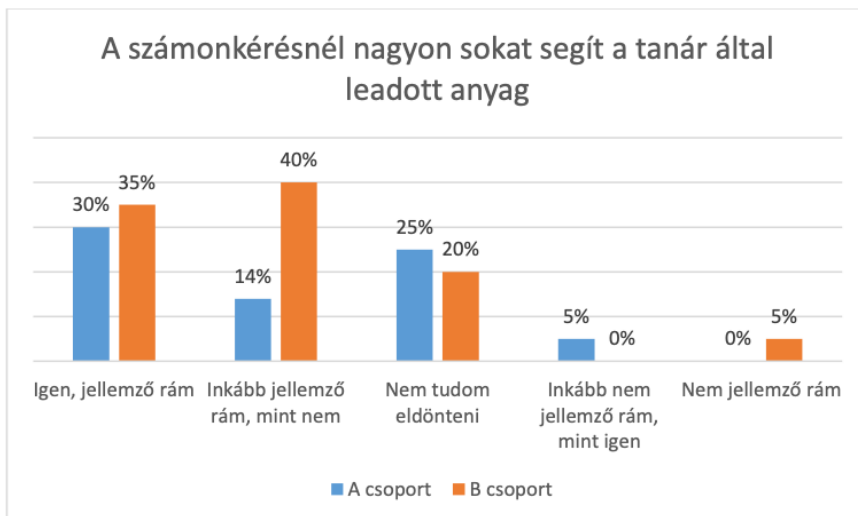
4. kérdés:



8. kérdés:



9. kérdés:



Amint az a grafikonok értékein is látszik: a kísérleti csoport válaszai több százalékos növekedést mutatnak mind a hat kérdés esetében. Szignifikánsan a Likert-skála második értékére adott válaszok növekedtek („Inkább jellemző rám, mint nem”); és ez azt jelenti, hogy a hallgatók nem tudták egyértelműen az igen válasz mellé tenni a voksukat. Az egyértelmű igenek a tanári magyarázatra rákérdező kérdésekben azonban (ha kisebb mértékben is) növekedést mutattak. Csökkenés a vizuális megértésre rávilágító kérdésekben mutatható ki.

Összegzés

Felmérésünkben a művészeti oktatásban tanuló diákokat céloztuk meg, és mivel minden (a kurzusban résztvevő) hallgató bekerült a felmérésbe, ezért populációként értelmezve az (egyébként kis létszámú, N=40) csoportokat, felmérésünk reprezentatívnak tekinthető.

Kutatásunk eredeti célja a HY-DE-módszer eredményességének bizonyítása vagy cáfolata volt. Ezen eredményeket egy külön, megjelenés előtti tanulmányban publikáljuk. Jelen munkánkban a HY-DE modell szerint kidolgozott tananyag két kiemelt sarokpontjának (a tanári jelenlét, illetve az ehhez

kapcsolható trivium, és a vizualitás) vizsgálatát helyeztük a diszkusszió fókuszába. Arra a kérdésre kerestük a válaszokat: a tanári magyarázat, a humán jelenlét és a tananyag vizualitása között milyen összefüggésrendszer mutatható ki; egymástól függetlenül is ki tudják-e fejteni pozitív hatásukat, vagy egymást erősítve (tudatosan változtatva a magyarázat és a vizuális megjelenítés arányait) még erőteljesebben legitímálni tudják mindkét dimenzió (a vizuális és a személyes oktatói) szükségszerű jelenlétet.

Kutatásunk eredményei összességében pozitívak, de rámutatnak néhány eredeti elképzelés és hipotézis finomhangolásának szükségességére is.

1. kérdés: „*A tanulásban nagyon sokat segített a tanári előadás, a szemléltetés, a prezentáció*” – vagyis a tanári előadás, a szemléltetés, a prezentáció jelentősége. A kérdésre adott „egyértelmű igen” és az „inkább igen” válaszok 15, illetve 25%-os növekedése a kísérleti csoportban egyértelműen azt bizonyítja, hogy a tanári jelenlét, a magyarázat elengedhetetlenül fontos a felsőoktatási környezetben is. DE, mivel a kontroll csoport „hagyományos”, nagyrésztben frontális oktatásban vett részt, ahol a tanári jelenlét erőteljesen és szinte kizáró jelleggel érvényesül, jogosan fogalmazódik meg a kérdés: mitől lett hangsúlyosabban fontosabb a tanári előadás és magyarázat a HY-DE alapú tananyag és oktatási modell esetében? A válasz a HY-DE szerkezetében rejlik: a hangsúlyos tanári jelenlét (ide értve az ethosz, pátosz és logosz együttesét is) fokozatosan kerül előtérbe, miután a vizuális elemek, a multimediális sokszínűség, az információs váltóáram már kifejtette a hatását. Akkor jut központi szerephez, amikor a vizuális „értelmezés” megtörtént, a hiperfigyelem elvégezte a munkáját, és a mélyfigyelmi állapotban már a részletes magyarázat, az ethosz, a pátosz, a logosz gondolkodást segítő funkciója az, ami elsődlegesen segíti a tanulást. Tehát nem önmagában a tanári előadás a pozitív válaszok magyarázata, hanem a tanári jelenlét tudatos és fokozatos erősítése.

2. kérdés: a „*Jól megértettem az anyagot a képeknek köszönhetően*” kérdésre adott válaszok némi meglepetést okoztak. Ugyanis kiindulva a csoportok vizuális skálaértékéből (A: 4,2; B: 4,8) – mely skálaérték a második legmagasabb a hét faktor közül – nagyobb arányú pozitív válasz lett volna várható. Ezzel ellentétben, a kísérleti csoportban, az egyértelmű „igen”-ek száma 10%-os csökkenést mutat, míg az „inkább igen” válaszoknál 15%-os emelkedés látható. Összességében ez a két érték pozitív eredményt mutatna, ha a „nem tudom eldönteni” kérdésben nem jelentkezne egy minimális (5%-os) emelkedés, tehát nem nőne a bizonytalansági faktor. A vizuális elemek túlsúlyának kérdésességét az „inkább nem” válaszok 15%-os emelkedése is elég hangsúlyosan támasztja alá. Kiemelendő, hogy a kérdés arra vonatkozott: *csak* a ké-

peknek köszönhetően mennyire volt érthető az anyag? Vagyis, ha a vizuális megjelenítés hangsúlyos a tanítási órán, annak nincs egyértelmű pozitív hatása. Önmagában a kép, video, magyarázat nélkül nem tartalmazza azt az információmennyiséget, mely szükséges a tananyag megértéséhez. A HY-DE egyik központi eleme a vizuális túlsúly (az oktatói szakasz első fázisában) – ennek fokozatos csökkenésével és a tanári magyarázat ugyancsak fokozatos erősítésével oldja fel a vizualitás elsőbbségét. A válaszokból kiindulva megfontolandó ezek egymáshoz viszonyított aránya.

3. kérdés: „*Jól megértettem az anyagot a tanári szövegnek köszönhetően*” (csak a tanári szövegről van szó!) kérdésre adott válaszok a HY-DE harmadik fázisának létjogosultságát támasztják alá, és bizonyítják: a modell első két fázisának multimediális összetétele után a *csak* tanári magyarázat tanulást segítő szerepe megkérdőjelezhetetlen, *de*, önmagában nem elegendő. Ezt a bizonytalan válaszok és az „inkább nem” válaszok magasabb száma mutatja

4. kérdés: Ugyancsak a tanári magyarázat és a vizuális szemléltetés együttes értelmére kérdez rá a „*Sokat jelentett számomra a vizuális szemléltetés közbeni tanári magyarázat*” kérdés. A válaszok megerősítenek bennünket abban, hogy az összekapcsolás eredményes. Szignifikáns összefüggés mutatható ki az „inkább igen” válaszok esetében, ahol a kísérleti csoport igen válaszai 35%-os emelkedést mutatnak; a bizonytalan és nem válaszadók száma 0. A válaszok és a csoport vizuális faktorának magas értéke logikusan egybecseng. Tehát a tanári jelenlét önmagában, a vizuális szemléltetés önmagában nem hoz eredményeket. A kettő szoros együttműködtetésével mutatható ki eredményesség!

8. kérdés: „*Sokkal jobban emlékszem az órán látott képekre, ábrákra, mint a szövegre és a tanári magyarázatra, de ha ezekre visszagondolok, a magyarázat is eszembe jut*” kérdésre adott „inkább igen” válaszok 35%-os növekedése újfent bizonyítja, hogy a vizuális megjelenítés önmagában értéktelen – de a jól megválasztott kép, videó, jól felépített, irányítottan működő tanári magyarázattal, logikus érvelésekkel prezentálva segít a megértésben és a tanulási folyamatban.

9. kérdés: „*A számonkérésnél nagyon sokat segít a tanár által leadott anyag*” kérdésre adott válaszok alapján a HY-DE eredményessége egyértelműen pozitív. Az „igen” válaszoknál 5%-os, az „inkább igen” válaszoknál 26%-os növekedés látható.

A kutatás összeredményei a HY-DE eredményességét mutatják, illetve feltárják azokat a pontokat, ahol a modell összetevőinek egymáshoz való viszonyát kell újragondolni, finomabbra hangolni. A diszkusszió középpontjára

ban álló kérdéskör tekintetében – a személyes tanári jelenlét és a tanári egyéniség jelentősége – a bizonyítás egyértelműen sikerült. A bit-generációk tagjai is fontosnak és nélkülözhetetlennek tartják az oktató személyes jelenlétét a tudástranszferben; azonosulnak a modell alkotójának azon meggyőződésével, hogy a digitális világban sem képzelhető el sikeres és eredményes oktatás, tanulás az ethosz, pátosz, logosz retorikai háromszög érvényesülése nélkül. A virtuális világ, a vizualitás, a digitális eszközök az információtranszfer és a sikeres tanulás folyamatában *csak* kiegészítő eszközök lehetnek.

A mérési eredmények szerint tehát a tanári magyarázat, frontális oktatás és a vizuális ingerek együttes, módszeresen összekapcsolt haladása a tanóra folyamatában olyan tudásátadó tevékenységet eredményezett, amely által a tudástranszfer hatékonyabban valósult meg, míg a kevésbé strukturált és arányokban előkészített vegyes módszerű tanóráknál. Eddig lezajlott implementációs előkészítő, tananyagkészítő és tesztelő tevékenységünk alapján úgy látjuk, hogy a HY-DE módszer a néprajztudománnyal összefüggő és a kifejezetten művészeti vonatkozású tárgyak egyetemi oktatásában sikeresen felhasználható. A néprajztanárok, néptánc-oktatók egyetemi, főiskolai képzésében hatékony eszköz lehet a változó oktatási környezethez való alkalmazkodásban.¹¹

Bibliográfia

- BARRY, Anrew – BORN, Georgina – WESZKALNYS, Gisa
2008 Logics of interdisciplinarity. *Economy and Society, Volume 37 Number 1 February 21.* 20–49.
- BOROS János
2019 Új valóság, új lények, új egyetemek. *Kultúratudományi Szemle*, 1. 20–29.
- BÓLYA Anna Mária
2011 *The Hungarian Dance Academy: Art Education for Sustainable Development.* Brussels: European Study Visit (paper 18)
2018 *Interdiszciplináris kitekintések a táncról: A legfrissebb tudományközi eredmények a táncról egyes társtudományokban (Interdisciplinary Researches in Dance: Recent Interdisciplinary Results concerning Dance in Related Branches of Science).* Budapest: Magyar Táncművészeti Egyetem.
2020 A romantikus balett Nyugat Európában (The Romantic Ballet in Western Europe). In Bólya, Anna Mária (ed.): *Auróra – A magyarországi balett születése*

¹¹ Vö. Paládi-Kovács 2015.

se: *Campilli Frigyes 40 év Magyarországon*. Budapest: Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet. 21–28.

BÓLYA Anna Mária (ed)

2020 *Aurora – A magyarországi balett születése: Campilli Frigyes 40 éve Magyarországon – Az első magyar primabalerina és koreográfusnő: Aranyvály Emília (The Birth of Hungarian Ballet: The 40 Years of Frigyes Campilli in Hungary –The First Hungarian Prima Ballerina and Woman Choreographer: Emília Aranyvály)*. Budapest: Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet.

BUJDOSÓNÉ Dr. DANI Erzsébet – BÓLYA Anna Mária

2020 A HY-DE módszeren alapuló tánc történeti kurrikulum implementációja. *Kultúratudományi Szemle*. 2020. 2–3. 84–100.

DANI Erzsébet

2013 E-létezés és hiperfigyelem. *Könyv és nevelés*, 15. 4. 36–44.

2015 The HY-DE Model: An Interdisciplinary Attempt to Deal with the Phenomenon of Hyperattention. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*. 13. 6. 8–14.

CALLAOS, Nagib – HORNE, Jeremy

2013 Interdisciplinary Communication. (N. Callaos, Ed.) *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*. 11. 9. 23–31.

FERGUSON, James – GUPTA, Akhil

2008 Beyond 'culture': Space, Identity, and the Politics of Difference. In: Oakes, Timothy – Price, Patricia. L. (Ed.): *The Cultural Geography Reader*. London–New York: Routledge, 60–67.

GREENFIELD, Susan

2008 *ID: The Quest for Meaning in the 21st Century*. London: Sceptre.

HAYLES, Katherine N.

2009 *Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes*. Retrieved 12 6, 2020, from <https://www.jstor.org/stable/25595866?seq=1>.

LYOTARD, Jean-François.

1986 *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, Minneapolis: University Of Minnesota Press.

PALÁDI-KOVÁCS Attila

2015 Előszó. In Baksa, Brigitta: *Néprajz az iskolában. A néprajzi ismeretek tanításának múltja és jelene*. Budapest: Magyar Néprajzi Társaság, 9–11.

PUŠNIK, Maruša

2010 Introduction: Dance as Social Life and Cultural Practice. *Anthropological Notebooks*. 2010, 3. 5–8.

RABINOWITZ, Peter J.

1998 *Before Reading: Narrative Conventions and the Politics of Interpretation*. Columbus, OH: Ohio State University Press.

RAMSDEN, Paul

2003 *Learning to teach in higher education*. London–New York: Routledge

STEKLÁCS János

2010 Személyiség, identitás, olvasás a jövő forgatókönyvében. *Könyv és nevelés*. 2010, 1. 36–42.

SZITÓ Imre

2005 A tanulási stratégiák fejlesztése. *Iskolapszichológiai füzetek*, 2. sz. [<http://matekedzo.hu/wp-content/uploads/2016/11/tanul%C3%A1si-st%C3%ADlusok.pdf>] (utolsó letöltés: 2020. 11. 28.)]

A táncelmélet szerepe a táncoktatásban

ÁBRAHÁM NÓRA

Tanulmányom célja a táncelmélet tartalmát, felépítését meghatározni, a testképzés szempontjából lényeges szerepét hangsúlyozni.¹ Írásom reményeim szerint bizonyítani fogja, hogy a táncos képzési rendszer szempontjából a táncelmélet miért fontos. Miért lenne szükség az elméleti képzés relevanciáját kiemelni, értelmezhetőségét logikus, átlátható tartalomként megjelölni. A feltárás eszközeként történeti-kulturális antropológiai megközelítést választom, hogy a test kulturális kapcsolatrendszere táncsal kapcsolatos kontextusában megérthetővé váljon.² A test eszközéül pedig a tánc szolgál, ami sajátos jelenségként újratereket, kifejezi, szimbolizálja, kommunikálja annak a kultúrának az értékeit, amelyben megtörténik.³ Jelen esetben a táncoló test képzési és műveltségi területeit fogalmaznám meg, ami a táncos „szakma” lényegét domborítja a táncoktatás javát szolgálva.

Táncosnak „lenni” hivatástudatot és elkötelezettséget jelent, amit talán úgy lehetne legjobban megfogalmazni, ha valaki egyszer táncolt, az örökké megőrzi a tánc élményét a szívében és az emlékezetében. Az identitástudat kialakulása szempontjából talán a legfontosabb szerepe a kulturális tradíció hagyományban gyökerező átörökítésében van. A táncos elméleti és gyakorlati képzést egyaránt tekintve elsősorban kiemelt szerepe a pedagógusnak van, hogyan adja át a tudását, hogyan hozza testközelbe azt és teszi követendő példává. Ennek tárgyában pedig számomra példaként saját mestereim állnak, akik szemléleteiket, gondolataikat megosztották velem, amit értem tettem. Természetesen nem azért, hogy én is ugyanúgy gondolkodjak-cselekedjek, ahogyan ők tették, hanem azért, hogy megtaláljam az általuk átadott tudásban azt, amit a tradíció és a szakma számomra jelent. Aminek megértéséhez nekem is évek-évtizedek kellettek, önismeret-reflexió és gyakorlati munka, kudarcélmény és sikerélmény egyaránt.

¹ Kutatásomat a Debreceni Egyetem Történelmi és Néprajzi doktori iskolájának Néprajz-Kulturális antropológia programjában folytatom.

² Wulf 2013: 113.

³ Foster 1992: 362.

Amiért tengernyi áldozatot hoztam. Amiért én magam is tanár lettem és amit én is átadhatok a saját tanítványaimnak.

Írásom a táncművészeti oktatás célrendszere és funkciói szempontjából járja körül a testi és szellemi mozgásműveltség és mozgáskultúra megismerését, fejleszthetőségét. Célrendszer és funkció alatt értem azt az elméleti és gyakorlati képzésre irányuló szemléletet és testértést, ami a diákot táncossá formálhatja. Azért hangsúlyozom az elméleti oldal fontosságát, mert ha a célrendszer központjában a „táncosság” áll, annak használhatóságában értő és tudatosan cselekvő és értelmező személyt kell tekinteni. Testértés és testértelmezés szempontjából emelem ki a táncelmélet részeiként felsorolt *néprajz*, *tánc történet*, *mozdulatelemzés* és *táncjelírás* tantárgyak összekapcsolhatóságát és egymáshoz viszonyított szerepét. Mint mozgásműveltség és mozgáskultúra a készség-képesség-jártasság fogalomkörébe tartozó tudásterület egyenértékű kiegészítőit. A tudásértésnek azt a szintjét fogalmazom meg, ami hasznos lehet az alapfokú és középfokú művészetoktatásban egyaránt. Igyekszem feltárni, miért válhat a tánc hivatássá, milyen értéket, milyen eszmei mondanivalót, vagy testi tudást kell ez alatt a definíció alatt érteni. A mozgásértés és mozgáselemzés talán eddig nehezen tanulható kategóriát jelentett a táncoktatásban. Kutatómunkámmal és tanulmányommal a tánc elméleti értelmezéséről kialakult képet szeretném megváltoztatni, érthetővé tenni, fogalomrendszereit tisztázni. Megkönnyíteni és segítő kezet nyújtani mások munkájához is. Céлом az együttműködő és egymást segítő magatartást megalapozó párbeszéd elindítása a művészetoktatás különböző szintjei között.

A hagyomány szerepe a táncoktatásban

A néphagyomány és a néptánc megismerését célként megfogalmazó tudományterület a *néprajz* kutatása a 19. század végén indulhatott el, mindössze kicsit több, mint 100 évre tekint vissza. Ennek céljaként pedig elsődlegesen a hagyományos paraszti kultúra megismerését kell előtérbe helyezni. Ez adhatja meg elsősorban azon földrajzi tájak, tájegységek, mint kötődési pontok megismerését, ami alapján a magyar táncoktatásban tájékozódhatunk. A helyismeretre alapozott alapvető tudásra építhetjük rá a népcsoportok jellegzetességeit, sajátos habitusait. Erre épülhet fel a szokásrend és a falu hagyományaira épülő kulturális élet ismerete. A rurális közeg és a magas kultúra kölcsönhatásaira a *tánc történetisége* adja meg a válaszokat. A mai kulturális életben és elsősorban a város kulturális miliójében más funkciót kapott a néptánc, mint ahogyan az

a paraszti táncéletben helyet kapott akkor, amikor még élő táncagyományról beszélhettünk. Mivel nem csak a parasztság, mint társadalmi osztály a múlté, hanem a paraszti táncagyomány is, így azt mindenképp történeti szemlélettel kell megközelíteni. Ebben az értelmezésben pedig világossá válik az is, hogy *mozgáskultúra* alatt mit kell érteni és ennek tekintetében mit lehet összetartozónak tekinteni. Azt is kiemelten meg kell említeni, hogy a paraszti közösség táncéletére ugyanúgy hat az együtt élő nemzetiségek szokásai és hozott tánc-kultúrája, mint az aktuális divatként megjelenő társastáncok elterjedése és táncrendbe való beépülése.⁴ A különböző történeti korokban kialakuló táncstílusok elemei, szerkesztettsége, táncpári kötöttsége fontos *táncelméleti* alaptézisek. Ennek ismeretében érthetjük meg ténylegesen a tánc szerepét és a testhasználat sokrétűségét. A néptánc mozgáskultúrája, csakúgy mint a népzene stilisztikai sokszínűsége különböző történeti korokban kialakuló zenei- és táncrétegek egymásra épüléséből áll. Bartók Béla a paraszti zene osztályozásával kapcsolatban megállapította a régi stílus, az új stílus és a vegyes stílus jegyeinek sajátosságait.⁵ Ennek értelmében, mikor a magyar táncoktatás a tánc-folklór még fellelhető elemeinek felgyűjtése után a feldolgozás-osztályozás szakaszában lépett, részben Bartók szemléletében állapította meg ennek – a táncra vonatkozatható – sajátos stílusjegyeit.⁶ A mozgásfejlődés történetisége, a magas kultúra aktuális elfogadott művészeti trendje, a társadalmi osztályok kulturális tereiben létrejövő motívumok jelentésváltozásai és ezekben a terekben mozgó testek értelmezései mutatnak rá a mozgáskultúra változásaira.

A századforduló művészeti életében ennek a tradícióra tekintő, azt megismerő és mindezt értőn alkalmazó művészek körébe tartoztak zenészek, képzőművészek és táncművészek egyaránt. Ha Bartók Béla és Kodály Zoltán neve jut eszünkbe, saját maguk által kreált kompozícióikban a népzene elemeit, népzene-érzetét keltő hatást igyekeztek produkálni, nem lemásolni azt. A tradíció organikus életét és változásának szerepköreit tekintették alapvetésnek. Ahogyan igaz ez a paraszti tánc-kultúrában táncot alkotó-saját stílust kialakító parasztemberre is, aki a társadalmi térben a saját közösségében definiálja magát. A városi kultúra szabályrendszere meg is követelte ezt a feldolgozási módot, mivel funkcionálisan más szerepe lesz a népi kultúrának, inkább identitástudatot megerősítő és elköteleződés-kiállást-öndefiníálást megteremtő szerepkört kap. Ezt pedig Muharaj Elemér fogalmazza meg, aki maga is

⁴ Kovács 2010: 436.

⁵ Bartók 1966: 403.

⁶ Martin 1995: 28.

színházi emberként fordul a népi kultúra felé. A *tánc és a népiség* kapcsolatát megfogalmazó írásában a megújítás, a haladó szellem kidomborítása érdekében emel szót.⁷ Ő lesz annak az 1951-ben megalakuló Népművészeti Intézet Néprajzi Osztályának vezetője is, ahol a legtöbbet tettek és tesznek a népi kultúra elemeinek felgyűjtéséért, megőrzéséért, archiválásáért a mai napig. Ez az az értékmentő vállalkozás, amelyben Martin György és Pesovár Ernő is dolgozik.⁸ Itt emelném ki a *néprajz, mint tudományterület* alapvető szemléletét. A paraszti kulturális értékeket, a folklórhagyományt részleteiben megőrzi, archiválja és az funkciójának megfelelően használja. Mint tudományág pedig ennek is fejlődnie kell, szemléletében más szempontrendszereket is megjeleníteni és ezzel a kultúrát helyesen értelmezni. De a falun elhaló tánc hagyomány a városi kultúrába kerülve olyan funkcióváltáson megy keresztül, ami megváltoztatja a folklór szerepét már csak a színpadi térbe való helyezés okán is. A tánc szempontjából ezért vet fel kérdéseket a Gyöngyösbokréta műfaja. Az 1931-ben elinduló, inkább turisztikai látványosságként értelmezhető augusztus 20-i felvonulás egyetlen erényeként említhető a tánc színpadra kerülése. Művészeti alkotásként ez nem értelmezhető, hiszen a még nyomaiban élő néphagyomány „mrevített képeként” definiálható. Paulini Béla, a Gyöngyösbokréta életre hívója, mint színházi ember és tehetséges zurnaliszta fordul a néphagyomány megőrzése felé. De nem ez az egy törekvése volt. Ennek ellenpontjaként említhetjük meg a Csupajátékot is, ami kortárs művészek közös alkotásaként megjelenő komponált-koreografált alkotás hivatásos táncművészek tolmácsolásában. Ami a táncot a színpadi térbe rendező magatartást jelenti, alapelvei megfogalmazásával művészi alkotásként értelmezi a hagyományt, az Muharay Elemér munkája. Az általa vezetett *faluszínpad* mozgalom köreiben a néptáncot a népszokások formai elemeként strukturáló hatásként alkalmazza. Ennek előzményeként lehet megemlíteni a Leventeképzőt és a Cserkészmozgalmat, amely szemléletében kiemelt helyen szerepelt a lokális néphagyomány megismerése, a balladamondás és a tánc elsajátítása. Ezek a törekvések adtak helyet az amatőr népi együttesek megalakulásának is, amelyek aztán hivatásos együttesekké nőhettek ki az ideológiai változás okán.⁹ A színpadi táncművészetben a 20. század 20-as 30-as éveiben helyet kap pregnánsan a folklorizmus szellemében megfogalmazott alkotás is, ami nem kizárólag autentikus néptánc elemeket használ, hanem abból kiragadott elemeket formál

⁷ Muharay 1947: 246.

⁸ Ez az Intézet folyamatosan a megszűnés elkerülése érdekében újabb és újabb átalakuláson megy keresztül. 1956-tól Népművelési Intézet, majd 1964-től MTA Zenetudományi Intézet Táncosztálya, 2020-tól pedig Bölcsészettudományi Kutatóközpont.

⁹ Kővágó 2016: 39.

saját művészi alkotássá, ami ezáltal értéket és műfajában kortárs szemléletet képvisel.¹⁰ Épp a tánc színpadi térbe helyezése miatt kell kihangsúlyozni a táncoló test esztétikai minőségét, ami pedig egyértelművé teszi a tánc elméleti kérdéseinek meghatározását és szerepét-szerepkörét.

A táncos, mint fogalom

A századforduló kulturális miliője teszi szükségessé a *táncos* és a *tánc* fogalmának konkrét meghatározását. A színpadi táncművészet és a magas kultúra a nemzeti önállóság karaktertáncait részesíti előnyben a balett ebben az időszakban talán megfáradt stílusához képest. A szórakozás lesz az elsődleges cél, de nemcsak a színház terében, az Orfeumok, Kabarék világában is. A tánc a cselekmény magas pátoszának kifejezése helyett ismét a virtuozitás és a kápráztató szórakoztató táncok közjátékszerű megjelenítésére törekszik. Éppen a színpadi táncművészet szórakoztató műfaja felé fordulás, annak elterjedése és a testiség megjelenítési attitűdjeinek változása okán lesz ez hangsúlyos erkölcsi-etikai kérdés. Különösen a női testek kerülnek az érdeklődés fókuszába. A női test, ami a színpad terében különböző megjelenési módokat talál. A szórakoztatás megjelenési módozatai által a társadalom negatív ellentétjeként tünteti fel a táncosnő képét. Ezért van szükség a századfordulón a test értelmezésének megváltoztatására és tisztázni a test művészetben vállalt szerepét. A társadalmi fejlődés, az urbanizáció ellentétjeként igyekeznek a természetből inspirációt nyerni a városi kultúrában megjelenő művészetre nyitott és annak elkötelezett fiataljai. A *tánc* és a *táncos* jelentéstartalmának megváltoztatására Lábán Rudolf jelöli ki a tánc tudományos kutatásának alapvető irányvonalait, a *Die Welt des Tänzers* című könyvében.¹¹ Mégis hogyan definiálhatjuk ezt a két fogalmat? A *tánc* olyan jelenség, amely a társadalom terében és a színpadi művészet terében megjelenő testek gesztusrendszerait a szórakozás-szórakoztatás funkcióinak megfelelő struktúrába sűrítve jelenítik meg. A *táncos* pedig az, aki a teste képzésével tudatosan foglalkozik és percepcionális-megismerő készségeit fejleszti. Tehát a fogalmi rend értelmében a táncos értelmezése túllép a paraszttáncos fogalmán, hiszen a paraszti közegben a tánc nem tartozik a foglalkozás körébe csakis kizárólag a táncmester esetében. De neki is megvan a sajátos szerepköre és műveltségi tartalma a hagyományos paraszti táncéletben és a város kulturális életében egy-

¹⁰ Kővágó 2016: 41.

¹¹ Laban 1920: 61.

aránt. Ezután pedig rátérhetünk a *mozgásműveltség* kifejtésére. A paraszttáncos esetében a mozgásműveltség jelenti a falu táncéletének tánc típusainak ismeretét. A falu táncéletébe beszivárognak az aktuális társastáncdivatok, amik lassú beépülésüknek köszönhetően különállóságukban válnak a táncrend részeivé.¹² Ennek közvetítője a táncmester. A táncmester mozgásműveltsége jelenti az éppen aktuális divatnak megfelelő társastánc kultúra és a balett pozíciórendszerének és lépései elnevezéseinek ismeretét. A táncmesteri titulus is már képzettséget jelent, hiszen csak az lehet „mester”, akinek papírja van róla. A táncos pedig ennek értelmében az, aki ismeri a balett, a társastánc, a néptánc formai elemeit és a test képzési rendszerében színpadi táncosként tudatosan alkalmazza. Azért, mert a tánc, mint önállóvá váló művészeti ág a színpad terében megköveteli az esztétikai minőség alkalmazását. Ez pedig a *mozgásértésen* alapszik. Ez alatt pedig azt értem, hogy maguk a mozgásstruktúrák, mint társastánc, néptánc vagy balett a test gesztusrendszerként definiálható mozgás a testre nézve más jelleget képvisel, máshogyan képzett. A testet másképpen terheli meg, másként mozgatja meg és teszi művészeti alkotásként értelmezhetővé. A mozgásértéshez pedig így elengedhetetlen lesz a *mozgáselemzés* fogalomrendszere. Ez az, amit Szentpál Olga férjével, Rabinovszky Máriusszal együtt alkot meg és rendezi össze 1940-ben.¹³ A mozgás elemzés áll a test definiálásából, ami a testrészeket és annak mozgathatósági tartományait írja le. A testet kvalifikált térbe és időbe helyezve megállapítja a mozgás és helyzet viszonyrendszerét, ami újabb funkcionális vizsgálatot tesz lehetővé. Ez jelenti a test mozgásának plasztikai, ritmikai és dinamikai szabályrendszerének felállítását, amivel kontrollálható, temperálható és kifejezéstartalmát tekintve analizálható kategóriába kerül. Ez teremti meg a tánc és a test a színpad terében, valamint az esztétika fogalomrendszerében való értelmezhetőségét. Alapként szolgál a mozgás *kinetográfiai* értelmezéséhez, a testkép kialakításához is. Ez a mozgáselmélet az, ami miatt tudatos kategóriába kerülhet a táncos, aki előadóművésszé válhat. Ez különbözteti meg a paraszttáncost az előadóművészettől, vagy az amatőr táncost a hivatásostól. A Nemzeti Alaptanterv 1998-ban kiadott, az alapfokú táncoktatás alapelemeit és követelményrendszerét leíró könyve pedig ezeket a fogalmakat „*táncos nyelvként*” értelmezi.¹⁴ A „táncos nyelv” pedig jelenti a térirányok, térformák, frontirányok, alapvető mozgásér-

¹² Kavecsánszki 2015: 36.

¹³ Ehhez képest némiképp ollózott, részleteiben csonka változatát jelenti a később Szentpál Olga halála után 1974-ben lánya, Szentpál Mária által kiadott, a mozgáselemzés alapfogalmait felvonultató tankönyv.

¹⁴ Neuwirth 1998: 201.

tésen alapuló motívumok (mint lépés, ugrás, forgás) és mozgáskarakterek megértését és azok tudatos használatát, azaz a tudatos testhasználatot.

A testképzési rendszer szerepe

A mozgásértés alapja az alapvető *mozgástípusok* megértése, mint lépés, ugrás, forgás.¹⁵ Ami már konkrétan a plasztikai kategóriát jelenti az a *mozgás térbeliségének* használata. A ritmika pedig az ütem, a ritmus, a tempó megértésén alapul. A dinamika már egy kicsit komplexebb feladat, ami az életkori és mozgásértésbeli megkülönböztetés vagy szint magasabb kategóriájába tartozik. Az erőfokok differenciálása már komolyabb felkészültséget igényel. A mozgásértéshez a testet kondicionálni kell, ami nemcsak abból áll, hogy izmokat fejlesztünk a testtagokat nyújtjuk, vagy az ízületeket tartjuk karban. Ritmikai variációkkal és térhasználatot gyakorló etűdökkel is képeznünk kell a testet, hiszen erről szólna a testképzési rendszer plasztikai és ritmikai része. Második diplomám témája pont ezeket a kérdéseket taglalta, ami az általános iskola alsó tagozatos gyermekeivel készített feladatok teljesítményét mérte.¹⁶ A feladatok részben a térérzékre irányultak, részben kar-láb szólamfüggetlenítést tartalmaztak. A feladatoknak nem csak egy értelmezhető megoldása volt. A kulcsszavak a térérzékeléssel kapcsolatban a forgás és a keringés, mint térhasználatot igénylő feladat, a másik pedig taps és lépés összehangolt és építkező ritmikai etűdje volt. Az eredmény pedig abból a tekintetből érdekesnek számít, hogy nemcsak a mozgásértés különbségeire hívta fel a figyelmet, hanem az oktatási rendszerek között lévő különbséget is kimutatta a tánc funkcionális szempontrendszerében. Egyrészt jelenti azt, hogy az a gyerek, aki csak frontális oktatásban tanult, nehezebben állt neki önálló feladatmegoldásnak. Ebben az esetben nem volt konstans a diákok teljesítménye, de aki megoldotta, kiugró teljesítményt produkált. A reformpedagógiás oktatási rendszerben szereplő gyerekek pedig közösen alkottak nagyon jó megoldásokat és a csoportenergia egyben tartotta őket, konstansan fejlődő teljesítményt produkáltak. Ennek fontosságát azért gondolom kiemelni, mert a tudatos kondicionálást akként fogalmazta meg számomra az egyik diák, hogy ő úgy érzi, mintha „két feje” nőtt volna. Ez pedig a két agyfélteke szinkronizációját mutatta meg számomra. Tehát a test plasztikai koordinálása és a térhasználat tudatossága már túlmutat a motívumok visszatáncolásán. Ha a táncos már a

¹⁵ Szentpál 1940: 5.

¹⁶ Ábrahám 2005.

térben képes tudatosan tájékozódni, az elsajátított, rendelkezésére álló motívumokat pedig képes a térben használva eltáncolni. Ez pedig már mozgásértést feltételez. A kéz-láb koordináció pedig tovább fejleszti a testszólamok harmonizálását. A gerinc helyzete, a hát tartása, a karok koordinációja és harmonizációja a testképzés szempontjából talán az egyik legfontosabb feladat. Másrésztől rámutatott ez a kísérlet még egy fontos eredményre, mely szerint a tánc lehet *közösségi szociális élmény* és *egyéni produkció* is egyaránt. A közösség nem azt várja el tőled, hogy különleges, vagy tökéletes produkciót hozz létre, hanem azt, hogy ott legyél, jelen legyél, benne legyél az eseményben és közös élmény legyen. Az egyéni megformálás pedig sokkal nehezebb feladat, több bátorság kell hozzá, mert nem bújtat el a tömeg homogén egésze. Ezért kell merni vállalni a feladatot, ami így már egyéni produkcióként értelmezhető és előadói attitűdöt igényel. Szentpál Olga rendszerelméletében a személyes és csoportos mozgásélménynek kiemelt szerepe van. A személyes előadói élményre építő attitűd kidolgozásában a hátizmok erősítése és a felsőtest trenírozása adja meg a helyes testtartás alapját. A karmozgás plasztikusságát és a testhez viszonyított helyzetét a váll és könyök pontjainak helyzetével érhetjük el. Ha ezek az alapok jók és pontosak, akkor lehet a test dinamikai előadásmódját, karakterét hozzátenni. Ezek már a mozgás finommechanikai hangolását jelentik. Erre lehet felépíteni a néptánc oktatásában a tánc típusok dialektusrendszerének előadásmódját. Emiatt lenne szükséges az elméleti képzéssel is mélyrehatóbban foglalkozni, a gyakorlattal szinkronba hozni, hogy a táncos nevelés ténylegesen konstans fejlődésben valósulhasson meg. Ehhez az alaptantervhez képest a középfokú művészetoktatásban az elmélet csak igen kis óraszámban van jelen. A kinetográfia pedig korábban minden évfolyam által tanult tantárgy volt, folyamatos csökkent a kétévente megjelenő újabb szakképzési kerettantervekben az órakeretben az óraszám, mára már csak ötödéven jelenik meg a tantervi hálóban. Pedig a mozgásértésben nagy szerepe van a testkép és a testszólamok megértésével kapcsolatban. Mert a mozgás megvalósítása a testjelek megértésével a fejben születik meg és a test tudatosan valósítja meg, nem kell látni, vagy utánozni a mozgásértéshez. A mozgásműveltség pedig azt jelenti ehhez képest, hogy a táncoló test képes különböző mozgásformák megtanulására és annak előadására, tudatos megformálására.

A páros-társastáncok megtanulása két test egymáshoz való térbeli viszonyát jelenti, tehát a testeknek alkalmazkodnia kell egymáshoz. Ami a *mozgásértésnek* és a *testhasználatnak* egy következő lépcsőfokát jelenti. A két test súlyhelyzete egy külső középponthez képest keresi a támasztékhelyzetet, kölcsö-

nösen egymásra támaszkodva és segítve egymást a mozgásban. Megjelenik benne a férfi-női viszony, identitás és alkalmazkodás. A két fél együtt táncol, közös táncuk kölcsönös szórakozásuk. Már képviselnie kell a férfias karakterjegyeket és a nőies karaktereket is a táncolóknak. A térhasználat, a térben való mozgás és a testhasználat az, ami megadhatja az erőviszonyok játékát. Ebből a szempontból viszont meg kell említeni, hogy az előadónak itt nem csak önmagára kell figyelnie, hanem a jelenlévő és együttműködő másik félre is az azonos-közössé vált térben. A páros tánc testhelyzeteinek viszonyrendszere és gesztusrendszere már udvarlási formulaként, annak funkcionális eszközeként említhető. Ez a táncitanításban azért fogós kérdés, mert a fiúknak és a lányoknak is meg kell éreznie azt a helyzetet, amiben ez a súlyhelyzet-viszony értelmezhető és amiben megadja a két test egyensúlyát. Erre pedig rá kell vezetni a gyerekeket, hiszen első lépésként még azt is nehéz elérni, hogy egymáshoz érjenek. Különösen lényeges ez a két test közös forgása és a nő forgatása szempontjából. Egyrészt bizalomjáték, másrészt pedig súlyadás, a felsőtest tengelyen tartása és a karerő dinamikai játékának összessége.

A csoportos táncélmény pedig közös élmény, az egymáshoz való alkalmazkodás és a térformai megjelenítési módok lehetőségét adja. Ez már nemcsak egy személyes teret jelent, hanem egy nagy közös teret, amiben a testeknek alkalmazkodnia kell egymáshoz, kapcsolódnia kell egymással, teret kell engedni egymásnak. Ezt nevezhetjük mozgáskórusoknak abban az esetben, ha ez egy színpadi produkcióként megvalósuló mozgásfolyamat. De nevezhetjük táncalkalomnak is a falu közösségében megvalósuló táncélményként, ami hordozza a közösség összetartó erejét és a hagyomány átörökítésének, a szerepek megtanulásának lehetőségét.

A táncalkotás képessége

A tánc alkotása is többszintű folyamatként jellemezhető. Ha néptáncról beszélünk először a tanítandó dialektus tájegységének táncbéli jellegzetességeit tanítjuk meg. Azután finomítható és cizellálható szűkebb területre (falura, vagy akár személyre) jellemző egyedi stílusjegyek elsajátításával. Ez utóbbi szemlélet az *egyéniség* megtalálásához vezető úton nem biztos, hogy szerencsés. Azért, mert aki táncos, nem attól lesz jobb, ha valakit pontosan lemásol. Már azért sem, mert nem földdel dolgozó, fizikai munkát végző parasztember, aki a falu táncéletében szórakozásként táncol, hanem művészképzésben résztvevő, színpadi táncot táncoló diák. Az a tényező pedig a falu táncéletében

résztevő paraszttáncosra is igaz, hogy a saját egyéniségét teszi bele, mutatja meg tánc tudásában. Ez hogyan érhető el az oktatásban? Én szerencsésebbnek gondolom azt a módszert, ami még megelőzte a 2000-es évektől megjelenő szociografikus táncoktatást és koreografálási módszert. Ennek pedig jellemzője az volt, hogy a tájegységet jellemző tánc „tisztán” lett letanítva. Értem ezalatt azt, hogy a test a mozgásjellegeket, motívumokat a mozgásértés testi reprezentáció szempontjának megfelelően tanulta meg (testcselek és öregesmodoros előadásmód nélkül). Ez a módszer szerintem azért volt a mozgásértés szempontjából szerencsésebb, mert így adódott lehetőség arra, hogy helyet találjon az előadói egyéniség. Ennek értelmében pedig nem „Józi bácsi-vá, vagy Mari névivé”, azaz adatközlővé kell válnia a táncosnak, hanem önmagává, ami a paraszti értékrendnek is része. A mozgásértés szempontjából pedig az eddig felsoroltatott szempontrendszernek megfelelően alkalmazható a többi mozgásforma, vagy táncstruktúra alapoktól elkezdett tanítására. A gesztus-szekvenciák testen belüli képzési helye, a súlypont helyes megtalálása és a mozgásfázisok kapcsolása már táncalkotást jelenthet. Ennek okán pedig különbözik a történetileg és kulturálisan is elkülöníthető mozgásformákban, ami egyaránt lehet az aktuális táncrend része. Amennyiben motívumok betanulása, a tánc mozdulatainak helyes sorrendiségét betartva építkező magatartásban kerül prezentálásra, megszülethet az improvizáció képessége. Ez talán a legnehezebb feladat, rávezetni a táncost arra, hogy hogyan kell improvizálni. Kérdés az is, hogy mit jelent ténylegesen az *improvizáció*? Betanult patternek egymás után helyezése, vagy tudatos szerkesztés? Mitől függ, hogy éppen melyikre van szükség? Ez tudatos vagy ösztönös cselekvés? Szentpál Olga szerint a mozgásokat innerválni kell, ami azt jelenti, hogy a testet meg kell tanítani egy beidegzett mozgásképre, ami emlékezetből felidézhető.¹⁷ Elő kell készíteni a testi képesség készségekké fejlesztésére, ami már jártassággá formálható.¹⁸ Ebben van konkrét szerepe a táncelméletnek. A táncos tudás különböző részterületeinek (elméleti és gyakorlati) összekapcsolhatósága teremti meg a tudatos táncolás lehetőségét. Ennek tudatában lehet már építeni, fixálni a mozgásképeket improvizációval. Az improvizáció lehet ösztönös cselekvés, ha tudott a szabályrendszere. Értem ezalatt a mozgás-struktúra meghatározottságát vagy éppen a térhasználatot, vagy a tér specifikus használatát. Ennek értelmében pedig kijelenthetjük, hogy a mozgás-struktúra megtanulására-beidegzésére mindenképp szükség van, amiből aztán szabadtánc-egyéni alkotás lehet. Szentpál Olga a mozgáselemzésben kiindulva a mozdulat és helyzet

¹⁷ Szentpál 1940: 16.

¹⁸ Ábrahám 2005: 8.

dialektikus viszonyából a mozgásértés szempontjának megfelelően alkotott *additív* és *kombinatív mozgáscsoportokat*. Ezzel dolgozta ki a *motívum* és a *táncszerkesztés* metodikáját. Kezdőmotívumok, törzsmotívumok, zárómotívumok megállapítására és begyakorlására is szükség van. A motívumpárok, motívumízek, szakaszok és periódusok definíciójának meghatározásán túl szakaszok és kisebb etűdök felépítésére is kitér.¹⁹ Ez a tudatos tánc tanulást és táncszerkesztést is szolgálja, hiszen a kisebb motívumfűzések, etűdök alkalmazása egy-egy térformai vagy technikai kivitelezést igénylő részfeladat kigyakorlását teszi lehetővé. Ez pedig magát a táncost trenírozza a kötött és kötetlen táncfolyamatok előadására. Ez esetben a kötött táncfolyamat a koreográfia, a kötetlen táncfolyamat az improvizatív tánc szabályrendszerét jelenti. Több etűd egymás után helyezése pedig előkészíti a koreográfia összerendezhetőségét. A táncos azonos-e a koreográfussal? Erre a kérdésre pedig a tudatos táncos meghatározása adja meg a választ. A tudatos táncos a térben tájékozódva és azt használva mozdul. Tudatosan koordinálja saját mozgásszólamait (karok-lábak és törzs), ezáltal a táncos teste mozgását tekintve harmonikus testképet tükröz. Mivel tisztában van a mozgás strukturális felépítésével így mozgáskompozíciót hozhat létre, ami már művészi produktumnak tekinthető. Ebből a tekintetből tehát a táncos nevezhető alkotó-előadónak. Koreográfussá akkor lesz, ha a színpad terében, annak szabályrendszerében olyan szerkesztett alkotást hoz létre, amiben a test-testek viszonyrendszere, motívumkötései, mozgásszólamai és térformai kivitelezése konkrét kompozíciót jelenít meg. A tánc jelensége, mint tudatos cselekvés a táncos eszköztárának sajátja. A koreográfus kezében a tánc pedig közlésértékkel bíró szerkesztett művészi alkotás, amiben saját véleményét formálja meg. A tánc kifejezésértéke és formai jellege az alkotó saját magán átszűrt érzéseit és a táncsal kapcsolatos élményeinek prezentációja.

A tánc, mint hivatás

Tanulmányom világossá tette, hogy táncos, előadó és koreográfus között mi a különbség. Jelen fejezet pedig arra mutat rá, hogy táncos és táncos között is különbség van. A tánc tanulása mindenki számára azonos alapok elsajátításával kezdődik. A tánc, mint kulturális jelenség lehet közösségi szórakozás vagy a színpad terében létrejövő szórakoztató művészi alkotás. A falu kö-

¹⁹ Szentpál 1940: 6.

zösségében a tradíció összetartó ereje a tánc, mindenki egyaránt gyakorolja, mert a társadalmi tér és a közösség szocializációjában résztvevő cselekvés. Számukra a tánc soha nem lesz hivatás. A táncmester számára már a megélhetést jelenti a táncstudása és kultúrát közvetítő szerepe is van. Ha „papírja” van róla, már titulust és foglalkozást is jelent. Ez pedig jelenti azt is, hogy a táncmesteri tudás folyamatosan fejlesztendő kategóriába tartozik a táncdivatok változásának megfelelően. Nyomon kell követnie az aktuális újításokat és szinten tartani a tudását. A városi kultúrában is külön kell választanunk a „laikus” táncost a „hivatásostól”, a műkedvelőt a professzionálistól. Ez pedig függ a test készségeinek és képességeinek lététől és fejleszthetőségétől. A „laikus” kategória jelenthet gyengébb testi képességeket, kevesebb gyakorlásra szánt időt, vagy gyakorlott „felhasználói” szintet. Aki hivatásaként tekint a táncra, az minden idejét a teste képzésére fordítja, nemcsak néhány tánc megtanulására kötelezi el magát, hanem a testre „munkaeszközként” tekint. Itt viszont ki kell emelni mindenképp a „tudatos” kategóriát. A különböző mozgás-struktúrák és a táncszerkesztés metodikájának megértése „fejben dől el”. Az elme az, ami „rábírja” a testet a hajlíthatóságra, a többféle mozgásmódot megértésére. Ezzel pedig egy sokkal széleskörűbben használható testet kapunk, ami képzettségének köszönhetően többféle előadásmód kivitelezésére alkalmas. Itt viszont felmerül az a kérdés, hogy kit tekinthetünk a hivatás irányában elkötelezettebbnek? A „lelkes amatőrt” vagy „vérprofit”? Vagy inkább fogalmazzunk úgy, hogyan tekintünk a táncra? Célorientált cselekvésként, vagy eszközéül a test gesztusrendszerének kifejezésére? A tánc iránti elköteleződés nem is kérdés tárgya, viszont a test képességei lehetnek azok a tánc megvalósításában. Ha nem annyira fejleszthetők a finommotorikus mozgások, a táncstudás egy szinten megreked, nem fejlődik tovább, de konstansan szinten tartható. Ha viszont van egy nagyon jó kognitív képességekkel rendelkező test, de lusta, az sem jó. A táncossá válás nemcsak egyéni feladat. Nagy szerepe van benne a pedagógusnak is, hogy lássa, vigye, motiválja, inspirálja a tehetséget afelé, amiben jó lehet. Ráérezni valamire és hitet kapni néhány szótól már elég, hogy a vállalt feladatokkal járó kemény kritikát a fejlődés érdekében el tudja fogadni. Épp ezért a küzdelem is hasznos lehet, mert lehet épp az hozza el az áttörést a mozgásértésben. Azért, hogy lehessen eleven, ép testben ép lélek, aki ki tudja fejezni önmagát. Hogy azért táncoljon, mert számára a tánc önmaga kifejezésének eszköze. Ezért lenne kifejezetten fontos az, hogy a táncelmélet is megértésre találhasson, mert a táncos akkor érti meg igazán, mi is táncosnak lenni. Akkor fogja tudni pontosan, hogy mit, mikor és miért csinál. Tanár és tanár között is nagy különbség lehet. Csak ar-

ról tudok beszélni, amit én kaptam saját mestereimtől. A szűkszavú mester a javításban kemény, de okkal mondja azt, amit mondania kell. Annak pedig mindig igaznak kell lenni, akkor is, ha fáj. A korholás célja is mindig egy, az elkötelezett „fanatikuság” átörökítése, ami képletesen szólva a szavak súlyának eredményeként a tanítvány „feltöri a betont”, mindenre képes, ha kell. Ehhez pedig nem eszköz a megalázás. Nem a személyiség túlpozicionált kiemelése a cél, vagy akár az abba „belegyalogolás”, hanem az, hogy alázatosság és engedelmessé váljon önmaga és a mestersége iránt. A tudás iránti elkötelezettség pedig nem kellene, hogy megkülönböztesse a „laikust” a „hivatásostól”.

Összegzés

Azt hiszem ezeket az élményeket mindenki megtapasztalhatta, aki valaha táncot tanult, legyen az akár „amatőr”, akár „hivatásos” táncos. Nekem is át kellett élnem a személyes sikerek „árhulláma” utáni következményeket. Rá kellett jönnöm, hogyha én azt gondolom nálam senki nem lehet jobb, nem visz előre és nem is feltétlen igaz. Az viszont igen, ha a saját tudásomhoz képest értékelem magam ahhoz a magassághoz képest, amit a tánc tudománya képvisel és amit nekem jelent. Az önreflexió pedig a folytonos fejlődés forrása. A mester-tanítvány kapcsolatról pedig Simay Zsuzsa „az Órmester” mesélt nekem. Akkor fogalmazta meg erről személyes gondolatait, amikor a mesteréről kérdeztem, ahogyan Szentpál Olgát látta. Hogyan viselkedett vele, mit mondott neki és azt azután ő hogyan tudta alkalmazni a mestertől kapott instrukciókat a saját hivatás-praxisában. Ehhez pedig hozzátartozik az a különvélemény, amit én a saját mesteremről gondolok és az is, amit a „tanuló-idő” leteltével gondolok róla. Miként értelmezhetem a mesteremet, hogyan tudom becsülni, vagy értékelni a róla alkotott képet? Mitől lesz egy mester igazán jó? Simay Zsuzsa ezt úgy fogalmazta meg, hogy a mester szeme éles, rögtön javít, magyaráz és elvár. Meglátja a szikrát a szemben és azt képes tűzzé élesíteni. Ha van motiváció, van haladás. Folytonos tréning, közös munka és alkotás. A mester sajátjaként említhető az a tulajdonság is, ha a tanítványa elég jó és felkészült, engedjen utat neki, kapjon feladatot, amit önállóan old meg, szerezzen gyakorlatot. Azt hiszem ez az, amit a tanítvány értékelni tud a mesterében és fel tud nőni az elvégzendő feladathoz. Ehhez pedig idő kell. Értékelni és átértékelni, másként ránézni és emlékezni. Ezek azok az útravalók, amik egy életen át megmaradnak. Alkotási szemléletként lesz értelmezhe-

tő a tanítvány tolmácsolásában. A testi képzést teljességéhez pedig egyértelműen hozzátartozik az elméleti képzés is. Ezt pedig Roboz Ágnes, egykori Szentpál tanítvány fogalmazta meg nekem. Elmondott egy történetet az első számonkérésről Szentpálnál. A Színművészetin indított koreográfusképzőben egy apró etűd tolmácsolása volt kiadott feladatuk. Elsőként Roboz mesternő állt oda bemutatni az etűdjét. Majd Szentpáltól az első kérdés az volt, tudja-e honnan származik ez a tánc? Tudja-e mit kell tudni róla történetileg? Tudja-e kik táncolták? Ezekre a kérdésekre felelni sajnos nem tudott. Ekkor Szentpál a vizsgát berekesztette azzal, hogy most mindenki elmegy a könyvtárba, kikeresi a megfelelő tudnivalókat és utána levizsgálhatja. Neki is ez egy életre szóló élményt jelentett, ami ezután elkísérte szakmájában, annak felfogásában és értékrendszerében. Összegzésként pedig elmondható, hogy a testi képességek készséggé fejlesztése a szellemi tudatossággal kiegészülve lehet teljes. Ennek képzése pedig életkori sajátosságához kötött. Jóllehet az én tapasztalataim csak az alapfokú és a középfokú oktatásra terjednek ki, de kijelenthető ennek használhatósága. Természetesen ez nem jelent azonos kategóriát minden diák esetében, mégis, akik képesek elérni ezt a szintet, magasabb lépcsőfokként definiálható a saját testértésükkel kapcsolatban. Ha sikerül az elméleti tudás tudományterületeit megfelelően összekapcsolni és azt a gyakorlatban alkalmazni, akkor várhatjuk ennek a mozgásértési szintnek megjelenését. A készségek tudatában magabiztossággal, vagy akár szemléletként értékelhető a személyiség fejlődésében. Mindezen szempontok felvonultatásával reményeim szerint érthetővé vált a tánc elméletének szerepe és használhatóságára megfelelő bizonyítékokkal szolgáltam.

Felhasznált irodalom

ÁBRAHÁM Nóra

2005 *Néptánc technikára alapozott ritmuskészség-fejlesztési módszer az alapfokú táncoktatásban, szakdolgozat.* Budapest: Magyar Táncművészeti Főiskola

BARTÓK Béla

1966 *Népzene és a szomszéd népek zenéje.* In Szöllősy András (szerk.): Bartók Béla összegyűjtött írásai I. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat 403–461.

BRETUS Mária – ANGELUS Iván – SZALAY Tamás – NEUWIRTH Annamária – SZILINÉ CSÁKI Emília

1998 *Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja.* Mogyoród: ROMI sulis Könyvkiadó és Továbbképző Műhely

- FOSTER, Susan L.
1992 Dancing culture. *American Ethnologist*. 19. 2. 362–366.
- KAVECSÁNSZKI Máté
2015 *Tánc és Közösség*. Studia Folkloristica et Ethnographica 59. Debrecen: DUPress Kiadó
- KOVÁCS Nóra
2010 A csárdás és a kóló: az etnicitásról táncantropológiai megközelítésben. In Feischmidt Margit (szerk.): *Etnicitás, különbségteremtő társadalom*. Budapest: Gondolat – MTA Kissebbségkutató Intézet. 430–440.
- KŐVÁGÓ Zsuzsa – KŐVÁGÓ Sarolta
2016 *A magyar amatőr néptáncmozgalom története a kezdetektől 1948-ig*. Budapest: Magyar Táncművészeti Főiskola
- LABAN, Rudolf
1920 *Die Welt des Tänzers*. Stuttgart: Walter Seifert
- MARTIN György
1995 *Magyar táncípusok és táncdialektusok*. (Második, átdolgozott kiadás, szerkesztette Felföldi László.) Budapest: Planétás Kiadó
- MUHARAY Elemér
1947 Hagyomány és haladás. In Szendrő Ferenc (szerk.): *A munkásműveltség könyve*. Budapest: Munkás Kultúrszövetség kiadása. 244–258.
- SZENTPÁL Olga – RABINOVSZKY Máriusz
1940 *A mozgásművészet rendszertana*. (Kiadatlan kézirat). OSZMI Táncarchívum
- WULF, Christoph
2013 *Anthropology a continental perspective*. Chicago–London: The University of Chicago Press

Múzeum – jövő

Csont István

A múzeumi oktatás modern eszközei

CSONT ISTVÁN

Bevezetés

Az internet elterjedésével és növekedésével egyenesarányban emelkedtek az azon keresztül igénybe vehető szolgáltatások is.¹ Már az 1990-es években megjelentek olyan informatikai fejlesztések,² melyeket a mai online és virtuális múzeumi környezetek elődjének nevezhetünk.³ Az ez irányú kísérletek és fejlesztések csakhamar a reflektorfény alá helyezték a virtuális terek oktatásban történő felhasználásának lehetőségeit is.⁴ A múzeumi közösségek tudatosan kezdték meg a többfelhasználós virtuális múzeumok használhatóságának és azok hasznosságának vizsgálatait mind az oktatók mind pedig felhasználók/diákok oldalról.⁵

Tanulmányom segítségével megkísérlem bemutatni azon modern informatikai eszközök (legyen az hardveres vagy szoftveres) által nyújtott lehetőségeket, melyekkel hatékonyan és a felhasználók által elvárt módon segíthetjük az oktatási folyamatokat olyan kulturális intézményeken belül, mint a múzeumok. Az első fejezetekben szemügyre veszem a múzeumok tanulási folyamatban betöltött szerepét, valamint átfogóbb képet szeretnék nyújtani azokról a modern eszközökről, melyek segíthetik a múzeum falain belül végbemenő – vagy kívül eső, ám mindenképpen múzeumi fennhatóság alá tartozó – oktatási, tanulási munkafolyamatokat. Az értekezés második felében azon eszközök történeti és funkciói bemutatását állítom a középpontba, melyek az oktatás során – jelenleg – a legnagyobb felhasználói aktivitást váltják ki.

¹ Coffmanand–Odlyzko 2001: 44.

² Fernandes (et al.) 2006. [Online: http://www.archimuse.com/mw98/papers/fernandes/fernandes_paper.html]

³ Corcoran (et al.) INUIT3D: An Interactive Virtual 3D Web Exhibition. Proceedings of the Museums & Web Conference. 2002. [Online: <http://www.archimuse.com/mw2002/papers/corcoran/corcoran.html>]

⁴ Economou (et al.) 2000: 168–169.

⁵ Di Blas (et al.) 2003.

A múzeumok alapfeladatai

Képzeljünk el egy riportot, ahol az alanyok fiatal diákok és az interjú közép-pontjában, az az egyszerű kérdés áll, hogy jellemezzék röviden, csupán pár szóban a múzeumok mivoltát. Jőmagam, a saját emlékeimre támaszkodva, szinte biztos vagyok benne, hogy a válaszok többsége a gyűjtött objektumok összességére vonatkozna, tehát a múzeumokat, mint egy gyűjteményt kezelő intézményekként írnák le. Mint laikusok nem is sejténék, hogy valójában – részben ugyan, de – igazuk van, hisz a múzeumok legősibb feladata az objektumok összegyűjtése, rendezése és közrebocsátása, mely folyamatokkal elősegíti, hogy megismerjük az egyes társadalmaink kultúráját és történelmét.⁶

Ha ugyanezt a kérdést, akkor tesszük fel nekik, mikor már szervezeten, egy iskolai tanulmányi kirándulást követően, épp kijöttek a múzeumból, akkor a múzeumok oktatási célokat szolgáló funkcióját emelnék ki, amivel szintén nem tévednének nagyot – és nem csupán azért nem, mert tanár kíséretében egy tanóra keretén belül látogatták meg a múzeumot. Vegyük csak példának a *Múzeumok Nemzetközi Tanácsa (ICOM)* értelmezését, miszerint a múzeumok olyan nonprofit szervezetek, melyek a társadalmi igényeket kiszolgálva beszerzik és megvédik örökségeinket, amiket oktatási, nevelési és szórakoztatási céllal közre is adnak.⁷

Mindkét válasz igaz tehát, és mindkét válasz magában hordozza a múzeumok tanulásra és oktatásra vonatkozó szerepvállalását is. Ami különbözik a válaszok között az az, hogy míg az első opció közvetve hordozza magában ezt a jelentést, úgy a második válasz már közvetlen, az oktatási funkció tudatában született meg.

Múzeumi oktatás legfőbb eszköze

A múzeum önmagában nem egy oktatási intézmény, csupán a megléte nem garantálja a tanulást, mint munkafolyamatot. A múzeumi oktatási funkciójának mibenléte három tényezőtől függ:

- A birtokában lévő objektumoktól, amelyeket szisztematikusan gyűjt és rendezve közre ad;⁸
- A felhasználói bázistól, akik valamilyen úton felkeresik a múzeumokat;

⁶ Pearce 1993: 296. (9. fejezet)

⁷ ICOM, Online: <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/> [Letöltve: 2020.05.07.]

⁸ Geoffrey 2004: 1–16.

- A fentebb említett két pontot összekötő eszközükről: a kommunikációról.⁹

A múzeumok kommunikációja esetében két meghatározást élesen el kell választani. Először is a kommunikációra, mint a cselekvésre kell gondolunk, miszerint muszáj, hogy a múzeumok kommunikáljanak a felhasználókkal, el kell érniük, hogy minél szélesebb körben megismertethessék az egyes szolgáltatásaikat.¹⁰ Másfelől a kommunikációra, mint egy folyton jelenlévő, láthatatlan oktatási eszközre kell tekinteni, miszerint a múzeum a közreadott objektumokon keresztül kommunikál a felhasználókkal. Ennek jól szervezettsége visszavezethető a múzeumok alapfeladatára, miszerint az objektumok rendezett, valamilyen, közös ismervek alapján összegyűjtött egysége és azok közreadása a megismerést szolgálják.¹¹

Ha ennek tükrében vizsgáljuk tovább az oktatási funkciót, akkor azt szintén két nagyobb tényezőre bonthatjuk. Egyrészt fontos a látogató személyes motivációja,¹² másfelől pedig fontos a személyes interakció, a személyes vizsgálat alapján végbemenő ismeretszerzés.¹³ A fent említett két tényező esetében az egyéni motiváció, mindig egy szubjektív, személyes értékrend alapján alakul ki. Ugyanez a folyamat nevelhető és külső kommunikációs eszközökkel elősegíthetjük azt, ám ezzel egy másik szakterület, a múzeumi marketing foglalkozik.¹⁴ Ezzel szemben a valós oktatási folyamat a múzeumi objektumok segítségével végbemenő információszerzés esetében valósul meg.¹⁵ Jelen tanulmányomban következő részeiben ennek a folyamatnak az egyes, – modern technikai támogatással – megvalósuló példáit szeretném körbejárni annak előnyeivel és hátrányaival együtt.

Előny-e vagy hátrány?

Számos kutatás látott már napvilágot, amelyek a múzeumi környezetben történő informatikai rendszerek kiépítését, illetve azok eredményességét elemzik. Ebbe a témakörbe tartoznak az egyes munkafolyamatok automatizálásai, egy egyszerű tényközlő honlap beüzemelése vagy egy bonyolultabb virtuális múzeum

⁹ Maroevic 2005: 24–37.

¹⁰ Rodney 2015. Online: <https://culture-communication.fr/en/how-museum-visitors-became-consumers/> [Letöltve: 2020.05.07.]

¹¹ Hooper-Greenhill 2001: 3.

¹² Höge 2013: 108–109.

¹³ Falk 2006: 106–127.

¹⁴ Rentschler 2007: 139–158.

¹⁵ Vayne 2010: 11–20.

üzembe helyezése.¹⁶ Azonban a korszerű fejlesztések mellett a múzeumok rögtön két feladatot is magukra vállaltak, hisz egyrészt a digitális javak elsőszámú előállítói lettek,¹⁷ másrészt pedig a statikus, kötött közreadást is felváltották, új csatornákon történő, digitális tartalmak közreadásával.¹⁸ Nézzük végig, hogy az oktatásban történő becsatornázás szempontjából milyen előnyökkel és hátrányokkal bírnak ezen informatikai eszközök.

Az objektumok közreadásának kétszintű megvalósítása több előnyt is hordoz magában. A több platformon történő megjelenés több látogatót vonz magával, a felhasználó szabadon dönthet, hogy számára melyik megoldás a kézenfekvőbb. Ma már azt is tudjuk, hogy a virtuális múzeumlátogatás nem váltja ki a személyes felkeresést, sőt inkább elősegíti azt. Segítségével legyőzhető az idő, valamint a tér is, hiszen a felhasználó a világ bármely pontjáról, bármikor igénybe veheti ezeket az online szolgáltatásokat.¹⁹

Az emberek általában kíváncsiak, mindennemű újdonság érdeklí őköt és nyitottak olyan új dolgok kipróbálására, melyek eltérően más megközelítésben teszik elérhetővé a már megszokott szolgáltatásokat. A médiának köszönhetően, ma már mindennemű technikai újdonság széles körben ismertté válhat, ám azon felhasználók számára, akiknek még nem volt szerencsájük kipróbálni ezen újdonságokat és közvetlenül még nem ismerik azok előnyeit, ez egy olyan kecsesgató hívó szó lehet, melyet sokak meghallanak.²⁰

Az oktatás felé támasztott igények folyamatosan változnak. Ma már a felhasználók többsége nem csupán egy folyamat személtői szeretnének lenni, nem elégszenek meg csak azzal, hogy nagyszerű dolgokat látnak, hanem – ha a múzeumi környezetet tekintjük példának – a folyamat részeseként élményeket akarnak átélni.²¹

Végezetül oktatási szempontból három nagy előnyt szeretnék kiemelni, melyeket egybefoglaltam, hisz mind a három indok az oktatás minőségének a javítására szolgál. Az IKT eszközök oktatásban történő igénybevétele folyamatosan napirenden levő kérdés, mert elvonhatja a diákok figyelmét, ezáltal pedig megbontja a tanulás menetét. Azonban ma már több olyan példa is létezik, ahol

¹⁶ Marty–Burton 2009: 340.

¹⁷ Giannini–Bowen 2019: 570.

¹⁸ Louvre virtuális tórák: <https://www.louvre.fr/en/visites-en-ligne> [Letöltve: 2020.05.07.]

¹⁹ Elizabeth Merritt: Why VR?: Enhancing IRL (In Real Life) Experiences for visitors to the British Museum. 2016. Online: <https://www.aam-us.org/2016/04/28/why-vr-enhancing-irl-in-real-life-experiences-for-visitors-to-the-british-museum/> [Letöltve: 2020.05.11.]

²⁰ Elizabeth Merritt: Me/We/Here/There: museums and the matrix of place-based augmented devices, Online: <https://www.aam-us.org/2016/05/01/mewherethere-museums-and-the-matrix-of-place-based-augmented-devices/> [Letöltve: 2020.05.11.]

²¹ Simon 2010: 2.

az oktatási és kulturális intézmények ebből előnyt kovácsoltak,²² hiszen ennek köszönhetően a diák az oktatás céljából veszi elő a telefont, nem pedig azért, hogy megkerülje azt.²³ Fontos kiemelni, hogy a tanulásra fordított idő nagyban befolyásolja a tananyag elsajátításának hatékonyságát. A diákok, főleg a fiatalabb korosztály hajlamos elkalandozni, így például nem nézi meg tüzetesebben a kiállított objektumot, nem olvassa el hozzá a leírást. Azonban egy számára új vagy elvárt technológián keresztül nyitottabb lesz és több időt fog eltölteni az adott feladattal.²⁴ A ráfordított idővel összhangban fontos gondoskodunk a közreadott információk milyenségéről, valamint mennyiségéről is. E két feltétel kapcsán pedig muszáj megemlíteni az informatikai rendszerek legnagyobb erejét, az információszervezési funkcióját. A technikai támogatásnak köszönhetően az egyes múzeumi objektumok és a hozzájuk tartozó, számos tulajdonságaik a különböző ismerveik alapján, dinamikusan csoportokba rendezhetők, ezáltal is támogatva a holisztikus alapokon nyugvó közreadást és ismeretszerzést.²⁵

Természtésen minden mérlegnek két oldala van, így szót kell ejtenünk azon tulajdonságokról is, melyek hátrányosan érinthetik a múzeumi oktatást. A virtuális valóságok legnagyobb hátránya, hogy huzamosabb használata rosszullétet okozhat. Attól függően, hogy milyen alkalmazást használunk különböző zavaró tünetet észlelhetünk magunkon, ami annak köszönhető, hogy a különböző érzékszerveinkkel egyidejűleg, folyamatosan információkat dolgozunk fel, azonban a valóságban a testünk nincs ezzel szinkronban. Az így végbemenő, egymásnak ellentmondó információ feldolgozási folyamatok émelygéshez, ritkább esetben komolyabb rosszulléthez vezethetnek.²⁶

A VR/AR technológiai eszközök ára a közelmúltban rohamos csökkenést mutattak, aminek köszönhetően megnőtt irántuk a kereslet. Azonban ez csak az egyes háztartások esetében pozitívum, a kulturális intézményeket tekintve a piacon elérhető árcsökkenés továbbra is hátrány, hiszen egy intézmény számára nem elég pár eszköz beszerzése, mivel esetükben az egyidejű, nagyobb létszámú csoportok kiszolgálása a cél.²⁷ A költségek ugyanakkor még ennél is nagyobb gondot okozhatnak, előfordulhat, hogy egy múzeum (mint egy nonprofit, kulturális intézmény) megszerzi az infrastruktúra kiépítéséhez szükséges anyagi forrást és el is végzi a megpályázott rendszer integrálását, addigra sajnos – a mai korszakban je-

²² Dunleavy (et al.) 2009: 7–22.

²³ Lenhart (et al.) 2010.

²⁴ Karen Elinich: ARIEL – Augmented Reality for Interpretive and Experiential Learning. Franklin Institute Science Museum, Philadelphia. Online: <https://www.grantome.com/grant/-NSF/DRL-0741659> [Letöltve: 2020.05.11.]

²⁵ Boda (et al.) 2015: 891–901.

²⁶ Mason 2017: 24.

²⁷ Oculus ár. Online: <https://www.oculus.com/blog/introducing-rift-touch-for-598plus-robot-recall-is-now-available/> [Letöltve: 2020.05.11.]

lenlővő rohamos fejlődés okán – majdhogynem kezdhethné élőről, mert napról-napra olyan újabb és újabb eszközök jelennek meg a piacon, melyek sokkal hatékonyabbak elődjeiknél. Az *Oculus Rift* esetében alig két év lefolyása alatt három továbbfejlesztett hardver is megjelent.²⁸

A technika ördöge sosem alszik, szokták mondani, ha elromlik valami komplikált felépítésű, összetett működésű dolog. Nos, képzeljünk el akkor egy olyan informatikai rendszert, ami több – külön-külön is fontos – részegységből áll, ahol ha az egyik egység elromlik, akkor az egész rendszer leáll. Mind szoftver, mind hardver, mind pedig hálózatok szintjén is léphet fel olyan probléma, amiknek az orvoslására egy külön technikai személyzet kell.²⁹

Legvégül pedig egy olyan hátrányt szeretnék kiemelni, ami nem biztos, hogy eszünkbe jut az IKT eszközök használata kapcsán. Egy átlagos napon több száz látogató keresi fel a múzeumokat (ez persze egy nagyobb múzeum esetén több ezer főt is jelenthet). Ha csak a diákok tíz százaléka veszi igénybe az informatikai hardvereket, akkor is jelentősen nő bizonyos betegségek kialakulásának kockázata. A rendszeres és megfelelő higiéniai eljárások alkalmazása elég sok időt felémésztene, ugyanakkor minden esetben kötelezőek.³⁰

Virtuális támogatás a múzeumok világában

Korábban már több kísérlet is irányult a számítógépes környezetben, illetve interneten elérhető, online múzeumok megalkotására. Azonban ha meg szeretnénk érteni ezeket, akkor meg kell határoznunk a nézőpontunk szerinti terminológiát, továbbá célszerű valamilyen szempont szerinti osztályozást alkalmazunk.³¹ Ha azt mondjuk, hogy virtuális múzeum akkor kötelesek vagyunk rögtön meg is magyarázni, hogy ezalatt mit értünk. Az évek folyamán több fogalmi magyarázat is napvilágot látott, és tulajdonképpen egyikről sem mondhatjuk azt, hogy nem helyes.³² Van olyan megközelítés miszerint virtuális múzeumokról akkor beszélhetünk, ha gyűjteményében digitális objektumok is helyet kapnak.³³ Egy másik értelmezés szerint akkor beszélhetünk virtuális múzeumokról, ha a tartalmuk

²⁸ Greg Kumarak: A Brief History Of Oculus. 2014. Online: <https://techcrunch.com/2014/03/26/a-brief-history-of-oculus/> [Letöltve: 2020.05.11.]

²⁹ Shelley Mannion: Beyond Cool: Making Mobile Augmented Reality Work for Museum Education. British Museum, United Kingdom, Online: https://www.museumsandtheweb.com/mw2012/papers/beyond_cool_making_mobile_augmented_reality_wo.html [Letöltve: 2020.05.11.]

³⁰ Felicia A. Knise: Immersive Media in Museums and Museum Education. 2017. 48 p. 39 p.

³¹ Taylor–Ryan 1995.

³² Farouk–Pescarin 2013: 50.

³³ Geoffrey 1996.

közreadás módja is – részben vagy egészben, de – virtuálisan történik.³⁴ Ez utóbbi megközelítés a múzeumi oktatás szempontjából tovább bonyolítja a helyzetet, hiszen számos olyan lehetőségünk van, ami digitális úton, úgymond egy virtuális közreadást eredményez, azonban a különböző közreadási módok más és más érzékelést, különböző fokú valóságérzetet nyújtanak. Ebből kifolyólag a következőkben a virtuális közreadás módja, valamint a felhasználókat érő érzelmi hatások szerint osztályozom az egyes közreadási típusokat.

A virtuális közreadás típusai

A közreadás típusait három nagyobb csoportban határozom meg, melyek esetében a szelekciót két funkcióhoz kötöttem. Az első szempontom, hogy a közreadási formán keresztül megosztható információk mennyisége és azoknak a szervezhetősége milyen szinten valósulhat meg, a második kritérium pedig, hogy ezen információkat a felhasználó milyen módon sajátíthatja el. Ez utóbbi esetben leginkább az oktatás minősége szempontjából releváns szempontokat vettem figyelembe, azaz, hogy a felhasználó milyen szinten élheti bele magát a tanulási folyamatba, milyen szinten lehet részese annak.

A legegyszerűbb formája a tartalmak közreadásának egy honlap segítségével valósítható meg. Ez történhet egy statikus honlapon keresztül is, ahol megoszthatjuk a digitalizált vagy eleve digitális úton előállított tartalmainkat. Ebben az esetben a valóságérzet nagyon alacsony lesz, hiszen számítógépen keresztül, képek formájában találkozunk a tartalmakkal, azokkal nem tudunk kapcsolatba lépni – ténylegesen csak megfigyelők vagyunk. Ugyanakkor segítségével az információszerzés széleskörű, az egyes tárgyakhoz számos hozzájuk kapcsolódó információ is mellé rendelhető.³⁵ Az egyszerű statikus honlapokon túlmenően egységbe szervezett tartalmainkat közreadhatjuk különböző adatbázisokon keresztül is. Erre egy jó példa *Hellenisztikus Világ Alapítvány* honlapja, aminek a fő küldetése az elektronikus oktatás támogatása. Ennek érdekében egy több elemből álló internetes szolgáltatáscsomagot épített ki, aminek része egy e-történelem nevű interaktív tudástár,³⁶ és egy, a diákok számára készített internetes oktatási segédlet-tár is.³⁷ Ez esetben az információ közreadása nagyobb mennyiségben, a köztük

³⁴ Izzo 2017: 531–536.

³⁵ The Met online gyűjteménye. Online: <https://www.metmuseum.org/art/collection> [Letöltve: 2020.05.07.]

³⁶ Hellenisztikus Világ Alapítvány történelmi tudástára. Online: <http://www.e-history.gr/> [Letöltve: 2020.05.07.]

³⁷ Hellenisztikus Világ Alapítvány oktatási segédlete. Online: <http://edu.fhw.gr/> [Letöltve: 2020.05.07.]

levő összefüggések megjelölésével együtt, szervezettebben történik, azonban továbbra is alacsony az érzelmi hatás. Am ez utóbbi is javítható webes felületen: a washingtoni *Nemzeti Természettudományi Múzeum* saját, interneten elérhető virtuális túrákat biztosít, ahol a felhasználók egy internetes böngésző segítségével, szabadon válogathatnak a számos állandó valamint archív kiállítások között.³⁸ A *Google Arts & Culture*³⁹ szolgáltatásához hasonló módon, panorámaképek segítségével navigálják körbe a felhasználókat, melyek ugyan látványosak, – főleg egy őskori csontváz esetében – azonban a felhasználó ebben az esetben sem kerül tényleges kapcsolatba az egyes kiállított elemekkel.⁴⁰ Az információ megjelenítése tehát ez esetben is egy honlapon keresztül valósul meg, ami látványosabb is, mint egy adatbázis vagy egy képtár, azonban ez az információ mennyiségének a rovására megy. Szintén ezen az elven működik a *Sketchfab*⁴¹ nevű szolgáltatás is, ami ugyan nem köthető egy konkrét múzeumhoz sem, azonban egy olyan technikai megoldást biztosít, ami a panorámaképes megvalósítások és a leprogramozott virtuális valóságok között helyezkedik el. A londoni *Természettudományi Múzeumban található Hintze terme* teljesértékű, háromdimenziós leképzése jó példa arra, hogy egy 3D szkennelő technológia segítségével,⁴² hogyan állítható elő egy terem valóság-hű mása. Ugyan a szabad mozgás itt sem lehetséges és korlátozottak az objektumok megtekintésének lehetőségei is (hiszen ez függ a szkennelés módjától és eszközeitől).⁴³ Azonban számos többlet információ és hiperhivatkozás adható meg az egyes elemekhez, ezzel is elősegítve az információszerzés mértékét és hatékonyságát. Az előző példákhoz hasonlítva itt már látványosabb formában adható közre több, egymással összekapcsolt információ, azonban a teljes felhasználói szabadság és személyes interakció továbbra is hiányzik.

A szoftveres megjelenítési eszközök csoportja már egy teljesen felépített virtuális közeget biztosítanak. A felhasználói bevonás, valamint a használatuk útján kapott valóságérzet szintje még mindig nem éri utol a hardveresen támogatott virtuális valóságokat, ám az előző példákhoz viszonyítva sokkal magasabb. A felhasználók egy avatár segítségével, egy különálló életet alakíthatnak ki, ahol ugyan saját döntésük alapján vehetnek részt a különböző folyamatokban, azonban nem történik meg a teljes személyes bevonás, így a valóságérzet sem lesz teljeskörű.

³⁸ Nemzeti Természettudományi Múzeum (Washington) virtuális túrája <https://natural-history.si.edu/visit/virtual-tour> [Letöltve: 2020.05.07.]

³⁹ Google Arts & Culture, Online: <https://artsandculture.google.com/> [Letöltve: 2020.05.07.]

⁴⁰ Van Gogh Múzeum, Amsterdam. Virtuális túrája. Online: <https://artsandculture.google.com/partner/van-gogh-museum>

⁴¹ Sketchfab, Online: <https://sketchfab.com/> [Letöltve: 2020.05.11.]

⁴² Matterport, Online: <https://matterport.com/> [Letöltve: 2020.05.11.]

⁴³ Terek szkennelésére alkalmas 3D kamera. Online: <https://support.matterport.com/hc/en-us/articles/207835977-Matterport-Pro-3D-Camera-Specifications> [Letöltve: 2020.05.11.]

Legjobban ezt a videojátékokhoz lehetne hasonlítani, ahol egy avatáron keresztül, számítógép segítségével barangolhatjuk be a rendelkezésre álló világot.⁴⁴

A következő megjelenítési forma egy olyan virtuális világot jelöl, amely szabályrendszerét a felhasználó teljes egészében megismerheti. Személyes bevonásával a tér része lesz, ezáltal szabadon alakíthatja azt. Az előző szoftveres környezethez képest ebben az esetben a felhasználó teljes mértékben kapcsolatba tud lépni a környezetével, valamint az egyes objektumokkal, így a valóságérzet – a mai technikai megoldásokat figyelembe véve – a hardveres és szoftveres *VR technológiának* köszönhetően majdnem teljeskörű lehet.⁴⁵

Jól látható tehát, hogy ha a közreadás szempontjából osztályozzuk a médiumokat, akkor az oktatási funkciók szemszögéből markáns különbségek vannak köztük, hisz a tanulási folyamatokba történő felhasználói bevonás, illetve az általuk biztosított valóságérzetek között hatalmas különbség van. Természetesen többféle kategorizálást elvégezhetnénk (gazdasági oldalról, felhasználói oldalról vagy épp az egyes funkcióik és használatuk alapján), ám jelen esetben pedagógiai szempontból azon opciókra szeretnék részletesebben kitérni, melyek mindinkább a valóságérzet javítására, kiteljesedésére törekednek ezzel is segítve az oktatási folyamat hatékonyságát.⁴⁶

A múzeumok második élete

Az első közösségi, többfelhasználós terek létrehozása két egyetemi hallgatóhoz köthető (*Roy Trubshaw* és *Richard Bartle, Essex Egyetem*), akik 1978-ban egy olyan szövegesalapú (*text-based*) játékot fejlesztettek ki, ahol több játékos egyidejűleg, összedolgozva élhettek át különböző kalandokat. A játék jellegzetessége az volt, hogy ha a felhasználók kijelentkeztek, attól még a világ nem tűnt el, hanem készen állt a következő bejelentkezést követő folytatásra. A közösségi eseményeket, valamint a felhasználói közösségi kapcsolatokban rejlő lehetőségeket kiaknázva 1989-ben létrehoztak egy olyan verziót, ahol a felhasználók már saját maguk is – igaz még csak minimális lehetőség mellett – alakíthatták környezetüket.⁴⁷

Az ilyen típusú játékok grafikus motor nélkül, szöveges környezetben futottak, esetükben nem beszélhetünk valós három dimenziós terekről, így látványos megjelenítésről sem. Továbbá mivel helyi hálózatokon futottak és nem az interneten keresztül érhették el azt, így a felhasználói, szociális közösségek kialakításá-

⁴⁴ SecondLife, Online: <https://secondlife.com/> [Letöltve: 2020.05.11.]

⁴⁵ Schroeder 1995: 33–39.

⁴⁶ Molnár 2011: 3–11.

⁴⁷ Bartle, R. (1999). Early MUD history. Retrieved October 5, 2006 Online: <http://www.-mud.co.uk/richard/mudhist.htm> [Letöltve: 2020.05.11.]

ra csupán korlátozott lehetőségek álltak a rendelkezésre – csak az lehetett a részese, aki tagja volt a zárt hálózatnak. Azonban a háromdimenziós renderelési technológiák fejlődését, valamint a világháló térnyerését követően megjelentek az online számítógépes szerepjátékok, ahol a felhasználók – még ha közvetlen nem is alakítva környezetüket – de egymással korlátok nélkül interakcióba léphettek.⁴⁸

A többjátékos módban játszható szerepjátékokon belül a következő mérföldkövet azok a virtuális környezetek jelentik, melyeket nem csupán a felhasználóknak készítettek, hanem a felhasználókkal együtt. A *SecondLife* keretein belül a felhasználók teljes értékűen kialakíthatják saját környezetüket, különböző 3D-s tárgyakat és tereket hozhatnak létre, ahol és amiken keresztül kapcsolatba léphetnek más felhasználókkal. Megközelítőleg egymillió regisztrált felhasználója van,⁴⁹ akik egy mesterségesen kialakított virtuális térben, avatáron keresztül – szinte a valóéhoz hasonlóan – élhetik életüket. Felfedezhetik a kreált valóságot, megismerkedhetnek más felhasználók avatárjával és különböző virtuális közösségi programokon vehetnek részt.⁵⁰ Jelen esetben szándékosan nem a számítógépes játék fogalmát használtam, hiszen a felhasználóknak nem konkrét feladatokat kell véghez vinniük, nem beszélhetünk nyertesről vagy vesztesről, csupán az előállított valóságban betöltött szerepük a fontos. A *SecondLife*-ban készített épületek és objektumok méretére és összetettségére nincsenek korlátozások, azonban a megjelenítési formái és a grafikai lehetőségei – a folyamatos fejlesztések ellenére – meglehetősen korlátozottak, ezáltal pedig kevésbé sikeres a valós dolgok pontos leképzésére.⁵¹ Ennek ellenére kétségkívül egy olyan közeget biztosít, amelyet a fiatal felhasználók szívesen használnak, így képesek a hagyományos oktatási folyamat támogatására.⁵² Egy 2007-es kutatás összesítette a *SecondLife-on* keresztül elérhető aktív múzeumokat. Munkájuk során közel 150 darab olyan virtuális intézményt vettek számba, melyeket közösségi alapokon szerveztek és ténylegesen a valóság megmásítása nélkül próbálták a felhasználók elé tárni gyűjteményeiket.⁵³

A múzeumok virtuális élete

A múzeumi kiállításoknak és az egyes tárgyaknak kettős üzenetük van, tehát kettős információt hordoznak: van egy tudományos és egy kulturális. Korábbi kutatások már kimutatták, hogy ezeknek az üzeneteknek az átadása úgy lehet ha-

⁴⁸ Castronova 2006.

⁴⁹ SecondLife, Online: <https://secondlife.com/> [Letöltve: 2020.05.07.]

⁵⁰ Ollé 2012: 16.

⁵¹ Tolva 2005.

⁵² Di Blas (et al.) 2005.

⁵³ Urban 2007.

tékonyabb, hogy ha más csatornákon történő kommunikációval is kiegészülnek, vagyis ha a bemutatott tárgy több, egymástól különböző médiumon is elérhetővé válik, azaz különböző érzékeket is megcéloz.⁵⁴ A multimédiás eszközök, a háromdimenziós megjelenés és a virtuális valóság (VR) technológiák együttesen segítik a múzeumok tartalmának digitális úton történő bemutatását. Ez önmagát magyarázva megérteti, hogy egy múzeum ma már nem csupán egy fizikailag létező épület lehet.⁵⁵ Az Amerikai Múzeumok szövetsége szervezésében megvalósuló *TrendsWatch* konferencia már 2016-ben egy külön szekciót szánt a virtuális és kiterjesztett valóságok, szórakoztatásra és oktatásra történő múzeumi felhasználásának.⁵⁶

Jelenleg két eszközünk van a valóságok teljes reprodukálására vagy azok módosítására. A kiterjesztett valóság (AR) segítségével különböző 3D objektumokkal módosíthatjuk környezetünk egyes elemét, a virtuális valóságban (VR) pedig teljes mértékben reprodukálhatjuk azt. Ezek az eszközök teszik lehetővé az úgynevezett immerzív alapú virtualitást, ahol saját szemszögünkből az érzékszerveinket használva lehetünk részesei egy megalkotott, módosított környezetnek.⁵⁷

A kiterjesztett valóság története az 1960-as évekre nyúlik vissza, amikor *Ivan Sutherland* és tanítványa kifejlesztették az első, valós környezet virtuális módosítására alkalmas hardvereszközüket. Egy olyan számítógépet hoztak létre, amely a sisakon lévő ultrahangos szenzor segítségével érzékelt a felhasználó helyzetét, valamint mozgását és ez alapján, különböző vektorgrafikus kép segítségével módosította a környezetet.⁵⁸ 1974-ben *Myron Kruger* egy kutatói labort hozott létre a kiterjesztett valóságokkal kapcsolatos kísérletei céljából. A kialakított terem falaira különböző képeket vetítettek ki, melyek igazodtak a szobában jelenlévő felhasználókhoz, akik ennek köszönhetően különböző interaktív élményt élhettek át.⁵⁹ A technikai megvalósításokon túl a hivatalos terminológiai megnevezés sokkal később látott csak napvilágot. 1992-ben a *Boeing* fejre csatolható kijelzőjének bemutatása során használtak először a kiterjesztett valóság (*augmented reality*) kifejezést. A szemüveg segítségével a pilóták munkáját megkönnyítve a valóságos objektumokra különböző virtuális elemeket vetíthettek ki.⁶⁰ Az első hivatalos fogalmi meghatározás pedig *Ronald Azum* nevéhez köthető, aki 1997-ben a valóság

⁵⁴ Multimodal Virtual Reality: Input-Output Devices, System Integration, and Human Factors / Burdea–Richard (et al.) 1996: 5–24.

⁵⁵ Csont 2018.

⁵⁶ Trends Watch Konferencia. Online <https://www.aam-us.org/programs/center-for-the-future-of-museums/trendswatch-2016/> [Letöltve: 2020.05.11.]

⁵⁷ Dede 2009: 66–69.

⁵⁸ Sutherland 1968: 757–764.

⁵⁹ Myron W. Kruege (et al.) 1985: 35–40.

⁶⁰ Caudell–Mizell 1992: 659–69.

és virtuális világok valós idejű egyesítéseként írta le a kiterjesztett valóságot.⁶¹ Manapság már számos optikai technológiát alkalmazó kutatás létezik, melyek közül a legjelentősebbek a *Google Glass*,⁶² a *Microsoft HoloLens*⁶³ vagy a *MagicLeap*.⁶⁴

Az első virtuális valóság őseként aposztrofált eszköz 1957-ben jelent meg *Sensorama* néven. A *Morton Heilig* által megalkotott gép különböző mozgóképek levetítését tette lehetővé úgy, hogy az információ feldolgozása során a felhasználó egyidejűleg, több érzékszervét is használhatta.⁶⁵ Ahogy a kiterjesztett valóságnál, úgy a virtuális valóság esetében is az első technikai megvalósítások megelőzték a terminológiai meghatározás. *Jaron Lanier* 1987-ben a virtuális valóságot egy olyan technológiaként definiálta, amely számítástechnikai eszközök segítségével úgy rekonstruálja új köntösben a valóságot, hogy ahhoz nem tesz hozzá és nem is vesz el belőle.⁶⁶ A technológiai fejlesztések ugyan a '60-as⁶⁷ és '70-es⁶⁸ években is jelen voltak, azonban nagyobb mérföldkőként a *NASA* '80-as évek közepén induló fejlesztését nevezhetjük meg. A projekt keretén belül egy olyan virtuális hardver csoportot (sisak és adatkesztyű) alkottak meg, aminek a segítségével a felhasználó különböző virtuális színtereken jelenhet meg és a tér egyes elemeivel interakcióba is léphet.⁶⁹ Ugyanezt a hardverfelosztás követik a manapság széleskörben, a nagyközönség számára is elérhető technológiák, melyek közül a legnépszerűbbek az *Oculus Rift*⁷⁰ és a *THC Vive*.⁷¹

A virtuálisan megalkotott terekben pontosan olyan valóságot hozhatunk létre, amit csak a cél érdekében szeretnénk. Használhatjuk a való világban felelhető objektumok tökéletes digitális másolatait, de ahogy a fantáziánk engedi, úgy egyedi digitális tartalmakat is létrehozhatunk.⁷² Például egy ókori csata reprodukálása során a felhasználó megismeri a történéshűen lezajlott csata egészét, megismerheti a fontosabb résztvevőket, a helyszínt, az öltözködést, stb. (valós reprodukálás) majd egy történelemét oktató robot felvázolhatja a csata kimenetelének követ-

⁶¹ Carmigniani (et al.) 2011: 341–377.

⁶² Google Glass. Online: <https://www.google.com/glass/start/> [Letöltve: 2020.05.11.]

⁶³ Microsoft HoloLens. Online: <https://www.microsoft.com/hu-hu/hololens> [Letöltve: 2020.05.11.]

⁶⁴ MagicLeap. Online: <https://www.magicleap.com/en-us> [Letöltve: 2020.05.11.]

⁶⁵ Morton Heilig; Sensorama simulator. Online: <https://patentimages.storage.googleapis.com/90/34/2f/24615bb97ad68e/US3050870.pdf> [Letöltve: 2020.05.11.]

⁶⁶ Jaron Lanier: A Vintage Virtual Reality Interview, Online: <http://www.jaronlanier.com/vrint.html> [Letöltve: 2020.05.11.]

⁶⁷ .Mertz 2019: 9–11.

⁶⁸ Lennon 1997: 24.

⁶⁹ NASA – The Virtual Interface Environment Workstation (VIEW), Online: https://www.nasa.gov/ames/spinoff/new_continent_of_ideas/#.VYrmyM-qpBd [Letöltve: 2020.05.11.]

⁷⁰ Oculus. Online: <https://www.oculus.com/rift/> [Letöltve: 2020.05.11.]

⁷¹ HTC Vive. Online: <https://www.vive.com/us/> [Letöltve: 2020.05.11.]

⁷² George Lepouras et al: Building a VR-Museum in a Museum Proc. of 2001 VRIC Virtual Reality International Conference.

kezményeit, a „*mi lett volna bá*” változatait, ezzel is összekapcsolva más, a tematikához tartozó információkkal.⁷³

Jelenleg a kulturális élet legnagyobb – a piacon is mindenki számára elérhető – valóságérzetét az *Oculus* által fejlesztett *BLVRD*⁷⁴ alkalmazás biztosítja. A világ vezető múzeumaival együttműködve úgy alkották meg ezt az alkalmazást, hogy az képes életre kelteni történelmi örökségeinket – legyenek azok objektumok vagy történelmi helyszínek. A hardveres és szoftveres támogatásnak köszönhetően a felhasználó ténylegesen a környezete része lesz, annak elemeivel interakcióba léphet és bármilyen típusú (hang, szöveg, kép, film vagy zene) és mennyiségű plusz információ biztosítható a számára.⁷⁵

Egy hasonló elképzelésen dolgoznak az *Aegean Egyetem* munkatársai is, akik egy olyan középkori rhodoszi múzeum reprodukálásán dolgoznak, amelynek – terveik szerint – az elsődleges célja az oktatás támogatása lesz. A megvalósítás során törekedtek arra, hogy egy olyan atmoszférát teremtsenek, ahol a megalkotott virtuális tér, valamint a benne foglalt virtuális objektumok a lehető legjobban tükrözzék a valóságot. A projekt egyedisége a fejlesztés nyitottságában és elérhetőségében rejlik. A készítők egy olyan szoftvert hoztak létre, amely alacsony hardveres igény mellett érhető el és a fejlesztési költségeket is a minimálisra szorították – mind fejlesztői szoftverek, mind pedig a humán erőforrás szempontjából. Elképzeléseik alapján a programjuk szabadon és könnyen módosítható, így az oktatási tevékenység szempontjából tekintve egy, az oktatók és a diákok által könnyen testre szabható oktatási eszközt hoztak létre.⁷⁶

Összegzés

A múzeumok oktatásban betöltött szerepe megkérdőjelezhetetlen. Ugyan önmagában ezt a célt képtelen lenne kielégíteni, ám együttműködve az oktatási intézményekkel, saját eszközein és lehetőségein keresztül számtalan hozama lehet. A diákok előben vehetik szemügyre az egyes korszakok, kultúrák, vagy épp események jellegzetes elemeit, ezzel is kiegészítve az iskolában hallott, esetlegesen képen látott információkat. Jól látható tehát, hogy a ma már hagyományosnak mondott múzeum eszköztár, egy kiállításon keresztül történő ismeretátadás

⁷³ Canadian War Museum, Virtual Vimy: Online: <https://www.warmuseum.ca/event/virtual-vimy/> [Eltöltve: 2020.05.05.]

⁷⁴ Oculus. Online: <https://www.oculus.com/experiences/rift/1177199742298383/> [Eltöltve: 2020.05.05.]

⁷⁵ BLVRD. Online: <https://www.oculus.com/blog/new-webvr-experiences-entertain-educate-and-let-you-explore/> [Eltöltve: 2020.05.05.]

⁷⁶ Fokides 2005.

is mennyire magas fokon támogathatja az ismeretszerzést és annak elmélyítését. Azonban ma már sokkal több lehetőség áll a múzeumok rendelkezésére, amelyekkel mind a kulturális feladatukat, mind pedig az oktatási munkafolyamatot egyaránt, hatékonyabban segíthetik. A technikai fejlődésnek köszönhetően ma már digitálisan módosíthatjuk a kiállított objektumainkat, többlet információkat fűzhetünk hozzájuk vagy épp egy egyedi megismerési útvonalat alakíthatunk ki a segítségükkel. A virtuális valóságoknak köszönhetően egy diák ma már nem csupán megnézheti ezen objektumokat, hanem interakcióba is léphet velük. Saját kezében forgatva ismerheti meg egy tárgy minden egyes részletét vagy épp egy lovon vágtaázva nézheti újra a rég múlt nagy csatáit. A kérdés csupán az, hogy ezeket az eszközöket, hogy lesz képes a múzeumi világ implementálni? Mennyire lesz hatékony a virtuális átrendeződés és milyen módon tudja megteremteni az összhangot a klasszikus értelemben vett és a virtuális múzeumi szolgáltatások között?

Bibliográfia

- BODA István et al.
2015 A 3D virtual library model: representing verbal and multimedia content in three dimensional space In *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries (QQML)* 4. 891–901.
- BURDEA, Grigore – RICHARD, Paul et al.
1996 Multimodal Virtual Reality: Input-Output Devices, System Integration, and Human Factors. In *International Journal of Human-Computer Interaction*. 5–24.
- CARMIGNIANI, Julie et al.
2011 Augmented reality technologies, systems and applications In *Multimed Tools and Applications*. Vol 51. 341–377.
- CASTRONOVA, Edward
2006 *Synthetic Worlds: The Business and Culture of Online Games*. Chicago: University of Chicago Press.
- CAUDELL, Thomas P. – MIZELL, David W.
1992 *Augmented Reality: An Application of Heads-Up Display Technology to Manual Manufacturing Processes* Proceedings of the Twenty-Fifth Hawaii International Conference on System Sciences. 659–669.
- COFFMANAND, K. G. – ODLYZKO, A. M.
2001 Growth of the Internet. *AT & T Labs Research*. 44.
- CSONT István
2018 *Virtuális technológiák alkalmazhatósága a múzeumokban*. (Szakdolgozat) Debrecen: Debreceni Egyetem

- DEDE, Chris
 2009 Immersive Interfaces for Engagement and Learning In Dede, Chris: *Immersive Interfaces for Engagement and Learning*. Science. 66–69.
- DI BLAS, Nicoletta et al.
 2003 The SEE Experience: Edutainment in 3D Virtual Worlds In *Museums and the Web*.
 2005 3D Worlds and Cultural Heritage: Realism vs. Virtual Presence In *Museums and the Web*.
- DUNLEAVY, Matt et al.
 2009 Affordances and Limitations of Immersive Participatory Augmented Reality Simulations for Teaching and Learning In *J Sci Educ Technol* 18. 7–22.
- ECONOMOU, Daphne et al.
 2000 The Kahun project: CVE Technology Development Based on Real World Application and User Needs In *VRST'99 ACM Symposium on Virtual Reality Software & Technology*. 168–169.
- FALK, John
 2006 Understanding museum visitors' motivations and learning In *Motivation and learning styles*. 106–127.
- FAROUK, Mohamed – PESCARIN, Sofia
 2013 *Terminology, Definitions and Types for Virtual Museums*. V-Must report. 50.
- FOKIDES, Emmanuel
 2005 Educational Uses of Virtual Reality: Constructing a VR Museum In *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*.
- GEOFFREY Lewis
 1996 *The Early Response of Museums to the Web Published of the Museum-L Discussion List*, 28 october 1996.
 2004 The Role of Museums and the Professional Code of Ethics In *ICOM: Running a Museum: A Practical Handbook*. 1–16.
- GIANNINI, Tula – BOWEN, Jonathan P.
 2019 Transforming education for museum professionals in the digital age In: Giannini, Tula – Bowen, Jonathan P. (edit): *Museums and Digital Culture: New Perspectives and Research*: 570.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean
 2001 *The Educational Role of the Museum*. London. 147.
- HÖGE, Holger
 2013 Visitings Museums Some do and some do not. In Stefano Mastrandrea & Fridanna Maricchiolo (edit.): *The role of the museum in the education of young adults*. 108–109.
- IZZO, Mena
 2017 Museum Customer Experience and Virtual Reality: H. BOSCH Exhibition Case Study In *Modern Economy*. 531–536.
- KNISE, Felicia A.
 2017 *Immersive Media in Museums and Museum Education*. 39.
- KRUEGE, Myron W. et al.
 1985 Videoplacement – An artificial reality. *ACM SIGCHI Bulletin*, 16. 4. 35–40.

- LENHART, Amanda (et al)
2010 *Teens and Mobile Phones*. Pew Internet & American Life Project Research
- LENNON, Jennifer A.
1997 *Hypermedia Systems and Applications: World Wide Web and Beyond*. 24.
- LEPOURAS, George (et al)
2001 *Building a VR-Museum in a Museum Proc. of 2001 VRIC Virtual Reality International Conference*.
- MAROEVIC, Ivo
2005 The museum message: between the document and information In Eilean Hooper-Greenhill: *Museum, Media*, Message 24–37.
- MARTY, Paul F. – BURTON, Katherine
2009 *Museum Informatics: People, Information, and Technology in Museums* 340.
- MASON, Betsy
2017 Virtual reality has a motion sickness problem In *Science News* Vol. 191. No. 5. 24.
- MERTZ, Leslie
2019 Virtual Reality Pioneer Tom Furness on the Past, Present, and Future of VR in Health Care In *IEEE Pulse*. Vo. 10/3. 9–11.
- MOLNÁR Gyöngyvér
2011 Számítógépes játékon alapuló képességfejlesztés: egy pilot vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra*. 6–7 sz. 3–11.
- OLLÉ János
2012 *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
- PEARCE, Susan
1993 *Museums, objects, and collections: a cultural study*. Washington. (9. fejezet)
- RENTSCHLER, Ruth
2007 Museum marketing: understanding different types of audiences In *Museum Management and Marketing*. 139–158.
- SCHROEDER, Ralph
1995 Learning from virtual reality applications in education. In *Virtual Reality*, 1. 1. 33–39.
- SIMON, Nina
2010 *The Participatory Museum*. California.
- SUTHERLAND, Ivan E.
1968 A head-mounted three dimensional display In *Proceedings of the December 9–11, 1968, Fall Joint Computer Conference, Part I. AFIPS '68 (Fall, part I)*. San Francisco, California: ACM, 757–764.
- TAYLOR, J. H. – RYAN, J.
1995 “*Museums and Galleries on the Internet*.” Internet Research: Networking
- TOLVA, John
2005 Recontextualizing the Collection: Virtual Reconstruction, Replacement, and Repatriation In *Museums and the Web*
- URBAN, Richard J.
2007 A Second Life for your Museum: *3D Multi-User Virtual Environments and Museums*

VAYNE, Julian
2010 *Wonderful Things – Learning with Museum Objects*. 11–20.

Internetes gyűjtés

- António Ramires Fernandes, et al: A Virtual Interactive Art Gallery. In Museums & the Web Conference, 2006. Online: http://www.archimuse.com/mw98/papers/fernandes/fernandes_paper.html
- Bartle, R. (1999). Early MUD history. Retrieved October 5, 2006. Online: <http://www.mud.co.uk/richard/mudhist.htm> [Letöltve: 2020.05.11.]
- BLVRD. Online: <https://www.oculus.com/blog/new-webvr-experiences-entertain-educate-and-let-you-explore/> [Eltöltve: 2020.05.05.]
- Canadian War Museum, Virtual Vimy: Online: <https://www.warmuseum.ca/event/virtual-vimy/> [Eltöltve: 2020.05.05.]
- Elizabeth Merritt: Me/We/Here/There: museums and the matrix of place-based augmented devices, Online: <https://www.aam-us.org/2016/05/01/meweherethere-museums-and-the-matrix-of-place-based-augmented-devices/> [Letöltve: 2020.05.11]
- Elizabeth Merritt: Why VR?: Enhancing IRL (In Real Life) Experiences for visitors to the British Museum. 2016. Online: <https://www.aam-us.org/2016/04/28/why-vr-enhancing-irl-in-real-life-experiences-for-visitors-to-the-british-museum/> [Letöltve: 2020.05.11.]
- Frank Corcoran et al: INUIT3D: An Interactive Virtual 3D Web Exhibition. Proceedings of the Museums & Web Conference, Boston, MA 2002. Online: <http://www.archimuse.com/mw2002/papers/corcoran/corcoran.html>;
- Google Arts & Culture, Online: <https://artsandculture.google.com/> [Letöltve: 2020.05.07.]
- Google Glass. Online: <https://www.google.com/glass/start/> [Letöltve: 2020.05.11]
- Greg Kumparak: A Brief History Of Oculus. 2014. Online: <https://techcrunch.com/2014/03/26/a-brief-history-of-oculus/> [Letöltve: 2020.05.11.]
- Hellenisztikus Világ Alapítvány oktatási segédlete. Online: <http://edu.fhw.gr/> [Letöltve: 2020.05.07.]
- Hellenisztikus Világ Alapítvány történelmi tudástára. Online: <http://www.e-history.gr/> [Letöltve: 2020.05.07.]
- HTC Vive. Online: <https://www.vive.com/us/> [Letöltve: 2020.05.11]
- ICOM, Online: <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/> [Letöltve: 2020.05.07.]
- Jaron Lanier: A Vintage Virtual Reality Interview, Online: <http://www.jaronlanier.com/vrint.html> [Letöltve: 2020.05.11]
- Karen Elinich: ARIEL - Augmented Reality for Interpretive and Experiential Learning. Franklin Institute Science Museum, Philadelphia. Online: <https://www.grantome.com/grant/NSF/DRL-0741659> [Letöltve: 2020.05.11]
- Louvre virtuális tûrák: <https://www.louvre.fr/en/visites-en-ligne> [Letöltve: 2020.05.07.]

- MagicLeap. Online: <https://www.magicleap.com/en-us> [Letöltve: 2020.05.11]
- Matterport. Online: <https://matterport.com/> [Letöltve: 2020.05.11.]
- Microsoft HoloLens. Online: <https://www.microsoft.com/hu-hu/hololens> [Letöltve: 2020.05.11]
- Morton Heling: Sensorama simulator. Online: <https://patentimages.storage.googleapis.com/90/34/2f/24615bb97ad68e/US3050870.pdf> [Letöltve: 2020.05.11]
- NASA - The Virtual Interface Environment Workstation (VIEW), Online: https://www.nasa.gov/ames/spinoff/new_continent_of_ideas/#.VYrmyM-qpBd [Letöltve: 2020.05.11]
- Nemzeti Természettudományi Múzeum (Washington) virtuális túrája <https://naturalhistory.si.edu/visit/virtual-tour> [Letöltve: 2020.05.07.]
- Oculus ár. Online: <https://www.oculus.com/blog/introducing-rift-touch-for-598plus-robo-recall-is-now-available/> [Letöltve: 2020.05.11.]
- Oculus. Online: <https://www.oculus.com/experiences/rift/1177199742298383/> [Letöltve: 2020.05.05.]
- Oculus. Online: <https://www.oculus.com/rift/> [Letöltve: 2020.05.11]
- SecondLife, Online: <https://secondlife.com/> [Letöltve: 2020.05.07.]
- SecondLife, Online: <https://secondlife.com/> [Letöltve: 2020.05.11.]
- Seph Rodney: How Museum Visitors Became Consumers 2015. Online: <https://culture-communication.fr/en/how-museum-visitors-became-consumers/> [Letöltve: 2020.05.07.]
- Shelley Mannion: Beyond Cool: Making Mobile Augmented Reality Work for Museum Education. British Museum, United Kingdom, Online: https://www.museumsandtheweb.com/mw2012/papers/beyond_cool_making_mobile_augmented_reality_wo.html [Letöltve: 2020.05.11.]
- Sketchfab, Online: <https://sketchfab.com/> [Letöltve: 2020.05.11.]
- Terek szkennelésére alkalmas 3D kamera. Online: <https://support.matterport.com/hc/en-us/articles/207835977-Matterport-Pro-3D-Camera-Specifications> [Letöltve: 2020.05.11.]
- The Met online gyűjteménye. Online: <https://www.metmuseum.org/art/collection> [Letöltve: 2020.05.07.]
- Trends Watch Konferencia. Online <https://www.aam-us.org/programs/center-for-the-future-of-museums/trendswatch-2016/> [Letöltve: 2020.05.11.]
- Van Gogh Múzeum, Amsterdam. Virtuális túrája. Online: <https://artsandculture.google.com/partner/van-gogh-museum>

Köznevelés – örökségátadás

Marinka Melinda

Juhász Eszter

Gyúróné Szenka Dóra

Projektmódszerrel a német nemzetiségi kulturális örökségelemek közvetítésében

MARINKA MELINDA

A kulturális örökségelemek átadásának színterei az elmúlt évtizedekben megváltoztak, a közvetítő közegek új csatornák kiépítésével bővültek, egyes terek pedig éppenséggel leszűkültek, átalakultak. Ebben a folyamatban a hagyományos családi kereteken túl egyre nagyobb és jelentősebb szerep jutott az iskoláknak, a nemzetiségek vonatkozásában a nemzetiségi profillal működő iskolák pedagógusainak. A rájuk háruló feladat azonban nem is olyan könnyű, hiszen a nemzetiségi kultúra részeit egy általános egészhez viszonyítva kell továbbítaniuk, úgy, hogy az alapvető ismeretek sem feltételezhetően vannak már jelen a nemzetiségi közösségek felnövekvő generációinak életében. Ha kihalt az a korosztály, amelyik a családokon belül az alapvető hagyományos ismereteket tovább tudta volna adni, akkor sokszor annak tudása is kieshet az átadás-átvétel folyamatából. Ezzel együtt akár az adott nemzetiségi közösség tudáskészlete is csorbul, átalakul. A nemzetiségi közösségek örökségelemeknek csak egy részét hordozzák magukon, olykor ezekből is kiválasztódnak a lét fennmaradásához szükségesnek vélt attribútumok. Ezek a kohézió fenntartásában kulcsszerepet játszó kapaszkodók, amelyeket erősíteni, valamilyen formában formálni kell. Az örökség közvetítése ebben az esetben még inkább kihívás elé állítja azokat, akik belátva ennek a folyamatnak a következményét az értékek közvetítésének számtalan formáját ragadják meg, hogy az utódnemzedék számára segítséget tudjanak nyújtani a nemzetiségi hovatartozásuk tudatosításában.¹

A lokális szintű ismeretek továbbadása egy-egy adott nemzetiség identitásának fenntartásában tehát mindenkor kiemelt kérdés, amely adott esetben pedagógiai módszereket ismerő és alkalmazni tudó személyek szerepkörére fordítja figyelmünket. Ha azt nézzük, hogy a családon túl kik lesznek azok a személyek, akik a saját csoport kultúrájának fennmaradásáért tenni tudnak, il-

¹ Készült az MTA-DE Néprajzi Kutatócsoport, Eötvös Lőránt Kutatási Hálózat (ELKH) programja keretében, a szerző kutatásait támogatta az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíj és az ÚNKP-20-5 Bolyai+.

letve milyen lesz az a közeg, amelyen belül mindez megvalósulhat, akkor az iskola és rejtett dimenziói kerülnek előtérbe.

Az elmúlt évtizedek nemzetiségi aktivitáskutatásának nagy kérdései voltak, hogyan és milyen keretek között megy végbe a „visszatanulás” folyamata, illetve melyek lesznek azok az elemek, amelyek újraértelmezett formában aktivizálhatók? További kérdésként merült fel, hogy kik lesznek azok, akik az adott közösség kollektív tudáskészletének hiányosságait pótolni tudják?

Mindezek vonatkozásában a pedagógiai munka nemcsak a tanítás-tanulás folyamatát tekintve jelöl ki sajátos feladatokat, hanem a helyi nemzetiségi kultúra elemeinek átörökítésében is. A nemzetiségi iskolák profiljába így joggal épült be a többszinterű tudásfeltáró és ismeretátadó oktatási feladat. Egyre több nemzetiségi iskola pedagógiai programjában jelenik meg a projektmódszer, amely lehetőséget ad a nemzetiségi kulturális elemek iskolai feldolgozására, az ismeretek interdiszciplináris átadására, az örökségelemek élményszerű átvételére. A tanár egyik szerepe, biztosítani ezeknek az örökségelemeknek az „örömteli átélését, megtapasztalását”.²

A tanulmány azokat a mintapéldákat ismerteti, amelyeken keresztül a nemzetiségi néprajzi ismeretek közvetítésre kerültek a projektmódszer alkalmazásának segítségével, illetve azokat az eseteket érinti, amikor a módszert magát alkalmazták a nemzetiségi kulturális örökségelemek tudatosítása során.

A téma feldolgozásához végzett mikro kutatásomban a német nemzetiségi iskolák mintái emelkedtek ki, ezek esetében ugyanis az utóbbi években intenzívebben látható a projektmódszer sikeres működtetése.³ A kutatás során egyrészt kvalitatív tartalomelemzést végeztem, amelyben ötvöződött a szöveges és a képi tartalomelemzés,⁴ másrészt empirikus úton szerzett adatokat egy-egy iskola felkeresésével, vagy online megkereséssel nyertem. Az etnográfia és netnográfia⁵ továbbgondolt alapelveit követve végeztem elemzésemet, így nem kifejezetten csak a közösséget tudtam vizsgálni, hanem az egy-egy közösséghez kapcsolódó online kapcsolódásokat, reprezentációkat, információkat, kulturális lenyomatokat. Ebből kifolyólag a kutatás több szintéren is folyt.

² Bihari Nagy 2018: 11.

³ A gyakorlati megvalósítások egyre szélesebb körű elterjedésének oka lehet a témához illeszkedő német nemzetiségi pedagógus továbbképzések rendszeressége. A POK eredményes fejlesztéseinek köszönhetően a projektmódszer egyre nagyobb teret nyert a pedagógiai munkatervekben. pl.: Prunyi Jánosné: Rátkai Német Nemzetiségi Általános Iskola OM 029217 2019/2020. évi munkaterve, 51. old. http://www.ratkaiskola.hu/munkaterv_2019.pdf

⁴ A módszerről lásd: Csordás–Markos–Kujbus 2018: 189–190.

⁵ A netnográfia fogalmát Kozinetzre hivatkozva határozzák meg: olyan kvalitatív kutatási módszer, amely „adaptálja az etnográfiai kutatási technikákat az online-közösségek kultúrájának vizsgálatához.” Dörnyei–Mitev 2010: 55.

A magyarországi nemzetiségi iskolák vonatkozásában az elsődleges kiválasztás az www.iskolaklistaja.eu oldal netnográfiai elemzésén keresztül történt. A mintavétel alapját a Boros-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyékben működő német nemzetiségi oktatás adta. A kutatás során ezeknek az iskoláknak a pedagógiai programját tekintetem át, ugyanakkor más nemzetiség vonatkozásában is képet kaphattam a két megye pedagógiai projektjeinek működéséről.⁶ Tágabb kutatási területemen belül – adott esetben az északkelet-magyarországi német nemzetiségi törekvésekre fókuszáltnak – több példát találtam. A régió több német nemzetiségi általános iskolával rendelkezik, így Rátka, Hercegkút, Sátoraljaújhely, Rakamaz, Napkor, Mátészalka, Mérk-Vállaj településeken is folyik német nyelvoktatás, illetve a nemzetiségi kultúra sajátosságainak ismeretátadása. A projekt módszer működésének vizsgálata során éppen a pandémia okozta új helyzet a kutatási lehetőségek átgondolását is maga után vonta, így a módszer bemutatása mellett annak átalakítási lehetőségeire is felhívta a figyelmet. A néprajzi kutatás alapjait magán hordozó projekt módszer egy a mostanihoz hasonló helyzetben, amikor a világjárvány miatt a kutatások újratervezése zajlik, igényli saját maga (n)etnográfiai vonatkozásainak megfogalmazását és értelmezését. Ennek következtében a projekt módszer etnográfiai hozadékának bemutatása mellett rögtön annak online lehetőségeire is reflektálok.

A projekt módszer (n)etnográfiai olvasata

A projekt módszer egy téma komplex feldolgozásának lehetőségét adja, mind általános, és pedagógiai értelemben is. Ezen utóbbi esetében maga a tevékenység, vagyis a projekt folyamata során elért részeredmények is segíthetik a tanulót az ismeretek elmélyítésében. Eredménye tehát az általánossal szem-

⁶ Más nemzetiség vonatkozásában is szolgált adatokat a www.iskolaklistaja.eu oldal, így például: Hegyközi Nyelvoktató Szlovák Nemzetiségi Általános Iskola (<http://www.hegykozisuli.hu>); Komlóscai Ruszin Nemzetiségi Általános Iskola (<https://www.komloska.hu/komloskai-ruszin-nemzetisegi-altalanos-iskola/>); Bükkí Szlovák Nemzetiségi Általános Iskola (<http://www.buk-kisuli.sulinet.hu/>); Magyar-Szlovák Két Tanítási Nyelvű Nemzetiségi Általános Iskola és Kollégium (<https://szlovak-sujhely.edu.hu/>). Arra is találunk példát, amikor a nemzetiségek irányába való érzékenyítés és nevelés van jelen. Az edelényi Szent Miklós Görög Katolikus Kéttannyelvű Általános Iskola nyelvi tagozatán az angol nyelv kerül előtérben ugyanakkor a pedagógiai programban a település nemzetiségeihez nem tartozó tanulók részére a cigány, lengyel és ruszin helyi közösségek kultúrájának megismerését is célként tűzi ki az iskola. Lásd: N. N.: Szent Miklós Görög Katolikus Kéttannyelvű Általános Iskola, Óvoda és Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai Program. Edelény, 2020. április 30. 88. old. <https://sztmi.hu/dokumentumok/file/28-pedagogiai-program>.

ben ebben különböznek.⁷ A projektmódszer alkalmazásának egy formájában az ismertszerzés módját nevezhetjük egyfajta etnográfiai alapokon nyugvó gyakorlati eljárásnak, amely az adatgyűjtés és ismeretelsajátítás technikáin keresztül teszi lehetővé a tanulást. A segítségével az etnográfiában alkalmazott klasszikus gyűjtési módok részismereteit is megszerzik a tanulók, amely támogatja az elsajátítani kívánt téma feldolgozását.

A tanulás folyamata során minden egyes részeredményt, részterméket össze kell gyűjtenünk, dokumentálnunk kell. A tevékenységeknek úgy kell egymásra épülniük, hogy az egyes *produktumok* mind hozzájáruljanak a fő kérdésre adandó válasz megtalálásához, demonstrálják a tanulás, a haladás tényét, és valahogyan beilleszkedjenek a végső produktumba, amelyet tanulási folyamat végére a tanulók létrehozhatnak. Rendkívül motiváló, ha a végső projektermék bemutatása szélesebb közönség, nyilvánosság előtt történik.⁸

Az életszerű helyzetben való megvalósítás az egyik központi eleme a projektmódszer alapjainak, amelyben közvetlenül hasznosítható ismeretekre tesznek szert a tanulók.⁹ Ha a projektmódszer fő szakaszainak megvalósulását vesszük figyelembe, akkor azt az etnográfiai kutatás párhuzamában láthatjuk.

A pedagógiai projekt¹⁰	Az etnográfiai (offline/online) kutatása pedagógiában
<ul style="list-style-type: none"> • A projekt gondolatának, ötletének kialakulása (inkubációs szakasz). 	A kutatási téma meghatározása, kijelölése, szűkítése (előkutatói fázis).
<ul style="list-style-type: none"> • A projekt indítása: definiálás és tervezés. 	Konceptualizálás, hipotézisalkotás, kutatási terv készítése, alkalmazott módszerek megválasztása.
<ul style="list-style-type: none"> • A projekt végrehajtása. 	A kutatás végrehajtása: adatgyűjtés, adatfeldolgozás különféle módszerekkel.
<ul style="list-style-type: none"> • A projekt lezárása: prezentáció, értékelés. 	Az eredmények közzététele: prezentáció, publikáció, visszacsatolás.

Az összevetésünk abból az elgondolásból indult ki, hogy a projekt a konstruktivista pedagógiához kapcsolódva lehetővé teszi a tanulók saját kutatásának lefolytatását, ezzel érdekes, számunkra is releváns kérdések megválaszolását. Ehhez szükséges az átfogó projektterv, részletes munkaterv készítése, a részeredményekhez adatok gyűjtése, majd ezek adatolása, stb.¹¹ Amíg

⁷ Vö. M. Nádasdi 2010: 9–10.

⁸ Kiemelés az eredetiben. Hunya 2009: 78.

⁹ A táblázatban ismertetett pedagógiai projektekhez tartozó alapokat lásd: Hegedűs 2007.

¹⁰ Vö. M. Nádasdi 2010: 21.

¹¹ Lásd: Hunya 2009: 79.

mindezt az etnográfiai értelemben a kutató végzi, addig a pedagógiai projektek megvalósulásánál egy részét a tanár, más részét a tanuló folytatja, tehát együttes munkájukat vehetjük a kutatói feladatok kivitelezéseként. Munkájuk összjátéka adja a projekt eredményességét, amelyben a feltárás során az ismeretátadás is megvalósul. A fentieket árnyalhatja, ha az etnográfiai jellegű kutatást a virtuális térben netnográfiai módszerrel végzik, vagy esetlegesen hibrid módon, online és offline adatgyűjtés is folyik.

A megtapasztalás nemcsak a közvetlen személyes részvétel eredménye lehet, hanem más megoldásokban is gondolkodhatunk, és nem csak az interjúkészítés adatgyűjtési módszerén keresztül. Ha viszont ennél maradunk, akkor a tanulók online is megkérdezhetnek idősebbeket, ez esetben egyrészt azt feltételezzük, hogy az idősebb korosztályok tagjai is internetfelhasználók. Ha pedig a kutatást más formátumú adatgyűjtési technikákkal kiegészítjük, ez esetben online elérhetünk olyan adatbázisokat, amelyek szintén a megtapasztalás élményét nyújthatják a tanulók számára. Így például az egyes települések történetéhez kapcsolódó alapozó adatgyűjtés során már felkereshetnek olyan weboldalakat, amelyen keresztül eredeti iratokból tájékozódhatnak, néprajzi-történeti vonatkozású adatokat nyerhetnek, például megtekinthetik a település földrajzi, településszerkezeti változásait. Manapság a közösségi online média legkülönbözőbb területein, a tartalommegosztó oldalakon keresztül is további információkat nyerhetnek. Archív felvételek, fényképek és videóanyagok is megtalálhatók ezeken keresztül, amelyek további adatokkal szolgálhatnak. Egy település vonatkozásában például egyre elterjedtebb az online közösségi oldalakon a régi fényképek közzététele. A látó- és a vizsgálati körünket szélesítve ugyanakkor nagyobb kutatási hálózattal rendelkező oldalak is elérhetőek, amelyek segíthetik az adatgyűjtést. A nemzetiségek kutatásához is találunk számos ilyet a világhálón.

A magyarországi németekhez kapcsolódó példák közül kiemelendő a Magyarországi Német Kulturális és Információs Központ oldala: a <http://zentrum.hu/> azon túl, hogy általános képet mutat a magyarországi német nemzetiségi identitásformálók aktivitásáról, olyan további oldalak (pl. <http://nemzetisegek.hu/>) elérhetőségét teszi lehetővé, amely számos korosztály számára segíti az ismeretek elmélyítését, és ezzel együtt a továbbkutatás lehetőségét adja magyarul és német nyelven is. A központ könyvtárán túl az online is elérhető szakmai folyóiratok (pl. *Régió, Barátság*), kiállítások, konferenciák, egyéb szakmai rendezvények, illetve a közösségek életéhez is kapcsolódó programok is helyet kapnak. A kutatásokat segítő online adatbázisok között az országos és megyei levéltárak közzétett anyagai, a múzeumok évkönyvei vagy a szakmai intézmények kiállításai is segíthetik a tanuló ismereteinek bővítését. A Magyar Nemzeti Levéltár <https://adatbazisonline.hu/> oldala

egyre több információval szolgál, a legfrissebb <https://adatbazisokon-line.hu/gyujtemeny/szovjetunioba-elhurcoltak> weboldal például a második világháborút követő kényszermunkára deportálás kutatásának lehetőségét biztosítja.

A projektmódszer netnográfiai alkalmazásával a személyes megtapasztalás egy másik dimenzióban való kutatáson keresztül valósulhat meg. Az alábbiakban az északkelet-magyarországi iskolákban működő projektmódszer klasszikus etnográfiai olvasatát és az örökségközvetítő szerepét nézzük meg, majd ezeken keresztül is reflektálunk az ismeretszerzés online lehetőségeire.

Az északkelet-magyarországi régió német nemzetiségi iskolái

A német nemzetiségi iskolák régióon belüli létesülésének tendenciái a nemzetiségi koncentráció függvényében alakult. Azokon a településeken jellemző ez általában, amely történeti síkon több mint vagy közel 250 éves múlttal rendelkező német nemzetiségi közösséget tudhat magáénak vagy azok közelében az elmúlt évszázadok átköltözéseinek köszönhetően alakult ki egy-egy nemzetiségi közösség. A nyelvoktatás a mai iskolákban nemzetiségi vagy két tannyelvű formában zajlik, a régió vonatkozásában elsősorban a németországi standard német nyelv került előtérbe, ugyanakkor rendre megfigyelhető a projektmódszer alkalmazása a legtöbb iskolában, ahol esetlegesen a helyi dialektus nyelvi karakterjegyeivel is találkozhatnak a tanulók.

A sátoraljaújhelyi *Kazinczy Ferenc Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű, Nyelvoktató Német Nemzetiségi Általános Iskola* pedagógiai programjában a projektoktatás széleskörűsége körvonalazódik. Diák és tanár közös tevékenységeként értelmezik a feladatokat és történeti, illetve technikai összefüggésben is feldolgoznak egy-egy gyakorlati problémát. Az idegen nyelvi projekt esetében kiemelendő az újságok fordításán keresztüli vagy a lakókörnyezet megismerése és bemutatása által történő nyelvi képzés. A nemzetiségi nevelés fókuszában a magyarországi németiség kultúrájának, múltjának és jelenének, szokásainak megismerése áll. Az 1–4 évfolyamon és az 5–8 évfolyamokon is megjelenik Szent Márton kultusza, illetve Márton napjának megünneplése.¹² A Márton-napi ünnepek jelentőségét jelzi, hogy a többi iskola pedagógiai programjából is kihagyhatatlannak tűnő elem, még akkor is, ha alapvetően a helyi

¹² Kazinczy Ferenc Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű, Nyelvoktató Német Nemzetiségi Általános Iskola. Pedagógiai program. 2020. szeptember 1. 11, 82, 86, 91–92. <https://www.kazinczy-suli.hu/wp-content/uploads/2020/09/Pedagogiai-program-2020.pdf>

nemzetiségi kultúra örökségelei között már nem találhatók meg a Márton naphoz fűződő szokások.¹³

A herceggúti *Gyöngyszem Német Nemzetiségi Általános Iskola és Napközi otthonos Óvoda* pedagógiai programjában a nemzetiségi oktatás élményalapú célja szintén helyet kap:

A német nemzetiségi iskolák tanulói először élményszerű helyzetekben találkoznak a legfontosabb hagyományokkal, az életmóddal és a nemzetiség kultúrájával. Ezekre az élményekre építve cselekvés- és projektorientált oktatási formákban a fokozatosság elve alapján szereznek ismereteket a nemzetiség történelméről, néprajzáról, nyelvéről, irodalmáról és a médiáról.¹⁴

Az iskolában és a településen egyformán tartanak Márton napján ünnepséget, de egyéb, a nemzetiségi identitást erősítő jeles alkalmakat is megünnepelnek. Az iskolában helyi hagyományos ételek készítésével is foglalkoznak, valamint a tárgyi kultúra elemeit a helyi tájház rendszeres látogatásával érhetik el.¹⁵

Rakamazon az *Erzsébet Királyné Német Nemzetiségi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskolában* 20 éves múltat tekint vissza a német nemzetiségi oktatás. A pedagógiai munka célja a tanulók német nemzetiségi nevelése, amely

¹³ Az ünnepnap megtartása iskolai keretek között hosszú időre visszavezethető fejlemény, alapvetően ahhoz köthető, hogy a jelesnap iskolai évkezdő alkalom volt. A szatmári svábok iskolai életéből egy részletet a Mezőpetriből származó pap, Merli Rudolf falurajzából ismerünk. Leírása szerint a svábok betelepülését követően a pap feladata volt az öt hideg hónapban keresztül tanítani. „Az iskolai oktatás a betelepült svábok anyanyelvén, *csak német nyelven* folyt és november 11-től, Szent Márton napjától április 24-ig, Szent György napjáig tartott.” Merli 1999: 165. (Kiemelés az eredetiben – MM.) Márton napja tehát a gazdasági év zárását, de egyúttal az iskolai év kezdetét is jelentette. A Márton-napi évkezdés a német kultúrában is, mint mérföldkő ott van és történetileg sokkal régebbi időkre vezethető vissza, mint azok a szokások, amelyeket ma Szent Márton nevéhez köthetően ismerünk. Német vonatkozásban egészen a germán mitológiai alakig nyúlnak vissza Márton nevét illetően, azzal az elgondolással, hogy a fehér lovon ülő istenség, Wotan örököse Márton, akinek tiszteletére bőséges lakomát rendeztek. (Lásd: Magyar 2008: 70.) Az idők során a lámpás készítése és a felvonulás olyan erősen hozzátapadt az európai Márton-napi szokásokhoz, hogy mindemellett gyakran elhalványult más, a Szent Márton kultuszhoz igazán köthető szokáscselekmény. (A témával kapcsolatosan lásd: Mezger 1988: 116–128.) A források szerint már a honfoglalást megelőzően Nagy Károly frank uralkodó – kifejezve Szent Márton iránti tiszteletét – kápolnát emeltetett védőszentjének a Pannon-hegyen. (Magyar 2008: 26.) Valójában egyszerre több foglalkozáshoz és társadalmi csoporthoz kapcsolódóan jelenik meg, így mint a pásztorok, a katonák, a szabók, a szőlőművelők és kádárok patrónusa. „Ünnepnapját az 1092-es zsinati határozat óta a magyar királyság területén háromnapos vigília és böjt előzte meg.” Magyar 2008: 41.

¹⁴ Görtne Frikkel Mária: Sárospataki II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola Gyöngyszem Német Nemzetiségi Tagintézményének Pedagógiai program. Herceggút, 2020. augusztus 26. 52. <http://gyongyszemai.uw.hu/>

¹⁵ <https://www.facebook.com/Gyongyszem-Nemet-Nemzetisegi-Altalanos-Iskola;>
https://www.youtube.com/watch?v=TjNsLBOd_Fo

során lehetővé válik a nemzetiségi kultúra megismerése, a hagyományok és emlékek ápolása, tisztelete. Itt is kiemelt szerepet kap a „Martinstag” megtartása, mint sajátos ünnepnap.¹⁶ Szent Márton élettörténetének feldolgozása és a lámpás felvonulás elmaradhatatlan program, utóbbit 2019-ben még lehetőségük volt a településre kiterjesztett módon is megtartani. A település, a nemzetiségi önkormányzat és az iskola többszinterű együttműködése látható ebben, amely számos egyéb programot is eredményezett. A 2020-as világvárvány kitörése előtt például 15 éven keresztül rendszeresen megrendezett idegen nyelvi drámafesztiválnak adtak otthont.

Az iskolában megjelennek továbbá azok a fontosabb történelmi események, amelyek ismerete a nemzetiségi lét alappillérei. A tanulók például hon- és népismeret órán a málenkij robotra elhurcoltakra emlékezve készítettek pályamunkát, illetve az iskolát képviselő diákok tanáraikkal együtt vettek részt a szerencsi regionális emlékműnél tartott megemlékezéseken.¹⁷

A projektmódszer a kiemelten alkalmazott módszerek egyike a mátészalkai *Széchenyi István Katolikus és Német Nemzetiségi Iskolában* is, ahol 1999-től folyik német nemzetiségi nyelvoktatás.¹⁸ Projekthét keretében dolgozzák fel Szent Márton életét, legendáját. A projekthetet szervező pedagógus leírásából tükröződik ennek komplex módja.

A program alapjául szolgáltak a hét folyamán, tanórák keretében lezajló kézműveskedések, barkácsolások. A német tagozatos osztályok által elkészített Márton-napi szimbólumok, lámpások, képregények, Márton-kódexek, libás maszkok, két-nyelvű hagyományos ünnepi receptek kiállítása színesítette iskolánk auláját.¹⁹

Az iskola más kulturális örökségelem fenntartásában is szervez programokat, így például szakértő vendéglőadók meghívásával további lehetőséget biztosítanak a tanulók nemzetiségi kultúrából meríthető ismereteinek elmélyítésében. A tanulók több alkalommal külsős szakembertől hallhattak előadásokat a szatmári svábok történetéről és a hagyományairól is.

¹⁶ Helyi Pedagógiai Program, Erzsébet Királyné Német Nemzetiségi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, Rakamaz, 2020: 4, 12, 26. https://www.kir.hu/KIR2_INFO/pub/-Index/201032

¹⁷ <https://www.facebook.com/Erzsébet-Királyné-Német-Nemzetiségi-Általános-Iskola>;
<https://szon.hu/helyi-kozelet/a-diakok-nemet-nyelven-beszelnak-szavalnak-2245522/>

¹⁸ Pedagógiai Program. Széchenyi István Katolikus és Német Nemzetiségi Általános Iskola, 2014: 43, 75. http://www.szechenyimsz.hu/wp-content/uploads/2013/01/PP_2015.08.28..pdf

¹⁹ Nagyhaju-Fleisz Júlia: Szent Márton hetet tartottak a mátészalkai Széchenyi István katolikus köznevelési intézményben. 2020. november 17. <http://www.dnyem.hu/index.php/item/3222-szent-marton-hetet-tartottak-a-mateszalkai-szechenyi-istvan-katolikus-koznevelési-intezmenyben>.

A szatmári svábokhoz kapcsolódóan két másik intézmény rendelkezik német nemzetiségi gyökerekkel, az egyik a mérk-vállaji iskola, amely a szatmári sváb telepítések történeti emlékét őrzi. A másik a napkori iskola, amely területileg távolabb esik az előbbitől, de eredettudatát tekintve hasonló indíttással alakult.²⁰ Mindkét intézmény támogatja a projektoktatás módszereinek alkalmazását.²¹ A *Napkori Jósika Miklós Német Nemzetiségi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola* a mindennapi életben és a jövőben való eligazodás elősegítése miatt is fontosnak tartja a nemzetiségi profil és a projekt módszer erősítését.

Azok, akiknek lehetőségük van projekteknél, témahetekben, modulokban, interdiszciplináris programokban való munkára, az iskolán kívüli világban is otthonosabban oldják meg problémáikat. [...] Mind a projekt, mind a modul a pedagógiában sajátos tanulási egység, amelyben az egyes tanuló vagy tanulócsoporthoz önállóan sajátítja el a tananyagot vagy annak egy részét. Középpontjában egy probléma egy téma áll, a tanulóhoz, a tanuló olyan célszerű öntevékenysége helyezi a súlyt, amelyet az élettel közvetlen kapcsolatban lévő témák inspirálnak. Mindig komplex módon, egy jól meghatározott struktúrát követve szervezi újja a tananyagot.²²

Ha a tananyag éppenséggel a nemzetiségi kulturális örökségelemekhez fűződik, akkor az lehetőség szerint a közösség újjászervezését is előmozdítja.

Alapvetően ez a komplexitás a néprajztudomány számos területén megmutatkozik. Alkalmazott módszereivel a néprajzi kutatómunka támogathatja a tanítás-tanulás folyamatát, tehát az etnográfiai módszerrel ötvözött pedagógia a kulturális örökségelemek átadásában jelentős irányt jelölhet ki. Nemzetiségi közösségeken belül pedig az identitásformálás egyéni tapasztalataira épít, a közösségekben való hely megtalálására szolgálhat a tanuló életében. A projekt módszer etnográfiai vonatkozására éppen ezért kell felhívni a figyelmet, mivel a módszeren keresztül az alkalmazott néprajz eredményeinek tényszerű visszacsatolása történik meg, ezzel jelezve páratlan helyét a nevelési-oktatási folyamatokban. Éppen ezért lenne fontos a pedagógusok továbbképzésében az etnográfiai módszer még szélesebb ismereteinek bevitelére.

²⁰ A napkori és a szatmári svábok kapcsolatáról lásd: Marinka 2018: 121–139.

²¹ <http://altisk-merk.sulinet.hu/> 23, 24, Pedagógiai Program. Napkori Jósika Miklós Német Nemzetiségi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola. 2020: 34. <http://altisk-napkor.sulinet.hu/legacy/josikaiskola/>

²² Pedagógiai Program. Napkori Jósika Miklós Német Nemzetiségi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola. 2020: 34. <http://altisk-napkor.sulinet.hu/legacy/josikaiskola/>

A RÁTKAI ISKOLA MINTAPÉLDÁJA

Már a fentiekből is kiderült, hogy az itt bemutatott iskolák kiváló munkát végeznek ennek a folyamatnak a fenntartásában, és ebben a nemzetiségi oktatásban elterjedt projektmódszer alkalmazásával tudnak egyre eredményesebbek lenni. Az északkelet-magyarországi térség német nemzetiségi iskoláinak alternatív oktatási lehetőségeit ugyanakkor korlátozza az a tény, hogy nem született olyan átfogó tankönyv vagy munkatankönyv, amely a régió német nemzetiségeinek kulturális örökségéből merítene, ezt a munkát segíteni tudná. A problémát áthidaló, mintaértékű példa a rátkai német nemzetiségi hagyományokat feldolgozó sorozat, amely segíti a pedagógust a helyi értékek közvetítésében. Az évszakokra bontva megjelenő füzetek ismertetik a rátkai svábok életmódját, hagyományait, ünnepeit, céljuk pedig a nemzetiségi népismeret tantárgy oktatásához szükséges segítségnyújtás. A német telepesek 18. századi telepítéstörténetének feldolgozását és vele együtt a német nemzetiségi kulturális jegyek megismerését, az identitáselemek elmélyítését. Mindez lehetőséget kínál a projektszerű feldolgozásra, a kutatásra. Endrész Árpádné, a rátkai iskola most már nyugalmazott tanítója, az első füzet köszöntőjében megfogalmazza annak célját és ezzel együtt saját nézetét is, amelyet a projektmódszeren keresztül elérni kívánt pedagógiai munkája során:

A tanuló maga fedezheti fel az alkotás örömét, léphet vissza az időben, megtapasztalva elődeink mindennapjait. Ezzel hozzájárul a tanulók identitástudatának erősítéséhez, ami napjaink legfontosabb feladata.²³

A rátkai *Német Nemzetiségi, Kéttannyelvű Általános Iskola és Gyermekkert Óvoda* (<http://www.ratkaiskola.hu/>) tevékenységének bemutatását a többtől eltérően sokkal részletesebben tárgyalom, ennek oka, hogy az iskola a projektmódszer alkalmazásának mintapéldájaként a legszélesebb körű opciókat mutatta a vizsgálat idején. Céljai a többi iskolához hasonlóak, a projektoktatás megvalósulása során azonban többszintű és többszinterű módokat sorakoztatott fel. Az iskola nemzetiségi jellegéből adódóan az általánosan megvalósítandó feladatok és célok mellett

biztosítja a nemzetiség nyelvének tanulását, a nemzetiség nyelvén való tanulást, a nemzetiség történelmének, szellemi és anyagi kultúrájának megismerését, a hagyományörzést és hagyományteremtést, az önismeret kialakítását, a nemzetiségi jogok megismerését és gyakorlását. A nemzetiségi nevelés-oktatás segíti a nemzetiséghez tartozó tanulót abban, hogy megtalálja, megőrizze és fejlessze identitását, vállalja

²³ Endrész Árpádné köszöntője a Rátkai füzetek első kötetében: Scholtz 2016.

mátságát, elfogadja és másoknak is megmutassa a nemzetiség értékeit, erősítse a közösséghez való kötődést.²⁴

A nemzetiségi közösséghez tartozás alapjaiban ott rejlik az iskola falai között, az iskola központi, a gyerekek által naponta többször bejárt tereiben pedig ez meg is nyilvánul. A legszembetűnőbb jegyek egyike a német eredetű tudat erősítése az iskola folyosóin kialakított állandó enteriőrök és tablók segítségével. A *Kik vagyunk és Honnan jöttünk* feliratokkal ellátott tablón szerepelnek az egykori telepések családnevei, az első családok érkezésének története, a kibocsájtó terület bemutatása, valamint sváb nyelven imaszövegek és fotók.

A telepítéstörténet állandó tudatosításának egy másik területe a betelepítés évfordulójának rendszeres megünneplése. 2020-ban a település és az iskola számára a jeles alkalom Rátka 270. évfordulóját jelentette, amelyre külön programmal készültek. A 2020-as munkatervbe több tanórát érintve építették be a település német nemzetiségi kultúrájának egyik kiinduló mozzanatát, az eredetmítoszt adó telepítéstörténetet, illetve a telepítéstörténet óta eltelt időszakban kialakult helyi sváb örökség megismerését.²⁵

Rátka 270 címmel közzétett programban a teljes projekt és a módszerben alkalmazott eljárások váltak elérhetővé, amely mint gyakorlati mintapélda figyelemfelkeltő. Az évfordulóra tervezett projekthetet a járványügyi helyzet részben módosította, ettől függetlenül az élmény alapú tudásszerzés mindenképp elérte pedagógiai célját. A projekthét feladatai pedig más iskola számára is adaptálható jó gyakorlatok:

- emléklakett készítése az évfordulóra;
- a svábsághoz kapcsolódó dolgokról fotók készítése vagy archív felvételek gyűjtése a családi fotóarchívumokból;
- „a még élő sváb nyelv életre keltése” érdekében nagyszülőkkel vagy dédszülőkkel videó- és hangfelvétel készítése: imák, dalok, receptek és mondókák rögzítése;
- a szellemi örökség gyűjtése és tudatos tárgygyűjtés, amelynek eredménye egy-egy kiállítás: a gyűjteményekbe kerülhetnek viseletdarabok, használati tárgyak, iratok;
- az alsó tagozatos osztályokban a telepítéstörténet ismertetése a mese és mondóka műfaján keresztül valósulhat meg;

²⁴ Rátkai Német Nemzetiségi Általános Iskola. Pedagógiai program. 2020. szeptember 1. 12. http://www.ratkaiskola.hu/Ped_Program_2020_%20szept_1.pdf.

²⁵ http://www.ratkaiskola.hu/bazis_munkaterv_2020.pdf; Prunyi Jánosné: Rátka 270 éves projekt. <http://www.ratkaiskola.hu/esemenyek/ratka-270-eves-projekt.html>

- a felső tagozatosoknál sváb-német szótár, házi dolgozat és prezentáció készítése az egyes részművekben;

- a tájház nyújtotta ismeretek feldolgozása;

- egyéb feladatok megvalósítása (pl. az Ulmer Schachtel, a telepeseket szállító, és az idők folyamán a magyarországi német nemzetiség egyik szimbolikus elemévé váló hajó, megrajzolása, esetleges makett készítése), illetve feladatok megoldásával vetélkedő formájában az ismeretek visszacsatolása.²⁶

A rátkaiak német nemzetiségi hovatartozásával összefüggő további rendezvények, megemlékezések a 2018-as pedagógiai programból is megismerhetők: az elhurcoltak hazatérésének napja (okt. 29.); az elhurcolás napja (január 23.); Martin nap; TrachtTag;²⁷ Nemzetiségi nap – nemzetiségi hét.²⁸

Márton napjához kapcsolódóan itt is láthatjuk a lámpás felvonulást, amelyhez lámpást (németül: Laterne) készítenek.²⁹ Az elhurcoltak emléknapjának megtartása vagy a hostubálás is azon jó gyakorlatok közé tartoznak, amelyeket mint mintaprojektet szívesen tesznek közzé.³⁰ Ezek közül példaként a hostubálást emelem ki:

Miután a rátkai emberek végeztek a legutolsó őszi munkával is, elérkezett számukra a pihenés ideje. Ilyenkor a családok esténként felkeresték rokonaikat, összegyűltek az asztal körül, a felnőttek kártyáztak, beszélgettek, a gyerekek játszottak. Ezáltal a művelődési házba hívjuk a rátkai svábok sajátos népszokásának, a hostubálásnak a bemutatására a vendégeinket, ahol ezeket a tevékenységeket tánccal, énekléssel, kukoricamorzsolással és a hagyományos sváb ételek kóstolásával, a sváb népviselet bemutatásával egészítjük ki.³¹

A szokás ugyan az eredeti formájában már nem működik, de ebben az átalakult verzióban az elnevezés és a szokás gyökerei az iskolai és ezzel együtt a közösségi keretek között is fennmarad.

²⁶ Vö. Rátka 270 –projektmódszer bemutatása: http://www.ratkaiskola.hu/Ratka_270.pdf

²⁷ A TrachtTag: Tag der Ungarndeutschen Tracht (<http://trachttag.hu/>) a magyarországi népviselet napja, amely felhívás lényege, hogy egy nap erejéig vegyék fel a viseletiket azok is, akik nem veszik elő az év többi napján. 2021-ben hetedik alkalommal szervezi meg a programot országos szinten a Magyarországi Német Kulturális és Információs Központ. (zentrum.hu)

²⁸ Rátkai Német Nemzetiségi Általános Iskola Pedagógiai program. 2018.09.03. 17. old. <http://www.ratkaiskola.hu/pedprog2018.pdf>

²⁹ Prunyi Jánosné: Rátkai Német Nemzetiségi Általános Iskola OM 029217 2020/2021. évi munkaterve. 2020. augusztus 31. 42. old. http://www.ratkaiskola.hu/Munkaterv_2020_2021.pdf

³⁰ Bázisintézményi munkaterv 2019/2020. http://www.ratkaiskola.hu/bazis_munkaterv_2019.pdf

³¹ Prunyi Jánosné: Rátkai Német Nemzetiségi Általános Iskola OM 029217 2019/2020. évi munkaterve. 2019. augusztus 29. 50. old. http://www.ratkaiskola.hu/munkaterv_2019.pdf

Endrész Árpádné aktív tanítói feladataiban az elsők között kezdte el a projekt módszer segítségével a nemzetiségi tartalmak feldolgozását megvalósítani,³² a kialakított módszertani segédeszközökkel pedig nemcsak az iskola számára sikerült ismertterjesztő módszertani anyagokat létrehozni, hanem az északkelet-magyarországi német nemzetiségi iskolák számára is. Ez a munka egyszerre tette lehetővé a kommunikációt és a tapasztalatcserét a régió német nemzetiségi iskolái, önkormányzatai és közösségei között. Az iskolák esetében a rendhagyó történelem órákon bemutatott rátkai példa számos településre jutott el, de egy-egy közösségen belül is bemutatásra került.³³

Az oktatás, a kutatás és a hagyományörzés összehangolása céljával jött létre a Zempléni Német Iskolaegylet 1996-ban. Tevékenységük kiterjed a német nemzetiségi oktatási és kulturális intézmények, a kulturális és hagyományörző rendezvények, a nemzetiségi pedagógus-továbbképzések, a testvériskolai kapcsolatok, a határon túli programok, illetve a kutatások és kiadványok megjelentetésének támogatására, valamint hagyományörző gyermek és ifjúsági táborok szervezésére.³⁴

Az iskolán belüli programok mellett a tanórán kívüli tevékenységekhez tartozik a helyi tájház meglátogatása, és a tájház által kínált ismeretszerzési lehetőségek kamatoztatása. Az épület és környezete egyszerre működik ismertátadási és közösségi élményt nyújtó térként. Ezen utóbbi pedig alapvetően jelentős kérdés, amikor a nemzetiségi lét térbeli leképeződéseit vizsgáljuk, illetve annak szembeötlő kulturális lenyomataira kívánjuk felhívni a felnövekvő generációk figyelmét. A projekt módszer alkalmazásának térbeli kötődéseit Hortobágyi Katalintól ismerhetjük, aki a környezeti térben való elhelyezés lehetőségeit már több mint két évtizede értelmezte.³⁵ Erre alapozottan néztem meg a nemzetiségi „tér” közösségi alkalmazásának viszonyában más lehetőséget is. Rátka esetében a település központi helyén kialakított telepítési emlékpark, amely az „Ulmer Schachtel”-t és rajta egy telepes párt ábrázol, központi teret alkotva és jelezve mind a helyiek és az oda látogatók számára a település nemzetiségi örökségét. Ez a terület például lehetőséget nyújt a tanulóknak a telepítéstörténet megismerésére és az ismeretek elsajátítására térbeli, nyíltszíni játékos formákban.³⁶

³² Bázisintézményi munkaterv 2017/2018. http://www.ratkaiskola.hu/bazis_munkaterv_2017.pdf

³³ Így például a balmazújvárosi németfalusi közösség is megismerkedhetett a rátkai mintapéldával 2019. október 1-én egy kiállításmegnyitó előadás formájában.

³⁴ Endrész–Scholtz 2018.

³⁵ Lásd: Hortobágyi 1994.

³⁶ Hasonló térbeli leképeződés látható Gávavencsellőn, ahol egy egész utca és rajta több közösségi tér ad lehetőséget arra, hogy a sváb hagyományokhoz köthető kulturális elemeket valamilyen formában átadhassák az idősebbek a fiatalabbaknak. Itt az átadás színtere lehet a Sváb liget, azaz a sváb közösségi ház – 2020-ban avatta fel a vencsellői sváb közösség –, a Svábház, amely

A projektmódszer többszinterű, hibrid alkalmazása

A fentiekben láthattuk, hogy a projektfeladatok összeállításában alapvető kérdés, hogy a pedagógus a projektet a helyi nemzetiségi szokásokhoz tudja illeszteni, esetlegesen ezeket az adott térben leképezni. Ez esetben egy-egy településen a helybéli és a nem helyi lakosú tanár feladatai között is különbséget tehetünk, hiszen utóbbi előtt az a feladat áll, hogy az adott település kulturális örökségelemeit maga is megismerje, és az ahhoz kötődő alapvető tudást a település nemzetiségéről vagy nemzetiségeiről elsajátítsa. Ez esetben a néprajzi szakirodalom átfogó ismerete és a településen történő recens adatgyűjtés is elsődleges feladat. Ez viszont nem jelenti azt, hogy a saját etnikus közösségből származó pedagógus feladatai között nem szerepel a hagyományozott tudása mellett a település kulturális és történeti sajátosságait is ismertető tudományos közlemények ismeretének elsajátítása. Az önképzés mindenképp megelőzi a projekt megkezdését, gyakorlatilag a projekt tervezésének fázisával párhuzamosan zajlik, ezzel a pedagógus – hasonlóan, mint a kutató munkája előkutatási fázisában – előkészíti önmagának a „terepet”. Ez a fázis viszont már alapvetően igényli az online és offline keretek között végzett feltáró munkát, amely a későbbiekben megalapozza az empirikus élményt nyújtó tanulói és tanári együttműködés lehetőségét.

A projektmódszer alkalmazása során a kutatói feladatok válnak hangsúlyossá, és többféle kutatási módszer ötvöződhet, különféle technikákat alkalmazva: szakirodalmi feltárás, interjú az adatközlőkkel, poszter készítése, kiállítás rendezése, térkép készítése.³⁷ Mindez további lendületet kaphat, ha például a tanulók ma már szinte állandó jelleggel a kezükben lévő eszközzel, a mobiltelefonnal végezhetik el a feladatot vagy részfeladatot. A kutatási technikák hibrid üzemmódban pedig további jelentős eredményeket sejtetnek, hiszen a tanulók egyszerre végezhetnek olyan feladatokat, amelyeknek egy része a napjaink fiataljainak kedvelt mozgási teréhez is kapcsolódik az internet világában. Ma már számtalan olyan applikáció létezik, amely támogatja az ilyen jellegű kutatást, terepen való mozgást. Csak egy példát említsünk: Szent Márton nevéhez köthetően a *Szent Márton Kids* applikáció³⁸ segíti a megszerzett tudás elmélyítését és az új ismeretek játékos formában való feldolgozását.

helytörténeti gyűjtemény, a sváb kápolna, és alapvetően az egykori Svábfa utcája, amely mind ezeket egy térbe foglalva jelzi a sváb örökség lenyomatait. Lásd bővebben Marinka 2020: 185–195.

³⁷ Kovátsné Németh 2006: 68–74.

³⁸ <https://play.google.com/store/apps/details?id=hu.szentmarton.app>

A német nemzetiségi iskolákban a megtapasztalás alapú tanulás legelterjedtebb tematikái között a Márton naphoz kapcsolódó programokat, a nyelvjáráskutatást és a kényszermunkára elhurcolás oral historyjának felgyűjtését látjuk. A legelső tematika kapcsán a szokás elhalványulása nem engedi meg a jelenben kutatni kívánó tanulónak a saját gyűjtés elkészítésének élményét, hiszen napjainkra egyre inkább csak az általánosan ismert libalakoma megtartása a jellemző sok helyen, az ünnepnap egyéb szokásainak funkciói kikoptak a köztudatból.³⁹ A további témaválasztásoknál még a kommunikatív emlékezetből előhozható a málenkij robotra való elhurcolás eseményeinek és következményeinek lenyomata, amely a legtöbb német nemzetiségi családot érintette, így a következő néhány évben ezek mentén még kialakítható a projekt. A nyelvjáráskutatás alapjait is elsajátíthatják a tanulók a még fennmaradt nyelvi archaizmusokon keresztül. Az emlékeket felidéző idősokkal készített interjúzás technikája így a módszeren belül még működtethető, ez esetben a kérdések – kérdéssorok kialakításában is segíteni kell a tanulót. De a családi fotóarchívumok feltárása és a nyelvjárási sajátosságok hang- és videó rögzítése során is fontos felhívni a figyelmüket arra, hogy melyek lehetnek a gyűjtés során felmerülő nehézségek és melyek könnyíthetik meg a folyamatot, amelyben a projektfeladat élményalapúvá válhat. Az online térben való kutatás lehetőségét megadva egyszerre valósul meg az új, felnövekvő generációk érdeklődési körének összekötése a múlt értékeinek fenntartásával. Ennek egyik régi-új tematikája lehet a családtörténeti kutatások felé fordulás. A tanulók családfakészítésének projektalapú megvalósításhoz számos adatbázis áll rendelkezésre, például:

[https://adatbazisokononline.hu/;](https://adatbazisokononline.hu/)

https://mnl.gov.hu/mnl/ol/genealogiai_tajekoztato;

https://mnl.gov.hu/mnl/baml/csaladtortenet_kutatas.

Az empirikus élmény megtapasztalásának projektalapú oktatási jellege abból az értelmezésből indult ki, hogy a feladatok elvégzésén keresztül szerezzenek ismeretet a tanulók, és ez esetben az adatgyűjtés több szintéren, hibrid módon valósulhat meg. A projekt módszer feltételezi az interdiszciplinaritást, de lehetővé teszi, hogy már kicsiben olyan technikákkal is megismerkedjenek a tanulók, amely esetleg később hivatássá is válhatnak. A pedagógus feladata itt legalább annyira holisztikussá válik, mint amilyenre kutatóként széleskörűen kell szemlélnünk a terepet. A projekt módszer a kulturális örökségelemek átadásának egy formája, amely tanulás mellett segíti a tanulót a

³⁹ A szokás több helyen az 1990-es évek végétől működő folklorizmusban újjáéledt. Vö. Magyar 2008: 92–98.

nyitottabbá válásban, a múlt és jövő összekötésében, a jelenben való kutatás révén. A nemzetiségi iskolák esetében az identitás fenntartáshoz szükséges kulturális örökségelemekhez való közelítés a cél, az azzal való operálás és érzékenyítés, a megismeréstől az elsajátításon át a későbbi alkalmazás lehetőségét megadva. Az érdeklődés megindítása a fiatalabb generációt közelítve az idősebb generáció irányába, és a még magukon hordozott értékelemek felé. A projektmódszer német nemzetiségi körében elterjedt oktatási eljárásának nagy aránya egyrészt a POK által közvetített ismereteknek is köszönhető. A választott mintákban jól tükröződik, hogy alkalmazása az iskolák örökségközvetítése számára igen jelentős, de sikere nem lenne ilyen töretlen, ha nem lennének még olyan kulturális örökségelemek, amelyeket a megtapasztalás útján tudnak továbbítani a közösségen belül, illetve maguk a pedagógusok nem lennének minderre nyitottak. A módszer netnográfiai újraértelmezésével pedig egy újabb lépést tehetnek a módszer céljainak intenzívebb elérésében.

Irodalom

BIHARI NAGY Éva

2018 Képzés – múltunk öröksége. A hon- és népismerettanár képzés első műhelye Magyarországon – a debreceni modell. In Bihari Nagy Éva (szerk.): *Örökség és oktatás. Módszertani jegyzet*. Debrecen: Debreceni Egyetem Néprajzi Tanszék. 11–30. [<https://neprajz.unideb.hu/hu/tradicio-es-edukacio-1>]

CSORDÁS Tamás – MARKOS-KUJBUS Éva

2018 Netnográfia – a pozitív és negatív online szájreklám tartalmi tulajdonságai. *Replika*. 106–107. (2018/1–2.) 185–198. DOI: 10.32564/106-107.11 [http://real.mtak.hu/91155/1/replika_106-107-11_csordas_-_markos-kujbus.pdf]

DÖRNYEI Krisztina – MITEV Ariel

2010 Netnográfia avagy on-line karosszék-etnográfia a marketingkutatásban. *Vezetéstudomány*. XLI. 4. 55–69.

Dr. HEGEDŰS Gábor

2007 A projektmódszer, a projektpedagógia Magyarországon. *Magiszter*. 5. 3–4. (2007 ősz-tél) [<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2007/-osz/03.pdf>]

ENDRÉSZ Árpádné – SCHOLTZ Róbert Gergely

2018 *Tegnap a mában. Zemplén Német Iskolaegylet (1996–2018)*. Rátka: Zemplén Német Iskolaegylet

HORTOBÁGYI Katalin

- 1994 Projekt módszer a környezeti nevelésben. *Iskolakultúra*. 4. 19. 12–15. [http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/29726/29444]

HUNYA Márta

- 2009 Projekt módszer a 21. században I. *Új Pedagógiai Szemle*. 2009/11. 75–96. [https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/up_sz_2009_11_08.pdf]

KOVÁTSNÉ NÉMETH Mária

- 2006 Fenntartható oktatás és projektpedagógia. *Új pedagógiai szemle*. 56. 10. 2006. október. 68–74. [https://epa.oszk.hu/00000/00035/00107/2006-10-mu-Kovatsne-Fenntarthato.html]

MAGYAR Zoltán

- 2008 *Szent Márton Pannónia védőszentje*. Budapest: Kairosz Kiadó

MARINKA Melinda

- 2018 Identitásőrzés és szimbolikus térmegjelölés. In Kavacsánszki Máté – Marinka Melinda (szerk.): *Táj és kultúra 1*. *Studia Folkloristica et Ethnographica* 63. Debrecen: Debreceni Egyetem Néprajzi Tanszék. 121–139.
- 2020 A gávavencsellői német nemzetiségi örökségesítés. In Karlovitz János Tibor (szerk.): *Jogok és lehetőségek a társadalomban*. Komárno: International Research Institute s.r.o. 185–195.

MERLI Rudolf

- 1999 *Mezőpetri története*. Mezőpetri–Bubesheim: saját kiadás

M. NÁDASI Mária

- 2010 *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége [https://tehetseg.hu/sites/default/files/06_kotet_net.pdf]

MEZGER, Werner

- 1988 Der Martinstag. Brauchtum im Spannungsfeld zwischen Ökonomie und Katechese. In Hubert Ritt (Hg.): *Gottes Volk. Biebel und Liturjeim Leben der Gemeinde*. Stuttgart: 116–128.

SCHOLTZ Róbert Gergely

- 2016 *Rátkai füzetek. 1. Ősz*. Rátka: Zemplén Német Iskolaegylet

Történelmi ismeretek a hon- és népismeret tantárgyban

JUHÁSZ ESZTER

Bevezetés

Az oktatásban a nemzeti kultúrának az egyik hangsúlyos közvetítője a hon- és népismeret tantárgy, mely lényeges szerepet játszik a szülőföld, a haza megismertetésében és megszerettetésében,¹ hiszen a hagyományoknak szakadatlanul helyük van az életünkben.² A mai generációknak is szüksége van a hagyományok megismerésére, ugyanis ez a kulcsa annak, hogy a saját környezetüket, a tájat, kultúrát megismerjék, értékeljék és műveljék. Ezáltal úgy vélem, hogy az edukációban rejlik az egyik legnagyobb lehetőség arra, hogy tanulók a nemzeti kultúrával élményszerűen találkozzanak.

A néprajztudományt jellemzi egy komplex szemléletmód, melynek a tárgya és módszertani készlete interdiszciplináris.³ A néprajzi tartalmak fontosságát bizonyítja, hogy több tanegység tartalmaiban is feltűnik, így a néprajztudomány önálló tantárgya, a hon- és népismeret számos más tanegységgel szoros összeköttetésben van. Kapcsolódási pontja az irodalom, földrajz, énekzene, vizuális kultúra, életvitel- és gyakorlat, történelem tárgyakkal alakult ki. Közülük az egyik leggyakoribb a történelemmel való tantárgyi koncentráció, ezért a tudományágak vizsgálata közül a történettudománnyal való kapcsolataira helyezem a hangsúlyt a tanulmányomban. Az etnográfia és a történettudomány között fennálló kapcsolat szerves része mindkét kutatási területnek, a néprajztudomány esetében például történeti folklorisztika, történeti antropológia keretében is megjelenik,⁴ ugyanakkor közös intézményeik, mint a múze-

¹ Vö. Baksa 2016: 34.

² Bihari Nagy 2015: 19.

³ Balogh–Borsos 2006. <http://www.matud.iif.hu/06jul/06.html> (letöltés ideje: 2020.02.11.)

⁴ *„Az etnográfia történeti tudomány, ezért jellegének megfelelően a recens népi kultúra értelmezését is a történeti témayelők erős figyelembevételével kell vizsgálunk, ennek megértéséhez pedig a történeti anyag néprajzi elemzésével juthatunk közelebb”* Tóth 1955: 9.

„Azért történeti tudomány a néprajz, mert a fejlődés egyes állomásait írja le az őstársadalmaktól kezdve az európai parasztságig, a fejlődés törvényszerűségeit állapítja meg, a jelenségeket fejlődési sorba állítja, a történeti fejlődés egyes fokozataiboz köti, s mert a recens jelenségekben is látja a fejlődési folyamatot – a múlt maradványát és az átalakul-

umok, levéltárak. A történettudománnyal való szoros kapcsolat a múlt századokban is a vizsgálódások tárgyát képezte. Az 1980-ban kiadott Magyar Néprajzi Lexikonban a néprajz definiálására az alábbi meghatározás olvasható:

„a történeti-társadalmi tudományok egyik ága, amely a népi kultúra vizsgálatával foglalkozik.”⁵

A történeti kutatás, mint egyfajta húzóágazat jelent meg az 1960-as években a magyar néprajzban is, illetve az Annales iskola hatására szintén nagy érdeklődéssel fordult az anyagi kultúra és a mindennapi élet, a társadalmi mentalitás és a gondolkodásmód története felé.⁶ A két tudomány közös pontja a múltrekonstrukció, mely által az emlékezet, a hagyomány és az örökség fogalmak iránymutatóak.⁷

Ez a sokrétű viszony a két tudományterület között az oktatásban, a tantárgyak kapcsolódásában folyamatosan jelen van.

„A történelmi események és a néphagyományok az élet valóságában együtt jelentkezők.”⁸

Ebből a megfogalmazásból kiindulva tanulmányomban bemutatom, hogy a 21. században hogyan jelenik meg a történelem az oktatást szabályozó dokumentumok hon- és népismeretről szóló leírásaiban és az általános iskolai képzés hon- és népismereti tankönyveiben.

Hon- és népismeret a NAT-ban

A hon- és népismeret tantárgy tanításának lehetőségét az 1990-es években kiadott új Nemzeti Alaptanterv teremtette meg. Az azóta eltelt idő alatt a tantárgy továbbra is a tantervben szerepel, de helyzete sokat változott. A sza-

lást. Ezeket a célokat leíró vizsgálattal, összehasonlító kutatással, e kettőt történeti forrásokkal kiegészítve, és végül tisztán történeti forrásokból kiindulva valósíthatja meg. Ezeket a célokat a mai néprajzi kutatók nagy része vallja [...] meg is valósítja a különböző lehetséges módok mindegyikében.” Vargyas 1961: 16.

“Meggyőződésem, hogy az élő népi kultúrák vizsgálata csak megfelelő történeti szemlélettel végezhető, s ebben a történeti szemléletben benne kell, hogy legyen a változások, funkciók, a belső összefüggések vizsgálata is. A funkcionális vizsgálatot az elmélyült terepmunka teszi lehetővé, a történeti jellegű vizsgálatokhoz pedig fűrészságos filológiai jellegű tevékenység szükséges” Gunda 1971: 296.

A két tudomány kapcsolata esetében megemlítem még Hoffmann Tamás: Európai parasztok c. munkáját, melyben az európai parasztok történeti néprajzáról gazdag tartalmú könyvet jelentetett meg.

⁵ Barabás 1980. <https://mek.oszk.hu/02100/02115/html/3-2152.html> (letöltés ideje: 2020.11.25.)

⁶ Paládi-Kovács 2002: 92; Bednárík 2011: 193–194; Bausinger 1995.

⁷ Katona 2015: 25.

⁸ Bihari Nagy 2015: 6.

badon választható tantárgyak listájára való kerülésével korlátozódott azon iskolák száma, ahol a tanegységet tanítják, habár a tartalma egyre inkább szükséges és indokolt az alpműveltség szempontjából is, hiszen „*segíti az egyéni, családi, közösségi, nemzeti azonosságtudat és a hazaszereket kialakítását.*”⁹

A 2020-ban kiadott Nemzeti alaptantervben továbbra is helyet kapott a hon- és népismeret, mint szabadon választható tantárgy. A makro szintű oktatást szabályozó dokumentum meghatározása alapján a tantárgy a történelem és állampolgári ismertek műveltség terület alapóraszámában az 5–6. évfolyamra egy tanórát tartalmaz, mely átcsoportosítható a 7–8. évfolyamra is, vagyis a tantárgyat a felső tagozat bármelyik évfolyamán taníthatják.¹⁰ Azonban az alapfokú képzés nevelési és oktatási szakaszaiban a hon- és népismeretet a hatodik évfolyamra ajánlják.

A 2020-ban kiadott és bevezetésre kerülő Nat az alábbi célt jelöli ki:

„(...) meghatározza az alpműveltség kötelezően közvetítendő tartalmait, (...) kiegészíti a gyermekek, tanulók családban megvalósuló nevelését, erősíti ezzel a hazához és a nemzet történelméhez való kötődést, a generációk közötti kapcsolatot, a közös kulturális gyökereket, az anyanyelv használatát. (...) megalapozza a nemzeti identitást.”¹¹

A hon- és népismeret tantárgy célja is hasonló ismérveket határoz meg:

„hagyományos értékrend közvetítését, a szülőföldhöz kötődés megerősítését, a nemzeti értékek megismertetését”¹²

A tantárgy erőssége, hogy lehetőséget ad a tapasztalati úton történő tanulásra, az élménypedagógiai módszerek alkalmazására, az önálló tanulásra, a saját gyűjtőmunkák elkészítésére. Emellett a hon- és népismeret olyan tudásanyagot közvetít, melyekkel kapcsolatosan a legtöbb diák rendelkezik előzetes ismeretekkel, ezáltal az előnye, hogy a meglévő tudást rendszerezi és az összefüggéseket megvilágítja. Következésképpen a hon- és népismeret tantárgy a Nemzeti alaptantervben felsorolt kulcskompetenciák közül fejleszti a tanulók tanulás, kommunikációs, digitális, matematikai, gondolkodási, személyes és

⁹ Nemzeti alaptanterv 2020: 357. file:///Users/Eszter/Downloads/MK_20_017-1.pdf (letöltés ideje: 2020.11.11.)

¹⁰ A NAT az alábbi utasítást adja a hon- és népismeret tantárgyat illetően: „*beti egy órában, intézményi döntés alapján, az 5–8. évfolyamok egyikén kell tanítani (...) szabadon tervezhető órakeret terébe kötelezően választandó.*” Nemzeti Alaptanterv 2020: 299.

¹¹ Nemzeti Alaptanterv 2020: 293. file:///Users/Eszter/Downloads/MK_20_017-1.pdf (letöltés ideje: 2020.10.31.)

¹² Nemzeti alaptanterv 2020: 356. file:///Users/Eszter/Downloads/MK_20_017-1.pdf (letöltés ideje: 2020.11.11.)

társas kapcsolati, kreativitás, kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság, valamint a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciáit.¹³

A Nat-ban a célok és alapelvek mellett a tantárgy speciális jellemzőit, főbb témaköröket és a tanulási eredményeket is összegyűjtik, valamint néhány értelmező kulcsfogalmat is kiemelnek, úgymint identitás, nevelés, normarendszer, változás, ok-okozati összefüggés. A tartalmi kulcsfogalmak közül a család, lakóhely, néprajzi táj, közösség, haza, nemzet, nemzetiség, életmód, népszokás, hagyomány szavakat határozza meg a NAT. Az előbbi néhány definiálás is azt erősíti és igazolja, hogy mennyire nagy szükség van a tantárgy oktatására, hiszen azokat az elveket, tanulási irányokat követi, amelyet a Nemzeti alaptanterv hangsúlyoz.

TÖRTÉNELMI ISMERETEK A HON- ÉS NÉPISMERETBEN A NEMZETI ALAPTANTERVBEN

A hon- és népismeret tanegység esetében több tantárgyi koncentráció figyelhető meg a magyar nyelv és irodalom, a földrajz, a történelem, a természetismeret tanegységgel.

A hon- és népismeret és a történelem kapcsolata a NAT-ban is tetten érhető, hiszen ugyanahhoz a tanulási területhez – történelem és állampolgári ismeretek – kapcsolhatók. Ezen tanulási terület központjában az emberi civilizáció által létrehozott kulturális, társadalmi, politikai és gazdasági eredmények, az emberi és közösségek viszonyainak bemutatása áll. A történelem a múltról alkotott tudást, az emberekkel megtörtént események különböző források által közölt információt jelenti. A hon- és népismeret által közvetített tudástartalmak is a múltról, az emberekkel kapcsolatos történésekről is szólnak, tehát a két tantárgy között alapjaiban fedezhető fel a kapcsolódás. A közös kapcsolódási pont még az időben való tájékozódás, az időben való elhelyezése a tanultaknak. A hon- és népismeret főleg a 20. századi paraszti kultúrának a megismeréséből indul ki, így a tanult ismereteket időrendi elhelyezkedésében fontos már a tanegység első óráiban tisztázni.

Hon- és népismeret a Kerettantervben

A 2020-ban kiadott új Nemzeti alaptanterv változásai megkövetelik a kerettantervek alakítását is. A felmenő rendszerben bevezetésre kerülő szabá-

¹³ Nemzeti Alaptanterv 2020: 297. file:///Users/Eszter/Downloads/MK_20_017-1.pdf (letöltés ideje: 2020. 11. 11.)

lyozó dokumentum a Nat-ban leírtak érvényesülését biztosítja. A kerettantervek részletesebben meghatározzák a folyamattervezés elemeit, illetve biztosítják az átjárhatóságot – Nat és a helyi tantervek között –, melyben az életkori sajátosságok, a fejleszthetőség figyelembevétele az elsődleges irány.¹⁴

A kerettanterveknél a hon- és népismeret tanegység is megtalálható. Kiemeli a kerettanterv is, hogy a lokális értékek megismerése ad keretet az ismereteknek. A szülőföld honismereti és népismereti jellemzőiből kiindulva megismerik a magyar népi kultúra sokszínű világát, majd visszatérnek a szülőföldhöz. Ezáltal lehetőségük adódik a megszerzett tudásuk révén a helyi értéket, hagyományokat újból értelmezni.¹⁵

Az átjárhatóság, a fejlesztés-központúság biztosítása a kulcskompetenciák révén is felfedezhető, mely a kerettantervekben részletesen kifejtésre került. Részletekbe menően leírják, hogy a kompetenciákat milyen feladatokkal, módszerekkel lehet a leginkább formálni.

A kerettantervben a tantárgy alapóraszám (34 óra) mellett az ajánlott témák (A lokális értékek felfedezése, A közösségi élet működésének megismerése, Ünnepek a családban és a közösségben, Hungarikumok), melyeket témaheteken, tematikus heteken ajánlanak feldolgozni, valamint a tanítandó témakörök is bemutatásra kerülnek – Az én világom, Találkozás a múlttal, Örökségünk, hagyományaink, nagyjaink.

TÖRTÉNELMI ISMERETEK A HON- ÉS NÉPISMERET KERETTANTERVEN

Az előbb felsorolt témakörök közül mindegyikben felfedezhetőek a történelem tantárgyra utaló tudástartalmak. Mindegyik tematikát a komplex megismerési mód és élményszerű feldolgozás teszi érdekessé és összefüggővé.

Az én világom tárgykörben a történelem tantárgy ismeretanyagához kapcsolódik a lokális közösség, a helyi nevezetességek, a mesterségek megismerése. A kerettanterv kiemel néhány fontos fogalmat, melyek a témakörnek az alapját jelentik. Ebben a felsorolásban helytörténet, mesterség, foglalkozás, norma, közösség, környezet szavak a történelem által is használt kifejezések.¹⁶

Találkozás a múlttal témakör kapcsán a hajlékok megismertetése során a magyar és egyetemes történelem kapcsán is felmerül a nomád életforma, a jurta, az iglu ismertetése. Az ünnepek szerteágazó típusai közül a nemzeti ünnepekre is kitér az ismeretanyag. Emellett a mezőgazdasági és állattartási for-

¹⁴ Rózsavölgyi 2006: 45–52.

¹⁵ Kerettanterv – Hon- és népismeret 2020: 4. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8 (letöltés ideje: 2020. 11. 24.)

¹⁶ Kerettanterv – Hon- és népismeret 2020: 5. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8 (letöltés ideje: 2020. 11. 24.)

mák, azok jellemzői szintén kiegészítő tudást jelentenek a történelmi ismereteknek. A kerettanterv kiemel néhány fontos fogalmat, melyek a témakörnek az alapját jelentik. Ebben a felsorolásban a kávéház, kaszinó, korzózás, polgár, munkás, értelmiségi szavak a történelem kapcsán is gyakori fogalmak az újkori életmód taglalása során.¹⁷

Örökségünk, hagyományaink, nagyjaink című témakörben a szülőföldhöz való kötődés erősítése a cél. A tanítandó ismeretek között történelmi jelentőségek a hungarikumok, a tájegységek, a lokális értékek felfedezése. A Kárpát-medence tájainak felfedezése a későbbi történelmi események elhelyezésében, megértésében fontos szerepet játszik. A térképek segítségével lehetőség adódik, hogy a Kárpát-medencét alaposan megismerjék, mely majd a további tanulmányaikban nemcsak történelem, hanem földrajz tantárgyból is lényeges kiinduló alapot jelent. Az országban élő nemzetiségek hagyományainak és történelmének megismerése szintén a későbbi történelmi ismeretekkel összefügg. A kerettanterv kiemel néhány fontos fogalmat, melyek a témakörnek az alapját jelentik. Ebben a felsorolásban nemzetiség, határainkon túl élő magyarok, szórvány, nemzeti összetartozás, haza, hungarikum, világörökség fogalmak jelennek meg, melyek jelentős történelmi utalással is bírnak.¹⁸

Hon- és népismereti tankönyvek

A tankönyveket évszázadok óta a legismertebb és legfontosabb nyomtatott iskolai taneszköznek tartják, melyek a tudás forrásai és a tanulóknak szólnak, de a tanár munkáját is megalapozzák. A tankönyv fogalmát számos lexikon, kutató leírta.¹⁹ Mindakkor lényeges megemlíteni, hogy mit tekinthetünk tankönyvnek. Dárdai Ágnes két értelmezést vonultat fel: a tágabb/nemzetközi értelmezés szerint tankönyvnek tekinthető minden olyan adathordozó, mely az oktatás során használatos. A szűkebb értelmezés szerint csak azok a tankönyvek, melyek didaktikai szándékkal az oktatási folyamatra íródtak, és az oktatásirányítás tankönyvként elfogad.²⁰

¹⁷ Kerettanterv – Hon- és népismeret 2020: 7. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8 (letöltés ideje: 2020. 11. 24.)

¹⁸ Kerettanterv – Hon- és népismeret 2020: 9. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8 (letöltés ideje: 2020. 11. 24.)

¹⁹ „A tantervben meghatározott oktatási és nevelési célok megvalósításának egyik eszköze.” Pedagógiai Lexikon 1979: 260; Kaposi 2012; Závodszy 1986; Horváth 1996; F. Dárdai 2002; Gécziné Laskai Judit is összegyűjtött és jól átlátható módon reprezentálta munkájában. Gécziné Laskai 2013: 94. 6. ábra.

²⁰ F. Dárdai 2002: 64; Gécziné Laskai 2013: 96.

Ugyanakkor a tankönyvek szerepe, használata nagy átalakuláson megy át a digitális fejlődés miatt. Számos digitális tankönyv található a piacon, melyek online elérhetőek és interaktív animációkkal, hanganyagokkal, képekkel, videókkal színesítik a tanegység tudástartalmainak az átadását. Minden tankönyv esetében – nyomtatott vagy digitális – fontos, hogy a motiválás, az ismeretátadás, a rendszerezés, a koordinálás, a differenciálás megjelenjen a tankönyvekben, mint minőségi kritérium. Az illusztráltság, az érdekességek kiemelése központi lépés, mivel a hon- és népismeret tantárggyal kapcsolatosan a diákok fenntartásokkal viszonyulnak. A múlt világképe, melyet a tantárgy főként közvetít, sokszor megfoghatatlan és távoli a diákok számára, éppen ezért van szükség olyan új, modern technikai lépésekre és program használatára, amelyek közelebb hozzák a tanulókhoz az ismereteket. Mindenképp élni kell az újítások lehetőségeivel, hogy a diákok számára élvezhető, sokszínű, érdekes, egyszóval tanuló-központú oktatás²¹ jöjjön létre a hon- és népismeret tantárgy keretében is, ugyanis ez a tanegység nagyon fontos tartalmakat hordoz, hiszen hozzájárul

„hogy a jövő nemzedékei úgy tanulják meg saját múltjukat becsülni, hogy ismerik és értik a tőlük eltérő kultúrákat és társadalmakat, s így el is fogadják azokat.”²²

Mi sem bizonyítja jobban, hogy a 2020-ban kialakult krízishelyzetben a digitális oktatás lett a mérvadó. Az online ismeretanyag alkalmazásának jelentősége évről évre egyre jobban erősödő igény. Napjaink pedagógusainak az oktatás sikeressége érdekében szinte elengedhetetlen a virtuális térnek a használata.

Ehhez kapcsolódva munkámban az oktatásirányítás által elfogadott digitális és nyomtatott tankönyvekben megjelenő történelmi ismereteket prezentálok.

DIGITÁLIS HON- ÉS NÉPISMERET TANKÖNYV

Digitális tankönyv²³ hon- és népismeret tantárgyból is készült. A tanulmányban a Mozaik Kiadónál megtalálható Makádi Mariann – Taraczközi At-

²¹ A tanuló-központú oktatás szervesen kapcsolódik az érthetőséggel és a lényegret megragadó tananyagtervezéssel. Ezáltal kapcsolatot teremt a tanuló tudásával, jól érhető és könnyen felidézhető struktúrákba rendezi az új tartalmakat, alkalmat biztosít a tanultak kiterjesztésére, az új kontextusokban való alkalmazására is. Ezt az oktatási stratégiát az angol szavak kezdőbetűi alapján CORE-nak nevezték el. Kojanitz 2007: 120.

²² Ágh 1993: 60.

²³ A tankönyvek megújításának igénye nemcsak a didaktikai, módszertani változások igényelték, hanem az egyre jobban fejlődő technológiai fejlődés is. A digitális tananyagokat független interaktív segédanyagok, valamint az interneten elérhető oktatási segédanyagok egészítik ki. Az IKT

tila által írt *A Föld, amelyen élünk* 6. Hon- és népismeret tankönyvet és munkafüzetet ismertetem. Ez az összevont tankönyv az ötödik és hatodik évfolyam számára készült nyomtatott és digitális formában is, a munkafüzet azonban két külön kötetben jelent meg.

A tankönyv rövid bemutató szövegében kiemelik, hogy a tanulók élményszerű tanulására, sokoldalú információs bázisra, forrásra támaszkodnak, illetve ösztönözik őket az önálló munkára, a spontán és irányított megfigyelésre és az önálló tapasztalatszerzésre. Céljuk, hogy a tanulók érzékeljék a néphagyományok kialakulásának természeti és társadalmi okait.²⁴

Mindkét kiadványhoz készült HOME, az otthoni használatra és CLASSROOM az iskolai használatra, mely interaktív táblán is működő digitális változat.

A tankönyvben főleg a tájakból indulnak ki az ismeretek, melyek kapcsán hazánkat ismerik meg a tanulók, így részletesen foglalkoznak a Kárpát-medence, az Alföld, Dunántúl, Kisalföld, Észak-Magyarország, Erdély és Kárpátalja hagyományaival. A tanegység tartalmai mellett Extrák cím alatt videókat és 3D animációkat találunk, melyek a tartalmakat színesítik, illusztrálják.²⁵

Digitális hon- és népismeret tankönyv történelmi ismeretei

Ez a hon- és népismeret tankönyv főleg földrajzi indíttatású, azonban fontosnak tartom megemlíteni a történelmi ismeretek összefoglalása során is.

A hazához, az egy néphez való tartozást, valamint a nemzetiségek, etnikumok, népcsoportok, illetve a lakóhely múltjának és hagyományainak megismerését emeli ki főleg a tankönyv, melyet tartalmilag öt nagy fejezetre osztottak. A fejezetcímek ismert népdalokból vett részletek, melyek utalnak a tananyag tartalomra.

Az első egység az *Ott, ahol zúg az a négy folyó* címet kapta, amelyben fel tűnnek a nemzeti jelképeink, valamint a történelemben való alakulásuk. Az ország határa kapcsán a történelmi Magyarország, Kárpát-medence és annak

eszközök bevonása az oktató–nevelő munkába, a tankönyvekkel együtt elősegíti a személyre szabott tanulás megvalósulását, valamint a differenciált oktatás megteremtését. http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/13/a_digitalis_tanknyvek_megjelense.html (letöltés ideje: 2020.11.17.)

²⁴ https://www.mozaweb.com/hu/course.php?cmd=book_list_inner&subject=HON&serie=A_Fold_amelyen_elunk&books_view=list (letöltés ideje: 2020.11. 7.)

²⁵ Makádi–Taraczközi 2006. https://www.mozaweb.com/hu/course.php?cmd=single_book&bid=MS-2829&from=subject&from_value=HON&subject=HON&grade=&t=mozaweb (letöltés ideje: 2020. 11. 25.)

tájai, a nemzetiségek, a népszámlálás és a honalapítás során betelepített népek bemutatása olvasható. A történelmi utalások között látható a Feszty körkép egy részlete Árpád vezérrel. A tankönyvi szövegeket ebben az egységben vidéo részletekkel egészítették ki, például az Alföld kapcsán, annak vármegyéiről is szó esik, valamint ábraként azok címerai is bekerültek a tankönyvbe. A témák elején a honalapítás folyamatosan visszatérő kiindulási alap, például az Alföld állattartását is onnan vezeti fel.

A második blokkban a *Künn a pusztán, a pusztán* címet viseli, amiben az Alföld állattartását, mezőgazdaságát, életmódját ismertetik a szerzők. Az Alföld történelmének bemutatására is sor kerül, a honfoglalástól indulva, a török uralom alatt, egészen a földszabályozásig eljutva. Az életmód kapcsán az uradalmakról, majorokról is szó esik, mint gazdálkodási mód. A mezővárosokra kapcsán megemlítik Debrecent, Kecskemétet, Hódmezővásárhelyt, illetve a vásárokat. Az országban élő nemzetiségekről, a kunokról, jászokról és hajdúkról találhatunk történelmi ismereteket, az eredetükkel, letelepedésükkel és a kiváltságaikkal kapcsolatosan. A paraszti munkák közül a kubikosokat is kiemeli a tankönyv, akik a történelmi órákról szintén ismerősek lehetnek.

A harmadik rész *Dombon van a kisangyalom tanyája* címet viseli, melyben Dunántúl és Kisalföld elhelyezkedése mellett, az ott jellemző munkákkal (halászat, pásztorkodás, mezőgazdaság, iparosok), valamint az ott jellemző néphagyományokkal (népdalok, néptáncok, népi játékok) is megismerkednek a tanulók. A könyvben több térkép részlet is található, mely a tájékozódási képességüket fejleszti (Kárpát-medence tájait, a városok elhelyezkedésének ismeretét segíti elő). A történelem tanegységre jellemző fogalmak szintén megjelennek, úgymint váltógazdálkodás, istállózó állattartás, zsellérek, uradalmak, cselédek. A nagyüzemi gazdaság területi felállását színes, jelölt rajzzal szemléltetik, mely által igazán érthetővé válik a majorság területi működése.

A negyedik rész az *Erdő, erdő, kerek erdő* címet kapta, melyben az Észak-Magyarországi tájakat és az ott jellegzetes hagyományokat, munkákat és életmódot mutatják be. A hegyvidékek kapcsán a földterődítmények, várak is feltűnnek a szövegben, példaként szabolcsi földvárát emelik ki. A falvak területi kialakulásának története mellett és a summások fogalmát is említi a tankönyvi szöveg. A matyók és palócok eredettörténetének taglalása során Mátyás királyról is említést tesznek.

Az ötödik rész *Erdőország magyar vére* címet kapta, melyben a Kárpát-medence olyan tájaira kalauzolnak el a szerzők, melyek egykor Magyarországhoz tartoztak, de a Trianoni békedöntés értelmében elcsatolták az országtól. Ezáltal Erdély, Székelyföld, Kárpátalja, moldvai csángók népi kultúrájának szemléltetésére kerül sor. A székelyek eredetmondájáról és a székrendszerrel

is hosszasan olvashatunk. Ugyanúgy, ahogy korábban a többi táj esetében itt is a mesteremberekről és foglalkozásuk jellegzetességeiről tesznek említést.

A tankönyvi fejezetek mindegyike tartalmaz 3D-s modelleket és videó részleteket, melyek az aktuális témához kapcsolódnak és a mélyebb, alaposabb megértését segítik.

Az előbb említett 3D modellek témái az alábbiak: Árpád-kori település, a cséplőgép, a felülhajtós szélmalom, a tanya és falutípusok, mezőváros, 19. századi parasztház, Magyarország domborzati térképe, a vízimalom, a szórványtelepülés, a szalagtelkes falu, a Szigligeti vár, a Szabolcsi földvár, a borvidék.

A tankönyvi tartalmat gazdagítják, a megértést segítik a 3D modellek mellett a videó részletek is. A videók az alábbi témákban elérhetőek: Székelyföld, Burgenland, A mohácsi busójárás, A magyar szürkemarhák ridegtartása, Magyar őshonos juhajták, A lópatkolás mestersége, A Hortobágy pusztáin, Szabadtéri néprajzi múzeum, A Velencei-tó, Kosárfonás, Barangolások az Alpoknál, Múltidéző táj az Alpoknál, A kékfestés, Az ezerarcú erdő, A tokaaji bor: ép talajban, ép szőlő, A Badacsony, Falusi turizmus.

A tájakkal kapcsolatos rövid ismertető videóban számos történelmi utalás található, például a Trianoni békediktátum, középkori várak, római provincia-Pannónia, honfoglalás, kiváltságok, határőrvédelem, királyi fennhatóság, történelmi Magyarország, 1910-es népszámlálás, erőd, török uralom. A hon- és népismeret a 2020-as Nat és kerettanterv javaslata által a hatodik évfolyamra került, mint szabadon választható tanegység, ennek jelentőségéhez tartozik, hogy a tanulók már bizonyos történelmi fogalmakat, témákat megismernek ötödik osztályban, majd hatodikban is, így a magyarázatra szoruló értelmezések csökkennek.

Összegezve a 3D animációk és videók olyan tudásanyagot emelnek ki, melyekkel a tanulók nemcsak a hon- és népismeret órán találkozhatnak, hanem történelem órákon is, tehát az összes 3D modell és videó, amelyet a Mozaik Kiadó feljárnál nemcsak a hon- és népismeret tantárgyhoz, hanem a történelem órákon is használható.

Interaktív 3D okoskönyvek (Click n'Learn)

A digitális oktatás kapcsán fontos megemlíteni a Mozaik Kiadó által készített interaktív 3D okoskönyveket, melyek egyszerre nyomtatott és interaktív könyvek is, hiszen egy-egy témáról rövid szövegeket találhatunk, emellett minden oldalon található egy QR-kód, melyekkel a tanulók a virtuális világba

kerülnek, ahol 3D animációkat nézhetnek, sőt VR-szemüveggel körbe is sétálhatják azt a világot, amelyről olvastak.²⁶

Ezek az okoskönyvek több tantárgyhoz is kötődnek (természettudományok, technika, történelem, építészet), többek között a hon- és népismerethez is. Annak ellenére, hogy nem a hon- és népismeret számára készítették, néhány okoskönyv témájából adódóan használható, a tárgy tanítása során, mint az Emberi otthonok vagy a Növények és gombák című könyvek. A tantárgy tantervi célkitűzéseinek megvalósítása érdekében szükségesnek tartom ezen interaktív könyvek használatát is a tanórákon, hiszen a mai digitális, virtuális világ jelenléte a tanulók életében mérvadó. Ugyanakkor nem szabad elfelejteni, hogy nem minden iskolában, minden tanulónál adottak a feltételek. Éppen ezért célszerűnek tartom, hogy ha a pedagógus a tanórába beépítve használja ezeket a taneszközöket – ha tanteremben adott a feltétel –, így megadva a lehetőséget minden gyermeknek az okoskönyv alkalmazására.

NYOMTATOTT HON- ÉS NÉPISMERET TANKÖNYVEK

A nyomtatott tankönyvek az oktatási rendszerünkben még mindig központi szerepet játszanak. A használatuk szinte minden tantárgy esetében gyakori és általános. A tudásanyag, melyet közvetítenek támpontot, vázlatot jelent a tanulónak és vezető szálát a pedagógusnak. A tankönyvek használata a hon- és népismeret kapcsán is megfigyelhető, így a továbbiakban azt prezentálom, hogy a hon- és népismereti, nyomtatott tankönyvekben milyen történelmi ismeretek találhatók.

A tankönyvpiacon számos hon- és népismeret tanegységhez kötődő oktatási segédlet található, melyekből a választásomat meghatározta az Oktatási Hivatal, Tankönyvkatalógusban megtalálható listája. Ez alapján a Baksa Brigitta: Szülőföldünk. Hon- és népismeret 5. osztály tankönyvet és munkafüzetet és Bánhegyi Ferenc: Hon- és népismeret 5. tankönyvet és munkafüzetet vizsgálom. Mindkét tankönyv leíró, közlő típusú, vagyis az információ átadása egyoldalú. Ebben a folyamatban a tankönyv az informátor, míg a tanuló az átvevő, passzív befogadó. Az ilyen könyvek sokoldalúak, megbízhatóak és jól elsajátítható ismeretanyagot közvetítenek. Több típus közül az említett két hon- és népismereti tankönyv információátadó típusba tartozik, ennek értelmében elméleti jellegű, a képes magyarázatai egyirányúak.²⁷

²⁶ <https://www.mozaweb.com/hu/3Dsmartbooks> (letöltés ideje: 2020.11.25.)

²⁷ Gécziné Laskai 2013: 115; Karlovitz 2001.

Baksa Brigitta: Szülőföldünk. Hon- és népismeret tankönyv 5. évfolyam

Baksa Brigitta által megírt Szülőföldünk című hon- és népismeret tankönyv az ötödik évfolyam számára készült, melyben a szülőföld megismerésének fontosságát bizonyítják a hat fejezetben összegyűjtött témakörök.²⁸

Az első fejezet *Az én világom* címet viseli, amely a rokonság, szomszédság és a saját falu/város megismerésére hívja a tanulókat. Néhány iparos (varga, szűcs, kovács) munkájáról olvashatnak ismertetőt a tanulók. A saját településnek megismerése érdekében kutató munkát javasol a tankönyv, mely révén a diákoknak a megadott kérdések alapján kell részletesebben megismerni szülőföldjüket.

A második fejezet *A paraszti ház és háztartás, a ház népe* címet viseli. A házak bemutatásánál az iglu, tipi, jurta, fűkunyho, mint más népekre jellemző hajlék típusok jelennek meg. Ez az ismeret a további történelmi tanulmányoknál is felmerülhet a nemzetközi történelem tanulása kapcsán. A magyarok házai cím alatt a magyarok történetére kevésbé, inkább az életmódjuk bemutatására helyeződik hangsúly, melyben a jurta, az Árpád-kori veremház, majd a füstsház, háromszatú ház megmutatására kerül sor.

A harmadik fejezet a *Hétköznapok a paraszti házban és a ház körül* címet kapta. A régi iskolának és jellemzőinek szemléltetése történeti irányultságú adatokat is tartalmaz, úgymint az 1868-as törvény, melyet a történelem órákon Mária Terézia uralkodásával kapcsolatosan szintén említenek és elemeznek. 1948-as államosítás is feltűnik a hon- és népismeret tankönyvben, valamint az 1960-as években bevezetésre kerülő félnapos tanítás. Ezáltal a népiszkolák jellemzőinek megtanulása a későbbi történelem órákon felhasználható tudást biztosít.

A paraszti munka éves rendjén túl, a hazai mezőgazdaság és az állattartás által használt eszközökön túl, kitekint a gabonafélék esetében a Közél-Keletről származó búzára is. Lényeges pontja a tankönyvi szövegnek a honfoglalástól való tartalmi kiindulás, mely az állattartás során is tetten érhető annak érdekében, hogy a magyar állattartás mélyen gyökerező alapjait érzékeltesék.

A magyar viseletekkel kapcsolatos információk szintén hasznosak a további tanulmányaik során. A magyar történelemben a 19–20. századi életmódhoz tartozik az öltözködés is, így a magyarokra jellemző ruhadarabok és anyaguk néprajzi megismertetése után lényegesen egyszerűbb a történelem tanárok dolga a tanítás során.

²⁸ Baksa 2015.

A negyedik fejezet az *Élet a faluban* címet viseli, ami a közösségi alkalmakat, vásárokat, vagyis a kereskedelem egyik lényeges elemét részletekbe mérően ismerteti meg a tanulókkal. A vásárok jellemzőiben való jártasság a történelmi tanulmányok során szintén elengedhetetlen tudást jelent.

Az ötödik fejezet az *Ünnepnapok* címmel ismételten releváns tudástartalom, ugyanis magának az ünnep jelentőségében, megjelenésében rejlő szakismeret a történelmi események taglalása során is lényeges kiindulópontot jelenthet, például karácsony és húsvét kapcsán Jézus életének taglalása által Izrael és az izraelita vallás bemutatására mindenképp figyelmet kell fordítani.

A hatodik fejezet *Magyarok a történelmi és a mai Magyarország területén* címet viseli és az egyik leginkább kötődő témakör a történelemhez. A honfoglalástól egészen a 20. századig vezeti a tankönyv szerzője a rövid, népesség mozgásokat, alakulásokat. Külön kitér a Trianon által bekövetkező területi elcsatolásokra, melyek révén magyarok kerültek idegen országokba. A Magyarországon élő német, szlovák, román, szerb, szlovén, ukrán, lengyel, görög, örmény, bolgár és cigány nemzetiségek szemléltetése során megemlíti az országba való betelepülésük/betelepítésük idejét és területi elhelyezkedésük. A fejezet számos térképet, vagyis illusztrációt tartalmaz, melyek révén a Kárpát-medence tájait fedezhetik fel a tanulók.

Az Alföld kapcsán a jászok, kunok, hajdúk jellemzőit gyűjtötték össze, melyekből szoros történelmi korreláció figyelhető meg hajdúk kapcsán Bocskai Istvánnal, aki a letelepítésükben szerepet játszott. Találkoznak a jászok és kunok történelmén keresztül I. Lipót császárral, aki a Német Lovagrendnek adta a két nép földjét, ezentúl a jászkun redemptió fogalmával és a jászkürttel is.

Erdély és Partium ismertetése is erős történelmi háttérinformációkat kíván. A trianoni békeszerződés következményét, a területi változásokat térképekkel együtt fontos többször is ismertetni, ezentúl a történelmi események hatásaként az Erdélyi-medence tájai kapcsán az ott élő népekről, úgymint székelyekről, szászokról, románokról és magyarokról is szólni kell. Történelmileg jelentős kapocs Kolozsvár, mint Erdély egyik legismertebb városa, Mátyás király szülőhelye, valamint a második bécsi döntés.

A néprajzi tájak kapcsán Kalotaszeg, Mezőség, Székelyföld, majd Moldva kerül említésre. A bemutatásukban kitérnek az elhelyezkedésükre, történelmükre, jellemzőikre. A székelyek kapcsán okleveles emlékeket hoznak fel bizonyítékként, az Árpád-kori határőr feladatuk végett. A Kárpátokon túli területen élő bukovinai székelyek és moldvai csángók is helyet kaptak a tankönyvben. A történetüket Mária Teréziától egészen 1947-ig a Magyarországra történő áttelepítésükig röviden összefoglalja Baksa Brigitta.

Ebben a tankönyvben sokszínűen jelenik meg a történelemmel való kapcsolódás, nemcsak szövegbeli utalások és konkrét történelmi fogalmak, hanem képek, térképek is erősítik a tantárgyközi koncentrációt.

Baksa Brigitta: Szülőföldünk Hon- és népismeret munkafüzet 5. évfolyam

A tankönyvhöz készített munkafüzetben az előbb végig bemutatott témakörökhöz kapcsolódnak a történelmi ismereteket tartalmazó feladatok, melyekben a hajlékok területi, országos elhelyezkedéséhez kapcsolódó és kép felismerő feladatokat találhatunk. A hajlékokkal kapcsolatos témakörből a jurtá kapott nagyobb hangsúlyt a munkafüzeti feladatokban. A régi iskola témakör kapcsán jelenik meg a tanulói gyűjtőmunka, ami igazán nagy munkát jelent, hiszen azon túl, hogy a településükön lévő iskoláról kell régi fényképeket, tárgyakat gyűjteni, még a gyűjteményből kiállítás készítésre is ösztönöz a munkafüzeti feladat.

A mezőgazdasági munkák és az állattartás mellett a viseletekkel kapcsolatos történelmi alapú feladatokat is találunk. Az ünnepek kapcsán helyet kaptak a nemzeti ünnepek, úgymint március 15, augusztus 20. Emellett a nemzetiségekkel kapcsolatosan a Kárpát-medence tájaihoz is kötődik számos feladat.

Bánhegyi Ferenc: Hon- és népismeret 5.

Bánhegyi Ferenc a hon- és népismereti tankönyv bevezetőjében meghatározza azokat a célokat, melyeket a tantárgy ismereteinek elsajátítása során el kíván érni a diákokkal. Ezáltal olyan meghatározások tűnnek fel a bevezető szövegben, mint az időutazás, hagyományok ápolása, a múlt megértése, eligazodás a jelenben. A könyv céliránya a 21. században született gyerekek, illetve az ő szüleik és nagyszüleik.

Ezt a tankönyvet is abból a célból vizsgáltam, hogy feltárjam, milyen történelem tantárgyhoz kötődő ismeretek jelennek meg benne. A tankönyvben három nagy fejezet található, melyek tematikusan rendezik a témákat.

Az első fejezet a *Családom és lakóhelyem* címet kapta, melyben a család kerül központi szerepbe. A rokonok, vérrokonok magyarázatához a nemzetség, nemzetségfő, törzs fogalmát, illetve a vérszerződést, mint a magyar nemzet létrejöttének egy szimbolikus történelmi momentumát szintén megemlíti a szerző.

A települések társadalmi rétegződésének ismerete történelmi és néprajzi szempontból is jelentős. Ehhez kapcsolódik a régi városi világ rövid bemutatása, a nyüzsgő élet, a közlekedési eszközök sokszínűsége, az üzletek, vendég-

lők nagy kontrasztot jelentenek a vidéki, falusi hétköznapiaktól. Ennek a különbözőségnek a hangsúlyozása összekötő kapocs a két tantárgy között.

A szülőföld természeti környezete is tantárgyközi koncentrációt eredményez a történelem és a néprajz között. Az életmódok kialakulásának egyik formáló ereje a környezet, mely nagyban meghatározta a történelmi eseményeket is. A sík vidék és a hegyvidék közötti különbségeket mindig figyelembe vették, például a várak, a védelmi rendszerek kiépítésekor.

A lakóhely nevezetességei alatt a neves történelmi személyekről készült képek láthatóak, úgymint Berzsenyi Dániel, Kossuth Lajos, Deák Ferenc, Kölcsey Ferenc, Petőfi Sándor, emellett helytörténeti és néprajzi értékeink képei (Máriapócs, Túristvándi, Szarvas, majki kolostor) is megjelennek.

A második fejezetben *A paraszti ház, a ház népe, a népi mesterségek* cím alatt a ház történetével kezdi az ismertetést a tankönyv. A magyar őstörténettől indul a magyar házépítészet története, melynek során részletes bemutatásra kerül a jurta. Az őskor mellett az ókor is előtérbe kerül, hiszen az ókori rómaiak kőből épült házaikról, a bérházakról is említést tesz a könyv egy színes rajzzal illusztrálva.

A paraszti munka éves rendjének ismerete kiegészíti a történelmi tanulmányokat is, hiszen a földművelés rendje, és ezáltal a parasztság életmódja a királyi és egyházi beszolgáltatást is meghatározta. Az iparosokról taglalt részek az ipari fejlődés történelmi fejezetekhez szorosan kapcsolódik.

Ebben a részben kapott helyet a jeles napok, ünnepnapok ismertetése. Ezáltal a nemzeti ünnepeink, melyek közül hármat említ a tankönyv: március 15., melyhez Petőfi Sándor képe és az 1848-as zászló képe is csatolva van, augusztus 20., mely a magyar állam születésnapja és az új kenyér ideje, október 23., ami a köztársaság kikiáltásának napja, illusztrációként a Terror Háza-ról készült fotó, és egy '56-os pesti srác szobra figyelhető meg a tankönyvben.

A harmadik fejezetben *Néprajzi tájak a határainkon innen és túl*, a magyarországi tájakról kapunk egy földrajzi, történelmi, néprajzi megközelítést. Ebben a sokszínűségben a tájegységek jellemzőinek felfedezéséhez számos térkép járul hozzá, melyek a történelmi ismeretek során szintén fontosak. A Dunántúl esetében az egykori, ókori Pannónia területének megismertetése látható (Trianon-kereszt, a magyar Stonehenge, bencés apátság). Szó esik Őrség határvédő szerepéről is, mely a történelemben a védelmi rendszer esetében merülhet fel.

A Felföld ismertetésének a matyók, palócok és azok életmódja, területi elhelyezkedésük jelenik meg. A matyók eredettörténetében pedig megemlítik Mátyás királyt és Szent László királyt. Az Alföld kapcsán Hortobágy, a puszta, Debrecen, Bugacpuszta, illetve a kunok, jászok és hajdúk történetére tér ki a tankönyv író. A betelepítések megemlítése elengedhetetlen a népek ismerteté-

se során. A jászok esetében a jász kürt/Lehel kürtje és a hozzá tartozó monda is az alapos ismeretátadáshoz tartozik mindkét tantárgy esetében.

Felvidék esetében több történelmi eseményt, Thököly-felkelés, Rákóczi-szabadságharc, honfoglaló magyarok Kárpátok egyik átjárója, a Vereckei-hágó, illetve személyt, II. Rákóczi Ferenc, Kossuth Lajos, Görgey Artúrt, Csák Mátét a kiskirályt megemlíti a könyv.

Erdély esetében annak történelmét a 16. századtól vezeti, mint önálló fejedelemség, egészen a trianoni békeszerződés következményeként való elcsatolásig. Erdélyi városok esetében a történelmi tanulmányok során tanulnak Kolozsvárról, mint Mátyás király szülővárosáról, Gyulafehérvárról, mint fejedelmi udvarról, Vajdahunyadról, mint a Hunyadi-család jelentős középkori váráról. Mindemellett a székelyek határvédő szerepéről és magyarság megtartó erejéről is szó esik.

A nemzetiségekkel kapcsolatosan a bemutatást a honfoglalástól kezdi a szerző, így ebben a témakörben is a családok kapcsán a nemzetségfő, nemzetiség, törzs, fejedelem fogalom feltűnt. Szent István törvényére, vagyis az idegenek jó szívvel való fogadására is utalást találunk. A témakörben a trianoni döntés kulcsfogalomként van jelen. A román, német, szlovák, szerb, horvát, bunyevác, szlovénok, cigányok esetében származásuk történetét végig leírja.

A szülőföld esetében napjainkra való utalás során a kivándorlás kérdése és a Nobel-díjasok ismertetése is megjelenik.

Bánbegyi Ferenc: Hon- és népismeret 5. Munkafüzet

A tankönyvhöz tartozó munkafüzet az előbb felsorolt témákhoz kapcsolódó feladatokkal igyekszik rögzíteni a tudástartalmakat. A történelmi ismeretek ezáltal a munkafüzetben is feltűnnek, habár jóval kisebb arányban, mint a tankönyvben.

Családom és lakóhelyem fejezetben a törzs, nagycsalád, nemzet, nemzetiség történelmi fogalmak jelennek meg. A szülőfölddel kapcsolatos feladatok esetében a lakóhelynek, a tájnak a bemutatására, illetve hazánk ismert helyeinek ismertetésére, illetve a magyar történelem kiemelkedő alakjainak (Kossuth Lajos, II. Rákóczi Ferenc, Petőfi Sándor, Deák Ferenc, Hunyadi Mátyás) születési éveinek és településük nevének összepárosítására kéri a tanulót a munkafüzet szerzője.

A hajlékok és házak fejezethez tartozó feladatoknál a jurta, kastély és a hozzájuk tartozó képek párosítása jelent a történelemmel kapcsolatot.

A jeles napokhoz kapcsolódó feladatoknál a nemzeti jelképeinket kell felismerni és megnevezni, emellett a Nemzeti Összetartozás Napjára is kitérnek, valamint Szent István király nevéhez fűződő augusztus 20-ra is.

A néprajzi tájakhoz számos térképes feladatot (mai Magyarország, Kárpát-medence) csatoltak, melyekkel a történelem órákon is találkozhatnak a diákok. A történelmi Magyarország térképén a mai ország területét fel kell ismerni, valamint tudniuk kell a tanulóknak, hogy mely szomszédos országokhoz csatoltak egykori, magyar területeket. A feladatok között település és vár neveket és ismert fotókat kell párosítani, illetve a vaktérképen bejelölni a kért tájegységet. A nemzetiségiekhez a mai Magyarország és az elcsatolt területekről készített vaktérképen való jelölő feladat kapcsolódik.

Több olyan tartalom jelenik meg a munkafüzetben is, melynek tudása csak a későbbi történelem órákon fog jelentkezni, ezáltal olyan tudást kell átadnia a hon- és népismeret oktató pedagógusnak, amelynek megalapozottsága nem minden esetben történt már meg a történelem órákon, viszont ezen tájékozottság ugyanakkor lényeges a tanulmányok során. Így mondhatjuk, hogy előzetes ismeretekkel ruházza fel a hon- és népismeret a tanulókat az egyéb más tantárgyak tanulása során.

Összegzés

A történettudomány és a néprajztudomány a közös gyökerei által számos kapcsolódási pontot tudhatnak magukénak. Jelen munkámban a közös gyökek közül az oktatásban fellelhető hasonlóságokat, pontosabban a hon- és népismeret tantárgyban lévő történelmi ismereteket gyűjtöttem össze makro és mikro szinten. Az elemzési adatbázist tehát az oktatást szabályozó dokumentumokon túl a tankönyvek jelentették. Makro szintű elemzésben a Nemzeti alaptanterv és a kerettanterv hon- és népismeret tanegységre utaló leírását vizsgáltam, azzal a céllal, hogy összegyűjtssem milyen történelmi utalások találhatóak meg benne. A mikro szintű elemzést pedig a digitális és nyomtatott tankönyvek tanulmányozása révén végeztem.

A tárgy a múltat taglalja, de a mai és a jövő generációjának szól. Rávilágít a helytörténet megismertetése által a helyi értékek fontosságára, a múlt hagyományainak megismerésére alapoz mindkét tantárgy, ezáltal fejleszti a tanulókat, hogy nyitottak, megértőek legyenek más életmódokkal, szokásokkal, kultúrákkal, vallásokkal kapcsolatosan.²⁹ Mindkét tárgy eredményes tanításának alapja a tanulók érdeklődésének felkeltése és megtartása. Ehhez elengedhetetlen az online tér és digitális eszközök nyújtotta lehetőségek rendszeres használata az oktató-nevelő munkában.

²⁹ Vö. Kissné Király 2003: 10–20.

Ágh Zsófia könyvében összegyűjtötte, hogy milyen történelmi irányultságok lehetnek a hon- és népismeret tantárgyban. Kitért a földművelő, állattartó közösségek mellett, a városfejlődés folyamatában kialakuló vásározás, kereskedelem, kézművesség, a falu társadalmának alakulásának történelmi jelentőségeire is, valamint a régészet³⁰ és az írásos dokumentumok³¹ közös használatára. Az új Nat, kerettanterv és az említett tankönyvek elemzése révén az előbb említett Ágh Zsófia féle összegyűjtésen kívül számos más egybefüggés figyelhető meg, úgymint az ünnepeknek, a nemzetiségek történetének, történelmi nagyjainknak, nemzeti jelképeinknek, helytörténeteknek, a Kárpát-medence történelmének bemutatása során. Alapos vizsgálatok során, szoros, többrétegű viszony fedhető fel a két tárgy tudástartalma és tudás átadása között, mely alapján megállapítható, hogy a történelem a hon- és népismereti tanórák folytonos vendége.

Irodalom

ÁGH Zsófia

1993 *Útmutató a tárgyi és a szellemi néprajz tanításához*. Budapest: Tárogató Kiadó

BAKSA Brigitta

2019 *Szülőföldünk*. Hon- és népismeret munkafüzet 5. évfolyam. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Eszterházy Károly Egyetem

2016 A hon- és népismeret oktatásának lehetőségei. *Honismeret*. XLIV. 2. 34–39.

2015 *Szülőföldünk*. Hon- és népismeret tankönyv 5. évfolyam. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

BALOGH Balázs – BORSOS Balázs

2006 A magyar néprajztudomány jelene (intézmények – kutatási irányok – tudományközi kapcsolatok). *Magyar Tudomány*. 7. 806.
<http://www.matud.iif.hu/06jul/06.html> (letöltés ideje: 2020. 02. 11.)

BARABÁS Jenő

1980 Néprajz. *Magyar Néprajzi Lexikon*. Budapest: Akadémiai Kiadó
<https://mek.oszk.hu/02100/02115/html/3-2152.html> (letöltés ideje: 2020.11.25.)

BAUSINGER, Hermann

1995 *Népi kultúra a technika korszakában*. Budapest: Osiris

³⁰ A településhelyek és temetők feltárása során szerzett információk egyaránt hasznosak a történelem és a néprajz számára is. A kölcsönös kapcsolódást az etnológiai kutatások is tovább erősítették. Ágh 1993: 13–14.

³¹ Különbféle összeírásokat, prédikációkat, utazók leírásait, úgymint Bél Mátvás, Fényes Elek, Korabinszky János, Hatvani István, Tessedik Sámuel, Berzeviczy Gergely írásait mind a történettudomány, mind a néprajztudomány egyaránt használja.

BÁNHÉGYI Ferenc

2017 *Hon- és népismeret 5.* Munkafüzet. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Eszterházy Károly Egyetem

2015 *Hon- és népismeret 5.* Tankönyv. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

BEDNÁRIK János

2011 Miért és hogyan néprajz a történeti kutatás? Újabb német javaslatok a „történeti terep” elméletéhez és módszertanához. *ETHNO-LORE: A Magyar Tudományos Akadémia Néprajzi Kutatóintézetének Évkönyve.* XXXIII. 191–222.

BIHARI NAGY Éva

2015 Hagyományismeret – népismeret – innováció. In Maticsák Sándor (szerk.): *Tanulmányok a levelező és részismereti tanárképzés tantárgypedagógiai tartalmi megújításáért – bölcsészettudományok.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 5–26.

F. DÁRDAI Ágnes

2002 *A tankönyv-kutatás alapjai.* Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó

GUNDA Béla

1971 Történetiség és funkcionalizmus a néprajzban. In Ortutay Gyula (szerk.): *Népi kultúra–Népi társadalom.* A Magyar Tudományos Akadémia Néprajzi Kutatócsoportjának Évkönyve. V–VI. Budapest: Akadémiai Kiadó. 290–296.

HOFFMANN Tamás

1998 *Európai parasztok. I–II.* Budapest: Osiris Kiadó

HORVÁTH Zsuzsanna

1996 Tankönyvelemzési szempontok és eljárások. *Új Pedagógiai Szemle.* 10. 37–41.

KAPOSI József

2012 A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra.* 22. 12. 56–70. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21340> (letöltés ideje: 2020.11.17.)

KATONA Attila

2015 *A hon- és népismeret tanítása.* Tantárgy-pedagógiai és módszertani jegyzet I. (Történelem szakos hallgatók számára). Szombathely: Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

KARLOVITZ János

2001 *Tankönyv. Elmélet és gyakorlat.* Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó

KERETTANTERV

2020 Hon- és népismeret. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/-kerettanterv_alt_isk_5_8 (letöltés ideje: 2020.11.24.)

KISSNÉ KIRÁLY Piroska

2003 *Iránytű a hon- és népismeret tanításához.* Miskolc: Bíbor Kiadó

KOJANITZ László

2007 A tankönyvek minőségének megítélése. Mi ad értelmet a tankönyvek értékelésének és kutatásának? *Iskolakultúra.* 6–7. 114–126.

MAKÁDI Mariann – TARACZKÖZI Attila

2006 *A Föld amelyen élünk.* Hon- és népismeret, B változat. Ötödik, hatodik osztály. Szeged: Mozaik Kiadó https://www.mozaweb.com/hu/course.php?cmd=single_book&bid=MS-2829&from=subject&from_value=-HON&subject=HON&grade=&t=mozaweb (letöltés ideje: 2020.11.25.)

2010 *A Föld amelyen élünk.* Munkafüzet. Hon- és népismeret B változat. 5. osztály. Szeged: Mozaik Kiadó

NAGY Sándor (főszerk.)

1979 tankönyv. In *Pedagógiai lexikon.* Budapest: Akadémiai Kiadó.260.

PALÁDI-KOVÁCS Attila

2002 *Tárgyunk az időben.* Néprajzi kihívások és válaszok. Debrecen: Ethnica Kiadás

RÓZSAVÖLGYI Gábor

2006 *Tantervelmélet.* Debrecen: KLIO Kulturális, Oktatási és Szolgáltató Bt.

TANTERV

2020 Nemzeti Alaptanterv. A 5/2020. (I.31.) Korm.rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (IV.4.) Korm.rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny.* 17. 293–446. [<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8da918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (letöltés ideje: 2020.10.31.)]

TÁLASI István

1955 Az anyagi kultúra néprajzi vizsgálatának tíz éve. *Ethnographia.* LXVI. 5–56.

VARGYAS Lajos

1961 Miért és hogyan történelmi tudomány a néprajz? *Néprajzi Értesítő.* XLIII. (Különlenyomat). Budapest: Akadémiai Nyomda

VÖRÖS Katalin (szerk.)

2015 *Neveléstörténet az osztálytanárképzésben.* Pécs: Pécsi Tudományegyetem http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/13/a_digitlis_tanknyvek_megjelense.html (letöltés ideje: 2020.11.17.)

ZÁVODSZKY Géza

1986 Néhány szempont a tankönyvi kép tervezéséhez és kritikájához. In Karlovitz János (szerk.): *Tankönyvelméleti tanulmányok.* Budapest: Tankönyvkiadó. 50–68.

Internetes források

https://www.mozaweb.com/hu/course.php?cmd=book_list_inner&subject=HON&serie=A_Fold_amelyen_elunk&books_view=list (letöltés ideje: 2020.11.17.)

<https://www.mozaweb.com/hu/3Dsmartbooks> (letöltés ideje: 2020.11.25.)

Tantárgyközi kapcsolatok a hon- és népismeret oktatásában

GYURÓNÉ SZENKA DÓRA

Bevezetés

Tanulmányom célja a hon- és népismeret tantárgyközi kapcsolatainak feltérképezése. Noha korábbi tanulmányok már foglalkoztak a hon- és népismeret és egy-egy tantárgy kapcsolatával,¹ mindeddig nem született olyan munka, amely teljességében és részletesen tekintené át, hogyan kapcsolhatjuk a különböző tantárgyak ismereteit a hon- és népismeret tananyagaihoz. A téma feldolgozásának szükségességét alátámasztja a tantárgyközi kapcsolatok fontossága az oktatásban és a tény, hogy a hagyományok átörökítése nagymértékű intézményesülést mutat, ami társadalmi elvárásban is megmutatkozik.²

Írásom első részében áttekintem azon szakirodalmak sorát, amelyek a hon- és népismeret tantárgyközi kapcsolataival korábban már foglalkoztak, majd a tantárgyközi koncentráció fontosságáról, annak honismeret-oktatáson belüli lehetőségeiről ejtek szót, majd arra teszek kísérletet, hogy elemezzem a hon- és népismeret tananyagait abból a szempontból, hogy milyen egyéb tantárgyak ismereteit kapcsolhatjuk az egyes tananyagokhoz. E vizsgálathoz a tanítási gyakorlatom első félévében alkalmazott tanmenetet veszem alapul, az áttekintett tananyagok sorrendjét ez a dokumentum határozza meg. Vizsgálataim során főleg a tanításom során szerzett tapasztalatra támaszkodom, valamint a tanítási során használt tankönyvre: Bánhegyi Ferenc, *Hon- és népismeret 5.*³ című kiadványára. A tanulmányomban leírt, a hon- és népismeret tantárgyközi kapcsolataira alapozó feladatokat, anyagrészeket az iskolai gyakorlatom során magam is beépítettem az óráim menetébe, így folyamatában láttam a hatékonyságát eredményességét.

A hon- és népismeret tantárgyközi kapcsolataival foglalkozó szakirodalmak között kitüntetett helyet kap a honismeret oktatásához számos szempontból

¹ A témában lásd Ágh 1993; Baloghné Zsoldos 2002; Baksa 2015; Kissné Királyné (szerk.) 2003.

² A hagyomány intézményesüléséről lásd bővebben Bihari Nagy 2019a: 314–322.

³ Bánhegyi 2017.

hasznosítható *Iránytű a hon- és népismeret tanításához*⁴ című kötet. A kiadvány sorra veszi azokat a tantárgyakat, amelyek tananyagával kapcsolódási pontokat képezhetnek a honismeret órán tanultak, illetve ötleteket, feladatokat is ajánl a kapcsolatok létrehozására.

Kiemelkedő továbbá Ágh Zsófia, *Útmutató a tárgyi és szellemi néprajz tanításához*⁵ című munkája. A kötet kapcsolódó fejezetének célja, hogy megvizsgálja, miképpen lehet bevezetni a néprajztudományt az oktatásba anélkül, hogy önálló tantárgyként szerepelne. Ágh Zsófia áttekinti azokat a néprajzi témákat, amelyek helyet kaphatnak az egyes tantárgyak tananyagaiban, mindezt tantárgyról tantárgyra haladva teszi meg.

Baksa Brigitta, *Néprajz az iskolában*⁶ című írása a központi tantervek korszakainak áttekintése után sorra vesz néhány olyan egykori tankönyvet, amelyek néprajzi ismeretanyagokat tartalmaztak. Az elemzett tankönyvek között olvasókönyvek, földrajzkönyvek szerepelnek. Baksa Brigitta célja itt nem a tantárgyközi kapcsolatok feltérképezése, hanem azon tankönyvek áttekintése, amelyek a hon- és népismeret tantárgy önállósulását megelőzően a néprajzi ismeretek átadásában szerepet játszottak – ám ennek ellenére írásának ezen fejezete rámutat, hogy különböző tantárgyak tananyagaiba nagymértékben illeszkednek a honismereten tanult tananyagok.

Adorjánné Szabó Katalin a rajz és vizuális kultúra, illetve a hon- és népismeret koncentrációs lehetőségeit vizsgálja az 1-4.⁷ és 5-6.⁸ osztályos tananyagok tekintetében. Makádi Mariann⁹ arra a kérdésre keres választ, hogy milyen módon segítheti az általános iskolai földrajztanítást a hon- és népismeret modul.

Az említett szakirodalmak nagyszerűen szemléltetik a hon- és népismeret tantárgyközi kapcsolatainak gazdagságát, továbbá nyomatékosítják ezen kapcsolatok észrevételének és hasznosításának fontosságát.

A tantárgyközi kapcsolatok fontossága, lehetőségei a hon- és népismeret oktatásában

A tantárgyak elkülönített oktatása, mely a felvilágosodás óta jelen van, ellentmondásban áll azzal a természetes kapcsolattal, amely jelen van a világ eseményei, a természeti környezet jelenségei, ezáltal a különböző tudományterületek

⁴ Kissné Király (szerk.) 2003.

⁵ Ágh 1993.

⁶ Baksa 2015.

⁷ Adorjánné Szabó 2002: 20.

⁸ Adorjánné Szabó 2002: 19.

⁹ Makádi 2002: 3–7.

között.¹⁰ Ennek fényében a legoptimálisabb az lenne, ha a ma oktatott tantárgyaknál kevesebb, ám jóval globálisabb ismereteket átfogó tárgyakat oktatnának az iskolákban, azaz pl. a kémia, a fizika, a földrajz, a biológia izolálása helyett a természettudományokat egyetlen tantárgy keretei között, a maga összefüggéseinek megragadásával tanítanák. Iskolarendszerünk azonban ezt nem teszi lehetővé. A magyar (és sok egyéb) iskolarendszer sajátossága, hogy az összefüggő ismereteket gyakran nagy időbeli különbséggel, olykor több tanévnyi eltéréssel tanulják két különböző tantárgyból. Így a legtöbb, amit a globális tudás kialakításáért, a tudományterületek közötti összefüggések tudatosításáért tehetünk, az az, hogy az egyes tanítási órák tananyagaihoz más tantárgyak ismereteit is társítjuk. Az ily módon létrehozott tantárgyközi kapcsolatok célja az, hogy a diákok összefüggéseket találhassanak az egymástól függetlenül tanított tantárgyak között.

A tantárgyközi koncentráció kialakításának lehetősége a hon- és népismeret kapcsán rendkívül sokrétű, hisz a néprajz hangsúlyosan interdiszciplináris tudomány. A néprajztudomány főbb kutatási területei között említhetjük az anyagi műveltség néprajzát, ami az építkezés, a lakásbelső, a ruházkodás, a táplálkozás, a népi mesterségek, a gazdálkodás vizsgálatát jelenti anyagi, tárgyi szempontból. Ettől elkülönül a folklór kutatása, mely a népköltészeti műfajok, a néptánc, a szokások és a néphit – azaz a szellemi műveltség különböző formáinak kutatására hivatott. A néprajz leglényegesebb területei közül a harmadik a társadalmi néprajz, ami a családdal, rokonsággal, a faluközösséggel, a népi szokásjogokkal, a társas élet szabályaival foglalkozik. A társadalomnéprajz eszenciáiról kevés megjegyzés születik a hon- és népismeret oktatásával kapcsolatban, pedig a szociális kompetencia, egy társadalom (régie vagy új, múlt századok mintája vagy 21. századi) rejtett kapcsolathálóinak magyarázatához elengedhetetlen. Látható tehát, hogy a néprajztudomány által vizsgált tényezők igen sokszínűek, és számos egyéb tudományterülethez is kapcsolhatók.

Ennek megfelelően szinte minden iskolai tantárgyban nagy hangsúlyt kapnak a néprajz által kutatott egyes területek, a kapcsolódási pontok hálózata rendkívül szerteágazó. Az *Iránytű a hon- és népismeret tanításához* című kötet a történelmet, a magyar irodalmat, a földrajzot, az ének-zenét, a rajz- és vizuális kultúrát említi meg mint a legfontosabb kapcsolódó tantárgyakat.

A *történelem* megismerése a konkrétól halad az absztrakt felé, azaz mindenekelőtt a saját környezet történetével kell megismerkedni ahhoz, hogy egy tágabb kör történelmében eligazodjunk – vallják a szerkesztők.¹¹ A hon- és népismeret nagy hangsúlyt fektet egyrészt az adott település helytörténetére, másrészt a magyar nép történetére, mindezzel nagymértékben megalapozva a történelmi tanul-

¹⁰ Lásd bővebben erről Fedorc 1981: 13.

¹¹ Kissné Király (szerk.) 2003: 10.

mányokat. A népköltészetéről, a dramatikus játékokról beszélve az *ének-zene*, valamint az *irodalom* területére merészkedünk. Az irodalommal azonban nemcsak a népköltészeti alkotások kötik össze a néprajzot: a paraszti kultúra tényezői, a falusi és városi élet a magyar irodalom jellegzetes témái, így az ezekre építkező irodalmi művek nemcsak a magyar órák részét képezhetik, de helyet kaphatnak a hon- és népismeret oktatásában is. A *földrajzi* tanulmányokat megalapozhatják a honismeret azon tananyagai, amelyek a Kárpát-medence tájegységeivel és népcsoportjaival részletesen foglalkoznak. A tanulókat a földrajzi ismeretek áttekintése hozzásegíti továbbá ahhoz, hogy megértsék a gazdasági tevékenységek, a népi mesterségek, a viselet, a táplálkozás stb. és földrajzi elhelyezkedés összefüggéseit. A *rajz- és vizuális kultúra* tananyagai szintén szoros összefüggésben állnak a hon- és népismerettel. Nemcsak a népművészet egyes ágai kapcsolódnak e tantárgyhoz, hanem a mindennapi tárgyak, eszközök formája, mérete, anyaga és funkciója közötti megértés is a rajz- és vizuális kultúrához kapcsolja a honismereten tanultakat.¹²

Ágh Zsófia *Útmutató a tárgyi és szellemi néprajz tanításához* című munkájában további tantárgyakat is említ, amelyekkel a hon- és népismeret tananyagai tantárgyközi koncentrációt képezhetnek. Ilyen a nyelvten, ami a nyelvrokonság, a nyelvtörténet, a nyelvjárások, a stilisztika kapcsán néprajzi témákat is érint. Ágh Zsófia továbbá a *környezetismerettel*, a *biológiával* egészíti ki az eddig felsorolt, a néprajzzal szoros kapcsolatban álló tudományterületek halmazát. A táplálkozás, a betegségek megelőzése, a gyógy- és festőnövények ismerete és felhasználhatósága a biológia és a néprajz közös kutatási területei.¹³

Érdemes megemlíteni, hogy a szerzők e tantárgyakat úgy említik, mint a népi ismeretek átadásának lehetséges színtereit, ugyanis nem minden korban és iskolában oktatják önálló tantárgyként a hon- és népismeretet.¹⁴ Ebben az esetben egyéb tanórákat kell megragadni a népi kultúrához kapcsolódó ismeretek tanítására. Ám nagy szerepe van e tantárgyak tananyagainak abban az esetben is, ha a honismeret önálló tantárgyként van jelen az órarendben, mivel az említett területek ismeretei által alátámaszthatóak, magyarázhatóak, szemléltethetőek a honismeret tananyagai. A kölcsönhatás természetesen a másik irányban is meghatározó: az irodalom, történelem, ének stb. órán tanultakat jelentősen támogathatja a honismeret órán megszerzett tudás felelevenítése.

¹² Bővebben Kissné Király (szerk.) 2003: 10.

¹³ Ágh 1993: 47–50.

¹⁴ Hon- és népismereti tantárgyak oktatásáról országos statisztikát lásd Baksa 2015: 187–230.

Az egyes hon- és népismeret tananyagok tantárgyközi kapcsolatai

Tanulmányom további szakaszában az általam választott tanmenet alapján haladva az egyes hon- és népismeret órák tananyagait vizsgálom meg a tantárgyközi kapcsolatok szempontjából, s helyenként megoldásokat javaslok e kapcsolatok megragadására.

AZ ÜNNEP – A SZEPTEMBERI JELES NAPOK

A hon- és népismeret tankönyvekről¹⁵ általánosságban elmondható, hogy foglalkoznak ugyan az ünnepekkel és a jeles napokkal, ám mindezt egyetlen témakörön belül teszik meg – figyelmen kívül hagyva a tényt, hogy az ünnepek tárgyalására szánt tanórák időben távol vannak az ünneptől magától. A jeles napokat és ünnepeket célszerűbb azok aktualitását figyelembe véve tanítani a diákokkal,¹⁶ azaz úgy alakítani a tanmenetet, hogy a húsvétot, a karácsonyt, a jeles napokat azokhoz időben közel tanulhassák a gyerekek. Részletesebben ismerkedhetnek meg az év ünnepkörével, ha havi egy tanórát az aktuális jeles napoknak és ünnepeknek szán a pedagógus, továbbá a tanulók érdeklődését is fokozza, ha olyan ünnepekről tanulhatnak, ami naptári helyét tekintve közel áll az adott tanórához.

Ennek megfelelően a tanításom során alkalmazott, az írásom alapjául választott tanmenetben az első hon- és népismeret óra célja az ünnep fogalmának és a paraszti életben betöltött szerepének a tisztázása, valamint a szeptemberi jeles napok megbeszélése. A szeptemberi jeles napok áttekintésénél nyilvánvalóvá válik a teljes évre jellemző azon sajátosság, hogy a különböző mezőgazdasági munkák elvégzésére a magyar nyelvterület eltérő pontjain más-más időben került sor. Ennek okát fontos tisztázni a diákokkal már az első tanórán, hisz számos olyan földműveléshez és állattartáshoz kapcsolódó tevékenységről hallanak majd a tanév során, ami különböző időpontra esik a Kárpát-medence eltérő területein. E ponton a *biológia* és *földrajz* tantárgyak tananyagait érintjük, hisz a diákokban tudatosítjuk, hogy az eltérő domborzati környezet és éghajlat miatt nem minden terü-

¹⁵ A hon- és népismereti tankönyvekről részletes elemzést ad Gécziné Laskai 2013. <https://docplayer.hu/43971205-Geczine-laskai-judit-hagyomanyismereti-tankonyvek.html> (letöltés ideje: 2019.09.28.)

¹⁶ A hon- és népismeret oktatásának aktualizálásáról bővebben Bihari Nagy 2016: 622–641; Bihari Nagy 2019b: 39.

leten végezhető el ugyanazon időpontban egy adott munka. Ez okozza, hogy van, ahol már szeptember 1-én, Egyed napján elvetik a búzát, máshol azonban a hónap végén, a szeptember 21-én ünnepelt Máté napján kerül sor e tevékenységre.

A CSALÁD

Az óra célja a családfa megismerése, a lemenő és felmenő rokonok, a rokonági fokok fogalmának tisztázása. Lényeges, hogy a diákok a mindennapi megnyilvánulásokban is helyesen használják a nagypapa, nagyanya, dédapa, dédanya, unoka, báty, öcs, nővér, hűg, unokatestvér, nagybácsi, nagynéni stb. megnevezéseket. A tanórán helyet kap továbbá a paraszti család szervezetének, a kiscsaládnak és a nagycsaládnak a megismerése. A téma lehetővé teszi, hogy irodalmi művekkel is alátámaszthassuk az elmondottakat. Arany János ismert verse, a *Családi kör* alkalmas a családtagok feladatáról szóló tananyagrészt bevezetésére. Az általam tartott tanórán az alábbi feladatot alkalmaztam, tantárgyközi kapcsolatot létesítve ezáltal az irodalommal:

*Olvasd el Arany János Családi kör című versének részletét!
Szóban fogalmazd meg, a családtagok mely feladataira derül fény a műben!
Mely feladatok érvényesek ma is a családban?*

ARANY JÁNOS - Családi kör (részlet)

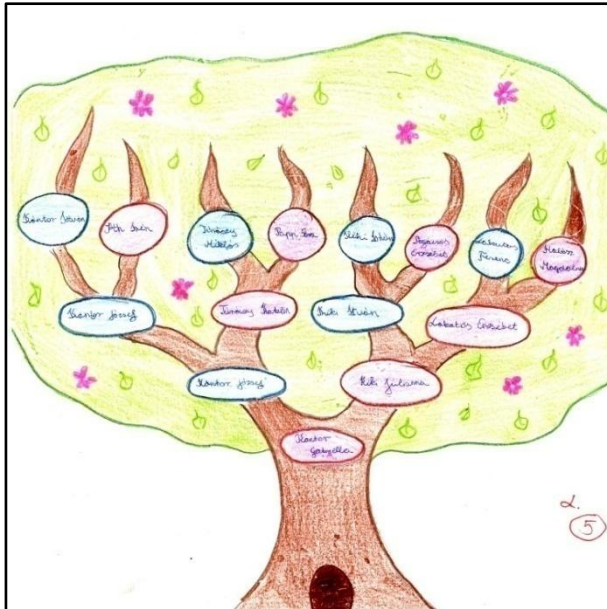
Udvaron fehérlik szőre egy tehénnek:
A gazdasszony épen az imént fejt meg;
Csendesen kérődzik, igen jámbor fajta,
Pedig éhes borja nagyokat döf rajta.
Ballag egy cica is - bogarászni restel -
Óvakodva lépked hosszan elnyult testtel,
Meg-megáll, körülnéz: most kapja, hirtelen
Egy iramodással a pitvarba terem.
Nyitva áll az ajtó; a tüzelő fénye
Oly hivatatólag süt ki a sövényre.
Ajtó előtt hasal egy kiszolgált kutya,
Küszöbre a lábát, erre állat nyújtja.
Benn a háziasszony elszűri a tejet,
Kérő kis fiának enged inni egyet;
Aztán elvegyül a gyermektársaságba,
Mint csillagok közé nyájas hold világa.
Egy eladó lány a tűzre venyigét rak:
Ó a legnagyobb s sebb... a hajnali csillag.
Vasalót tüzesít: új ruhája készen,
Csak vasalás híja,... s reggel ünnep léssen.
Körül az apróság, vidám mese mellett,

Zörgős héju borsót, vagy babot szemelget,
Héjából időnként tűzre tesznek sokat:
Az világítja meg gömbölyű arcukat.
A legkisebb fiú kényeret kér s majszol;
Úszköt csóvál néha: tűzkigyókat rajzol.
Olvas a nagyobbik nem ügyelve másra:
E fiúból pap lesz, akárki meglássa!
Legalább így szokta mondani az apjok,
Noha a fiú nem imádságon kapkod:
Jobban kedveli a verseket, nótákat,
Efffélét csinálni maga is próbálgat.
Pendül a kapa most, letevé a gazda;
Csíkos tarisznyáját egy ügyre akasztja;
Kutat az apró nép, örülne, ha benne
Madárlátta kenyér-darabocskát lelne.
Rettenve sikolt fel, amelyik belényul:
Jaj! valami ördög... vagy ha nem, hát... kis nyúl!
Lesz öröm: alunni se tudnak az éjjel;
Kínálják erősen káposzta-levéllal.
A gazda pedig mond egy szives jó estét,
Leül, hogy nyugassza eltörődött testét,

Homlokát letörli porlepett ingével;
Mélyre van az szántva az élet-ekével.
De amint körülnéz a vig csemetéken,
Sötét arcedői elsimulnak szépen;
Gondüző pipáját a tűzbe meríti;
Nyájas szavu nője mosolyra deríti.

Nem késik azonban a jó háziasszony,
Illő, hogy urának ennivalót hozzon,
Kiteszi középre a nagy asztalszéket,
Arra tálalja fel az egyszerű étket.
Maga evett ő már, a gyerek sem éhes,
De a férj unszolja: „Gyer közelebb, édes!”
Jobb ízű a falat, ha mindnyájan esznek, -
Egy-egy szárnyat, combot nyujt a kicsinyeknek.

A tananyag továbbá a *rajz- és vizuális kultúrához* is kapcsolódhat, ugyanis a megszerzett ismeretek birtokában a tanulók elkészíthetik a saját családfájukat házi feladatként vagy szorgalmi feladatként. A családfa legyen kreatív, igényes, elkészítésükhöz a tanulók használhatnak színeket, akár fényképeket is!



1. ábra: Tanuló által készített családfa. [5. osztályos tanuló rajza 2018.]

Bánhegyi Ferenc, *Hon- és népismeret 5.* című tankönyve a kapcsolódó tananyagban szót ejt a paraszti társadalom, a család erkölcsi normáiról is,¹⁷ az életet szigorúan szabályozó Tízparancsolatot is megemlítve, ezáltal a *hittan*on, illetve *etika* órán tanultak felelevenítését és hasznosítását is lehetővé téve.

¹⁷ Bánhegyi 2017: 13.

ÉLET A FALUBAN ÉS A VÁROSBAN

A tanóra folyamán a diákok különbséget tesznek város és falu között, megismerkednek néhány iparággal: a kovács-, szűcs-, fazekasmesterséggel stb., szó esik továbbá a piacokról és vásárokról is. A település, a város és falu fogalma kapcsolatot hoz létre a *környezetismerettel, földrajzzal*, az iparágakhoz kötődő munkafolyamatokat pedig *technika- és életvitel* órán tanulják, próbálják ki (a szűcsmesterség kapcsán a varrást, hímzést, a fazekassághoz kapcsolódóan az agyagozást stb.).

Tanítási tapasztalataimat Debrecenben, illetve a városhoz közel lévő Hajdúnánáson szereztem, így a tanulóknak személyes tapasztalataik voltak a Debrecenben híres Mihály-napi vásárról. A vásárt szeptember végén, október elején tartják, így időben is közel van az aktuális tanórához. Ezt megragadva az órám on a piacokról, vásárokról szóló tananyagrészhöz kapcsolódóan a tanulók egy vásári szituációra építő feladatot oldottak meg, melyben személyes élményeikre, emlékeikre alapozhattak:

Dolgozzatok párban!

Játsszátok el egy vásári szituációt, ahol a pár egyik tagja a kofa, a másik pedig a vásárló! Találjátok ki, mi a kofa által árusított termék, majd folytassátok le a párbeszédet, amelyben helyet kap az üdvözlés, az árakról való tájékozódás, az alkudozás, a megállapodás és az elkészítés is!

Mivel *nyelvtan* órán 5. osztályban a kommunikáció képezi a tanmenet első témakörét, a feladatmegoldás során a tanulók számára a nyelvten órán tanultak alkalmazására, gyakorlására nyílik lehetőség.

Az *Iránytű a hon- és népismeret tanításához* szintén ötletes feladatot kínál a vásárok kapcsán, ami a *technika* órán készített tárgyak hasznosítását teszi lehetővé, ugyanis az elkészült produktumokból (gyöngy ékszeres, nemez tárgyak, csuhébaba stb.) az iskolások vásárt rendezhetnek.¹⁸ A tanulók e játék során is felölthetik a kofa és a vásárló szerepét, alkalmazhatják a kommunikáció terén tanultakat.

AZ ÉN VÁROSOM

A tanmenet négy órát szán a helytörténet oktatására. Ezen órák tantárgyközi kapcsolatai változóak, az adott település függvénye ugyanis, hogy milyen tantárgyak ismereteit integrálhatjuk e négy órába. A *történelem* a tanóra helyszínétől függetlenül érvényesül, hisz a helytörténet maga a szűk, közvetlen környezet történetét jelenti. Ha az adott település rendelkezik helytörténeti múzeummal, érdemes kihasználni az intézmény által nyújtott lehetőségeket, s az órák egyikét a helytörténeti kiállítás megtekintésének szentelni (aktív feladatokkal, ehhez szükséges

¹⁸ Kissné Király (szerk.) 2003: 35.

azonban a pedagógus és a muzeológus, múzeumpedagógus hatékony együttműködése). A múzeumlátogatás az iskolások számára élményszerűvé teszi szülőfalujuk / szülővárosuk történelmének megismerését. A helytörténeti gyűjtemények legtöbbje az adott területen fellelt régészeti leleteket is kiállítja, így a tanulók a saját szemükkel láthatják azokat a tárgyakat, amelyekkel a történelemlapok képeiben már találkozhattak.

Bánhegyi Ferenc a helytörténeti tananyagokat a szülőföld megismerésére építő fejezettel¹⁹ vezeti be, melyben a *földrajzi* ismeretekkel összefüggést teremtve Magyarország nagytájakait, vizeit, természeti képződményeit s néhány kultúrkincsét ismerhetik meg a tanulók. Ezen az órán nagy hangsúlyt fektettem – a tanításom során – az Alföld jellemzésére, hisz az általam tanított gyermekek szülőföldje ez a tájegység. A ráhangolódás szakaszában Petőfi Sándor: *Az alföld* című versét olvastam fel, az *irodalom*hoz kapcsolva ezzel az órát. A diákokat a felolvasás előtt tájékoztattam a feladatukról:

A felolvasás közben jegyzeteld le, mely állatok, növények, tárgyak jellemzik az alföldi tájat!

Az irodalmi művek integrálására számos lehetőség van a téma kapcsán, hisz a szülőföld leírása, a haza szeretetének kinyilvánítása a magyar irodalom egyik legjellemzőbb témája. Petőfi Sándor: *Szülőföldemen*, Radnóti Miklós: *Nem tudhatom...*, Kisfaludy Károly: *Szülőföldem szép határa!*, Aranyosi Ervin: *Üzenet a nagyvilágnak*, Petőfi Sándor: *A gólya* – csak néhány azon irodalmi művek végtelen sorából, amelyek a szülőföld tiszteletét, szeretetét örökítik meg.

Az irodalom és a történelem mellett a *hittan* ismeretei is beépíthetőek és hasznosíthatóak a helytörténeti témák megbeszélésekor, ugyanis alapvető megemlíteni a település meghatározó felekezetét/felekezeteit. A debreceni tanításom során, ennek megfelelően nagy hangsúlyt fektettem a református vallás jelentőségére. Noha Kálvin Jánosról ötödik osztályban még nem tanulnak a diákok, a református vallás kapcsán szót ejtettünk az ő szerepéről is, megalapozva ezzel a *történelemből* később tanultakat.

Abban az esetben, ha van olyan kézműves iparág, ami a település hajdani vagy jelenlegi életét meghatározza, segítséget nyújthat a hon- és népismeret élményszerű oktatásához. Példaként említve: a saját tanítási tapasztalatom helyszínül szolgáló Hajdúnánást, ahol a szalmafonásnak nagy hagyománya van. Az iskolában a hon- és népismeret oktató pedagógus a szalmafonással foglalkozó órára vendégül szokta hívni a mesterség egy képviselőjét, aki rövid foglalkozást tart a diákoknak. A tanulók egy szalmából készült dísz tárgyat készítenek el, ami a *technika és életvitel* órák hangulatát csempészi be a hon- és népismeret tanórába. Ez megva-

¹⁹ Bánhegyi 2017: 14.

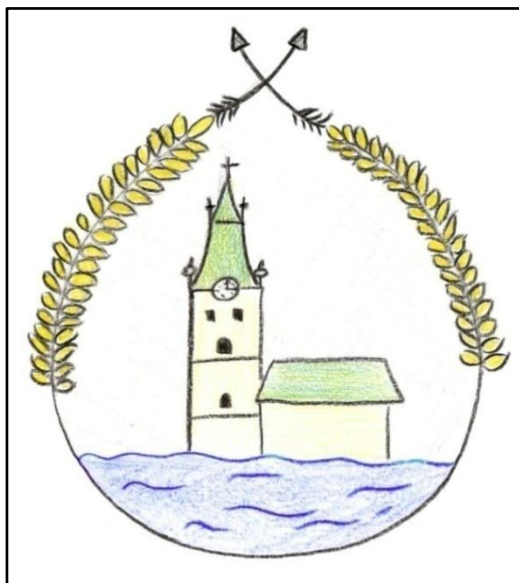
lósítható pl. Debrecenben is a mézeskalácsosság, a fazekasság kapcsán, továbbá a diákok a debreceni szűr híres *pávaszemés őszirózsza* hímzését maguk is elkészíthetik egy kisebb szöveten. Az iskola pedagógusai közötti kommunikáció e helyzetekben meglehetősen fontos, hisz megfelelő tanulásszervezés esetén a tanulók a szalmából font tárgyat, a mézeskalácsot, a hímzést akár technika órán is elkészíthetik, a gyakorlatban is hasznosítva azt az elméleti alapot, amit honismeret órán megszerezték.

A kézügyesség, a kreativitás fejlesztése volt a célja a helytörténeti órák lezárása gyanánt általam kiadott házi feladatnak is, mely a *rajz és vizuális kultúrával* áll tantárgyközi kapcsolatban. A diákok a megelőző négy tanórán széles körű ismeretet szerezhettek a város történelméről, vallásáról, meghatározó intézményeiről, kézművességéről stb. A házi feladatban ezen ismeretek kreatív hasznosítására nyílt lehetőség:

Rajzold meg a város új címerét!

Szerepeljen rajta a települést meghatározó kézműves iparág / egyház / intézmény / étel/ esemény stb.

Az alábbi képen egy hajdúnánási diák által rajzolt városcímer látható, amelyen a tanuló megjelenítette a szalmafonás hagyományát, a híres hajdúnánási gyógyvizet, a református templomot, továbbá a címeren látható két nyíl, amelyek Hajdúnánás híres szülöttére, Mónus József világrekorder íjászra utalnak.



2. ábra: *Tanuló által rajzolt városcímer.* [5. osztályos tanuló rajza 2018.]

OKTÓBERI JELES NAPOK

Október havában kerül sor a paraszti élet egyik rendkívül fontos eseményére: a szüretre, mely tevékenység ismertetése, megbeszélése számos lehetőséget rejt magában a tantárgyközi koncentráció szempontjából. Az órán a ráhangolódás szakaszában az óracím felírását megelőzően a szürethez kapcsolódó népdalokkal érdemes bevezetni a témát (*Bort ittam én, boros vagyok; Leszedik a szőlőt nemsokára; Megérik a szőlő* stb.). A dalok, énekek meghallgatása előtt én az alábbi feladatot adtam az órához kapcsolódóan:

*Hallgassátok meg az alábbi dalokat!
Mely őszi munkálatot említik ezek a népdalok?
A választ írd le a füzetedbe!*

Az irodalmi művekhez hasonlóan a népdalok is alkalmasak arra, hogy a hon- és népismeret órák szinte bármelyikét színesíthessék, hisz alig akad olyan téma a tanmenetben, amelyhez ne kapcsolódna népdal. Ezen összefüggés által támogatja egymást az *ének-zene* és a hon- és népismeret tantárgy.

A továbbiakban érdemes tisztázni, a térképen elhelyezni Magyarország leghíresebb bortermő vidékeit, a *földrajz* tananyagait is érintve ezzel. A szüret folyamatának, eszközeinek megismerése után a szüreti felvonulás és multság megbeszélése képezi a tanóra fontos szakaszát. E ponton több tantárggyal képezhet koncentrációt a hon- és népismeret tananyag, hisz az osztály eljátszhatja a szüreti felvonulást, a szüreti bál egy-egy szakaszát, a dramaturgia által az *irodalom*hoz kapcsolódva ezzel. Akár az órán, akár más pedagógusokkal (*technika*- és *testnevelés*tanárral) egyeztetve a tanulók elkészíthetik a szürethez kapcsolódó tárgyakat: a *baksus* figuráját, illetve a szüreti koszorút, valamint elsajátíthatják a szüreti multság jellegzetes bodnártáncának alapjait.

HAJLÉKOK, HÁZAK

A tanmenet három órája a kezdetleges hajlékok és a parasztházak köré szerveződik, magába foglalva a hajlékok történeti változását, a házépítés befolyásoló tényezőit, a Föld különböző népcsoportjai által használt háztípusokat, a magyar parasztházak építkezési anyagait, fal- és tetőtípusait, a kamra tartalmát, illetve a konyha és a szobák berendezését.

A téma feldolgozásának első szakaszában a már meglévő ismeretekre építhet a pedagógus, ugyanis az ember első hajlékáról, a barlangról, valamint a magyarok kezdetleges építményéről, a jurtáról már alsó tagozatban is olvastak, valamint 5. osztályban *történelem*ből is érintik ezt az ismerettanyagot. A házépítésre hatással

lévő tényezők megbeszélésénél a *földrajzi* ismereteket mozgósítjuk, ugyanis az éghajlat, a természeti környezet, a rendelkezésre álló anyagok befolyásoló hatásáról már vannak ismereteik az iskolásoknak. Szemléltetésként a Föld különböző pontjain épített hajlékok (fűkunyhó, iglu, cölöpház, tipi) képeit vetítettem ki – a tanításaim során – az interaktív táblára, a tanulók pedig kifejtették a véleményüket arról, hogy milyen éghajlat, időjárás jellemezheti a területeket, ahol ezen hajlékok épültek, valamint melyek a házépítéshez rendelkezésre álló anyagok.

A falazat és a tető anyagai nem voltak idegenek a tanítványaim számára, ugyanis *technika- és életvitel* órán már foglalkoztak korábban a kérdéskörrel, továbbá elkészítették egy kétosztatú ház modelljét is. Az így megszerzett tudást kamatoztathatták hon- és népismeret órán is. Az *Iránytű a hon- és népismeret oktatásához* az *irodalommal* kapcsolatot létesítve egy népmese, *A kis gömböc* beépítésének lehetőségét is felveti: a tanulók síkbábokat használva eljátszhatják a történetet.²⁰

A konyha és a szoba berendezéseinek megbeszélése újfent lehetővé teszi a *rajz és vizuális kultúra* bekapcsolását, a kreativitás és ügyesség fejlesztését. Az órák folyamán számos díszített kerámia és festett bútor kép vetíthető, mutatható be. A téma lezárásaként az alábbi házi feladatot adtam a diákoknak:

- a) *Tervezd meg egy festett tányér díszítését!*
 vagy:
 b) *Egy dobozt felhasználva készítsd el egy népi festett bútor kicsinyített mását! Használhatsz hozzá pl. papírral bevont gyógyszeres dobozt.*



3. ábra: Tanuló által rajzolt dísztányér. [5. osztályos tanuló rajza 2018.]

²⁰ Kissné Király (szerk.) 2003: 36.

NOVEMBERI JELES NAPOK

A novemberi jeles napok időjárásjóslásban, termékenységvarázslásban, házasságijóslásban bővelkednek. Fontos, hogy tudatosítsuk a fiatalokban, hogy a megelőző évszázadokban (s gyakran még ma is) miért hihettek az emberek számunkra már irracionális összefüggésekben, illetve praktikákban. „A parasztságnak magának kellett megalkotnia a magyarázó elveket, amelyekkel a világ jelenségeit értelmezhetette, a végső kérdésekre magának kellett megtalálnia a választ, épp ezért hiedelmei a miénktől eltérő világ képét tükrözik.”²¹ E kérdés tisztázása azért is különösképp fontos, mert a 6. osztályos *irodalom* tanmenet több olyan órát is magába foglal, ahol a népi hiedelmek egykori létjogosultságának megértése lényeges lesz. Ilyen pl. a *Kőműves Kelemenné* című népballadát feldolgozó óra, ahol a műben megjelenő építőáldozat megértését jelentősen segíthetik a hon- és népismeret órán elmondottak.

DECEMBERI JELES NAPOK ÉS ÜNNEPEK

December jeles napjainak és ünnepeinek megismerésére három tanóra áll rendelkezésre, egy-egy külön órát szánva az adventre és a karácsonyra. A decemberi hónap gazdag a házról házra járó szokásokban, amelyekhez minden esetben mondóka, vers, ének, köszöntő társul. E szövegeket – melyek által az *irodalomhoz* és az *ének-zenehez* kapcsolódnak az órák – a gyerekek maguk is megtanulhatják, a kotyolás, a Miklós-járás, a kántálás stb. szokását akár el is játszhatják. (Mindez megvalósítható a januári jeles napokkal foglalkozó órán is, ahol az újévi köszöntők bősége figyelhető meg.)

Az advent és a karácsony témája számos kreatív foglalkozás beiktatására alkalmas. A három óra időbősége lehetőséget ad a különböző produktumok megalkotására, de a *technika*, *rajz* órák is összehangolhatóak a honismerettel. A diákok készíthetnek adventi koszorút, illetve aranyozott dióval, almával stb. termőágot díszíthetnek fel – immáron annak a tudatában, hogy a karácsonyfa újkeletű szokás, korábban ágakat díszítettek fel karácsony alkalmával.

Fontos, hogy a tanulók tisztában legyenek az ünnepek vallási hátterével, azzal, hogy milyen eseményre emlékezünk karácsonykor, húsvétkor, pünkösdkor. Épp ezért az ünnepekkel foglalkozó hon- és népismeret órák a *hittanon* tanultak integrálását is igénylik.

²¹ Balassa–Ortutay 1979: 633.

JANUÁRI JELES NAPOK

A januári jeles napokkal foglalkozó órán az érdeklődést fokozhatja, ha a tanulók személyesen ismerkedhetnek meg a paraszti világban fontos szerepet betöltő kalendáriummal. A kalendáriumok nem csupán a naptárak funkcióját töltötték be, de irodalmi értékük is volt, továbbá csillagászati ismeretterjesztéssel szolgáltak, krónikákat, időjárási megfigyeléseket, betegségekről, vásárok idejéről szóló tájékoztatást is adtak sok más egyéb információ szolgáltatása mellett. Lehetőség esetén célszerű több példányt bevinni a tanórára a kalendáriumokból, hogy csoportmunkát szervezhessünk köréjük:

1. csoport: *Keressetek példát a kalendáriumban irodalmi műre!*
2. csoport: *Keressetek példát a kalendáriumban vallásboz kapcsolódó információra!*
3. csoport: *Keressetek példát a kalendáriumban betegségmegelőző praktikára!*
4. csoport: *Keressetek példát a kalendáriumban csillagászati ismeretre!*

Ezen feladatok megoldása által tantárgyközi koncentráció létesül az *irodalommal, hittannal, biológiával, fizikával.*

A következő fogalmazási feladat *az irodalomra* épít:

Írj egy újévi köszöntőt!

Építs bele legalább két szót az alábbiak közül: szerencse, egészség, gazdagság, termés.

NÖVÉNYTERMESZTÉS, ÁLLATTARTÁS, PÁSZTORKODÁS

Három hon- és népismeret óra a magyarság állatainak és a hazánkban termesztett növényeknek, valamint az állattartáshoz és növénytermesztéshez kapcsolódó munkafolyamatoknak a megismerését célozza meg, nagy hangsúlyt fektetve a pásztorok szerepére. A téma kapcsolatban áll a *környezetismeret, biológia* tananyagaival. Lényeges, hogy az iskolások legalább saját tájegységük jellegzetes állataival és növényeivel tisztában legyenek. Ha a településen van lehetőség állatsimogató meglátogatására, a diákok személyesen is találkozhatnak azokkal az állatokkal, amelyekről hon- és népismeret órán szó esik. A növénytermesztés közelebbi megismerésére szintén lehetőséget ragadhat az az iskola, amely gyakorlókerttel rendelkezik. A tanulók ebben az esetben maguk is kipróbálhatják a vetés, palántázás, a gyümölcsszüret stb. munkálatait. Kisebb településeken, falvakban egy tanya meglátogatása is lehetővé teszi, hogy a gyerekek betekinthesse a hagyományos gazdálkodás rejtelmeibe, s bekapcsolódhassanak e tevékenységekbe. Az említett programok szervezéséhez a hon- és népismeretet oktató pedagógus együttműködést kérhet a biológia- és a technikatanártól, közös célként tűzve ki a

házánkban termelt növények és tenyésztett állatok bemutatását, valamint a hozzájuk kapcsolódó munkálatok kipróbáltatását a gyerekekkel.



4. ábra: Hajdúnánási diákok a Kendereskertben. (Fotó: saját felvétel, 2018.)

A pásztorok bemutatásánál meghatározó a pásztorművészet kiemelése, ami a *rajz és vizuális kultúrával* és a *technikával* képez koncentrációt. A diákok megismerkedhetnek a pásztorművészet díszítőelemeivel, illetve azokkal az anyagokkal (fa, szaru), amelyeket a pásztorok hangszereik, eszközeik elkészítéséhez felhasználtak. A tapasztalataikat az alábbi feladatban is hasznosíthatják:

Tervezz egy olyan ma használatos ruhadarabot, amelyet a pásztorművészet díszítőelemeivel színesítesz! Készíthetsz rajzot, de használhatsz újságból kivágott képeket is nyomtatott/rajzolt motívumokkal kombinálva.



5. ábra: Tanuló által készített, a pásztorművészet díszítőelemeit alkalmazó ruhaterv.

[5. osztályos tanuló rajza 2018.]

FEBRUÁRI JELES NAPOK

A februári jeles napok közül egyrészt Balázs napja az, amit mindenképpen érdemes megismertetni a tanulókkal. Szent Balázst a torokbetegségek gyógyítójának tartották, a neki szentelt napot épp ezért a torokbetegségben szenvedők gyógyítására tartották alkalmasnak. Korunk diákjai esetében fontos tisztázni, hogy egykor e betegségek jóval nagyobb veszélyt jelentettek a gyermekekre, mint napjainkban. Kitérhetünk arra is, hogyan gyógyítják ma az efféle betegségeket, mindezzel a *biológia* tantárggyal alkotva kapcsolatot. Babits Mihály: *Balázsolás* című versét is alkalmazhatjuk az órán, az alábbi szövegértési feladat keretei között:

Olvasd el Babits Mihály: Balázsolás c. versének alábbi részletét, mely a Balázs-áldás folyamatát írja le! Az olvasottak alapján mondd el, hogyan történt az áldás!

Babits Mihály: Balázsolás *(részlet)*
Szépen könyörgök, segíts rajtam, Szent Balázs!
Gyermekkoromban két fehér
gyertyát tettek keresztbe gyenge nyakamon
s úgy néztem a gyertyák közül,
mint két ág közt kinéző ijedt őzike.
Tél közepén, Balázs-napon
szemem pislogva csüggött az öreg papon,
aki hozzád imádkozott
fölém hajolva, ahogy ott térdeltem az
oltár előtt, kegyes szokás
szerint, s diákul dünnyögve, amit sem én
s ő se jól értett.

A Balázs-naphoz kötődő másik szokásnak, a Balázs-járásnak az iskolások szempontjából aktualitása van, a házról házra járó szokás főszereplői ugyanis a tanítók és tanulók. A Balázs-járáshoz kapcsolódó köszöntőket, dalokat a gyerekek meghallgathatják, megtanulhatják, az *irodalommal* és az *énekek-zenével* ötvözve az óra ezen szakaszát.

Február lényeges eseménye továbbá a farsang, mely esemény feldolgozása a *rajz* és *technika* órák számára is feladatot jelent. A diákok készíthetnek álarcokat, tervezhetnek jelmezt, süthetnek farsangi fánkot. A farsang révén szintén kapcsolódhat a hon- és népismeret a *biológiához*: a farsang után kezdődő böjt kapcsán. Beszéljük meg a tanítványainkkal, hogy a böjt nemcsak a vallással függ össze, hanem a test számára is folyamatos megújulást jelent a böjti időszakok beiktatása. Érdemes az egészségtudatos táplálkozásra is kitérni.

MÁRCIUSI JELES NAPOK

A márciusi Gergely-nap a korábban tanult hónapok egyes jeles napjaihoz hasonlóan daltanulásra ad lehetőséget, a Gergely-járás szokásához ugyanis rígmus, *énekek* társul. A hónap kapcsán említést kell tennünk a diákok számára sem idegen nemzeti ünnepünkről, március 15-ről. E ponton az ünnep háttérének megbeszélésével a *történelem* tananyagát érintjük.

Gyümölcsoltó boldogasszony napjának elnevezése kérdéseket vehet fel a tanulóknak, a *gyümölcsoltás* kifejezés ugyanis idegen lehet számukra. Az alábbi feladat e kifejezést hivatott magyarázni, a *környezetismerethez*, *biológiához* fűzve a honismeret tananyagát:

Okos telefon segítségével keressétek meg a gyümölcsoltás kifejezés jelentését az interneten! Mi a gyümölcsoltás célja?

[Vagy az iskola profiljától, pedagógiai programjától függően könyvtárismerettel párosítva könyv alapú lexikonok használatát becsempészni Néprajzi Lexikon, Magyar Értelmező Kéziszótár stb. – így egy széles ismeretkör jelenik meg a digitális kompetencia mellett.]

ÁPRILISI JELES NAPOK, HÚSVÉT

A tanmenet az áprilisi jeles napok és a húsvét megbeszélésére két tanórát jelöl ki. A karácsonyhoz hasonlóan a húsvét esetében is lényeges tájékozódni, hogy a tanulók tisztában vannak-e az ünnep vallási háttérével – e ponton a *hit* jelenik meg tantárgyközi kapcsolatként. A *rajz és vizuális* kultúra is integrálható, ugyanis Munkácsy Mihály *Golgota* című festményének kivetítése rávezetheti a tanulókat a nagyhétkor, illetve húsvétkor ünnepelt eseményre. A tanulók a húsvétra készülve készíthetnek továbbá hímes tojást, írhatnak locsolóverset, a *rajz* órák és *irodalom* órák módszereire építve e feladatokat.

MAGYAROK A TÖRTÉNELMI ÉS A MAI MAGYARORSZÁG TERÜLETÉN

A tanmenet öt órát szán a néprajzi tájak (Dunántúl, Felföld, Alföld, Erdély) és a népcsoportok jellemzésére, illetve további két óra foglalkozik a népcsoportok viseleteivel. A hét óra mindegyikén hangsúlyosan jelen vannak a *földrajz* ismeretei és módszerei. Bánhegyi Ferenc a *régió, táj, tájegység* földrajzi fogalmak tisztázásával vezeti be a néprajzi tájakhoz fűződő tananyagokat,²² majd részletesen foglalkozik a Dunántúllal, a Felfölddel, az Alfölddel és Erdéllyel. E tájak, illetve az ezeken belül található kistájak térképen való elhelyezése a nyelvterület megismerésének

²² Bánhegyi 2017: 96.

alapját képezik. Hasznos és egyben szórakoztató a diákok számára, ha az öt óra folyamán egy saját, nagyméretű térképet készítenek el, ami később az iskola vagy a tanterem díszéül szolgálhat. A térképre tekintve legyen egyértelmű a tájegységek elhelyezkedése, illetve gyűjtőmunka során képeket kereshetnek a tanulók az adott tájra jellemző viseletről, gazdaságról stb., mely képek szintén helyet kaphatnak a térképen! Mindez segíti a tananyag rögzülését, adaptálását, támogatja a térképen való tájékozódást, a gyerekek számára élményszerűvé teszi a tájegységek jellemzőinek elsajátítását.

Az egyes területek gazdaságának megbeszélése a földrajzon kívül a *környezetismeret*, *biológia* ismereteit is érinti az adott térségben tartott állatok/ megtermelt növények és a földrajzi környezet összefüggései által, de szó esik a *biológiáról* is az emberek életmódja kapcsán (pl. a pákászat ismertetésének esetében). A *történelem* átszövi a néprajzi tájak tananyagait is, hisz a tájak és a népcsoportok múltjának ismertetése meghatározó szakaszai az óráknak. Alapvető, hogy megemlítsük egy-egy terület és népcsoport történelmi jelentőségét, így az Őrség határvédő szerepét, a hajdúk feladatvállalását, továbbá a jászok, kunok, székelyek, matyók történelmét, de nem kerülhetjük el a trianoni események ismertetését sem.

A kézügyességre, kézimunkára építő tantárgyak, így a *rajz és vizuális kultúra*, valamint a *technika* integrálásnak ez esetben is létjogosultsága van, ugyanis a tájakra jellemző kézműves iparágak, a népviseletek és díszítéseik lehetővé teszik az említett tantárgyak bekapcsolását. Technika órán agyagedényeket készíthetnek a diákok, akár csoportmunka keretében is, ahol a cél csoportonként más-más tájegységek díszítéseinek alkalmazása. A viseletek kapcsán a népcsoportokra jellemző hímzések megtervezése, varrása, a népi gyöngyészerek elkészítése szintén a hon- és népismerethez kapcsolja a gyakorlati feladatot. Ha az iskola rendelkezik tanakonyhával, egy-egy tájegység népi ételének elkészítésére is lehetőség nyílik technika órán.

Mivel a nyelvjárásokról is szó esik, a téma a *nyelvtan* bekapcsolását is lehetővé teszi. A tájak jellegzetes hangszeres népzeneje, népköltészeti alkotásai az *énekeszenéhez* és az *irodalomhoz* kötik a honismeret órán megbeszélteket. Az irodalomhoz több szállal is kötődhet a témakör, ugyanis a magyar nyelvterületen élő kisebbségekről is szó esik az órákon. Az 5. osztályos irodalom első témakörét a mesék képezik, s a műmesék mellett magyar és cigány népmeséket is olvasnak a tanulók. Magam is tanítottam irodalomból 5. osztályban *A Nap gyermekei* című cigány népmesét, s ennek kapcsán egy cigány zenekar dalát vittem be az órára. A zeneszám alatt futó videón romákat ábrázoló fényképeket és képzőművészeti alkotásokat tekinthettek meg a tanítványok, az alábbi, általam meghatározott szempontokra koncentrálni:

1. csoport: *Figyeljétek meg, mi jellemző a cigányok öltözkérére!*
2. csoport: *Milyen tevékenységek közben örökölték meg a képeket a romákat?*
3. csoport: *Mi utal a képeken a cigányok vándorló életmódjára?*

(A levetített videó az alábbi linken érhető el:

<https://www.youtube.com/watch?v=JUkmd2-o9zU>)

Az irodalom órán megbeszéltek ilyen formában nagymértékben támogatják a hon- és népismereten elhangzó újabb ismereteket.

PÜNKÖSD, MÁJUS JELES NAPJAI

Pünkösdi ünnepéhez több olyan szokás is kapcsolódik, amely főszereplői a gyermekek és fiatalok. Ilyen pl. a pünkösdi királynéjárás, amely kapcsán az *ének órákról* ismert dal: *Mi van ma, mi van ma, piros pünkösdi napja* helyet kaphat a pünkösddel foglalkozó hon- és népismeret órán.

A pünkösdi királyválasztás élményeit személyesen is megtapasztalhatják az iskolások a honismeretet oktató pedagógus és a testnevelőtanár együttműködése esetén. Egy *testnevelés* órán ugyanis helyet kaphatnak olyan ügyességi játékok, amelyek egy pünkösdi királyválasztáson is megállnák a helyüket. Amíg a fiúk egymással versengenek, a lányok a májushoz kapcsolódó körtáncokat próbálhatják ki.

A májushoz kapcsolódó szokások közül kiemelkedik a májusfaállítás. Egy májusfa elkészítése, a technika órákhoz kapcsolhatja a honismeretet. Az alábbi szorgalmi feladatban a tanulók egy májusfát készíthetnek el, amely *technika* óra keretein belül is megvalósulhat:

Készítetek májusfát!

Az egyszerűség kedvéért tehetek gallyakat egy vázába, vagy szúrjátok őket egy cserép földbe fa gyanánt. Beszéljétek össze, alkossatok egy csoportot, amiben akár az egész osztály is benne lehet.

AZ EMBERÉLET FORDULÓI

A hon- és népismereten tanultak egyik legfontosabb szegmensét képezik az emberélet fordulóihoz kapcsolódó ismeretek. A diákok 3 órán át foglalkoznak a születéshez, a házasságkötéshez és a halálhoz kapcsolódó szokásokkal, hiedelmekkel.

Először a szülés gyakorlatának változásával, a szüléshez és születéshez kapcsolódó szokásokkal, tárgyi kultúrával ismerkednek meg a tanulók. A szülés eseménye, az asszony fájdalmának csillapítása, az újszülött ellátása kapcsán a *biológia* tananyagához kapcsolódik a téma. A keresztelő fontosságának megbeszélésénél vallási témák kerülnek előtérbe, a *bittan*hoz is fűzve ezzel a születés eseményét.

Az óra ráhangoló, vagy reflektáló szakaszában az iskolások dióbabát készíthetnek, a *technika* tantárggyal képezve koncentrációt:



6. ábra: Órán elkészíthető dióbaba.

(Forrás: <http://indafoto.hu/mnp-foto/image/209057-49d6a484/user>)

A házasságkötés és a lakodalom eseményét feldolgozva a diákok eljátszhatnak egy esküvőt, mintegy színdarabot alkotva ezzel. A házasságkötés minden alakját a tanulók testesítsék meg, ennek megfelelően legyen a színjátékban menyasszony, vőlegény, örömapák és örömanyák, koma és komaasszony, pap, fővély, vendégek! A színjátás révén az *irodalom*hoz köthető az óra ezen része. Az előkészületekbe akár a *technikatanár* is bevonható, ugyanis a szükséges tárgyakat: a menyasszony ruházatát, a vőfélybotot, a lakodalmal kalácsot stb. a diákok technika órán is elkészíthetik.

Összegzés

Tanulmányom a hon- és népismeret tantárgyközi kapcsolatainak sokszínűségét hivatott bemutatni. Írásom jól szemlélteti, hogy a hon- és népismeret óra tananyagai számos egyéb tantárgy ismereteinek integrálását lehetővé teszik.

- ☛ A tantárgy egyfelől számottevően támaszkodik a földrajz módszereire, többek között a Kárpát-medence tájainak térképen való elhelyezése esetében. Lényeges továbbá a földrajzi környezet, az éghajlat befolyásoló szerepének megértése a házépítés, a gazdaság szempontjából.
- ☛ Látható, hogy a hon- és népismeret tanmenet szinte minden óráján hangsúlyt kapnak az irodalom területei. Népköltészeti alkotások épp-

úgy integrálhatóak egy-egy téma esetén, mint a népi témájú műköltészeti alkotások. A dramatikus szokások, a népi színjátszás kapcsán szintén az irodalom területére lépünk.

- ☛ A környezetismeret, biológia tantárgyakkal koncentrációt képeznek az állattartással, növénytermesztéssel foglalkozó hon- és népismeret órák, de biológiai ismeretekkel gazdagodnak a diákok az időjárásjóslások, az emberélet fordulói, a betegségelhárítások és népi gyógy módok, a táplálkozás kapcsán is.
- ☛ Az ünnepek vallási hátterének megbeszélésakor, a vallás paraszti életben betöltött központi szerepének tisztázásakor a hittan ismereteit mozgósíthatják a diákok.
- ☛ Az ének-zene az irodalomhoz hasonlóan számos lehetőséget kínál a hon- és népismerettel való tantárgyi koncentráció létrehozására. A népdalok témájának sokszínűsége lehetővé teszi, hogy a tanmenet legtöbb óráján alkalmazhassuk őket, de a hangszeres népzene és a szokásokhoz kapcsolódó dalok által is kapcsolódik a hon- és népismeret az ének-zene órákhoz.
- ☛ A testnevelésnek szintén fontos szerepe lehet a hon- és népismereten tanult elméleti alapok gyakorlatban történő alkalmazására, ugyanis a különböző játékok, körtáncok, a néptánc, a pünkösdi királyválasztás feladatainak kipróbálására a testnevelés óra biztosíthat színteret.
- ☛ A hon- és népismeret számos ponton érintkezik a rajz és vizuális kultúra, valamint a technika és életvitel tantárgyak módszereivel és tananyagaival az anyagi kultúra gazdagságának, a kézművesség sokszínűségének köszönhetően. Úgy gondolom, hogy a tantárgy élményszerű oktatásának érdekében fontos megragadni azokat az alkalmakat, amikor a diákok a kézügyességükre, kreativitásukra támaszkodva valamilyen produktumot hozhatnak létre. A tanórák érdekességét fokozhatja, ha a gyerekek maguk is kipróbálhatják a kézművességet, elkészíthetnek egy a tananyaghoz fűződő tárgyat, rajzot.

A különböző tantárgyak közötti kapcsolat létrehozását támogathatja a pedagógusok közötti kommunikáció, egyeztetés. Minden tanárnak érdeke ugyanis, hogy az általa tanított ismereteket a diákok a lehető legnagyobb mértékben sajátítsák el. Ebben pedig a technika-, ének-, rajz-, testneveléstanárok és a hon- és népismeretet oktató pedagógusok kiemelten támogatják egymás munkáját, a tantárgyak kapcsolódásait, közös területeit kihasználva.

A hon- és népismeret e sokszínűségének számos pozitív következménye van a tantárgyak összefüggéseinek tudatosítása mellett. Egyfelől biztosítja, hogy a diákok mindegyike sikerélménnyel gazdagodhasson a hon- és népismeret órákon, ugyanis míg az egyik tanuló a színjátszásban valósíthatja meg önmagát, addig egy

másik gyermek az énekekben, vagy a kézimunkában találja meg a tantárgy szépségét. Másrészt a tantárgyközi koncentrációk megragadása tudatosítja, hogy a néprajz ismeretei a minket körülvevő világ minden területén jelen vannak: a nagymamánk által sütött farsangi fánkban, a szakkörökön gyakorolt néptáncban, a hortobágyi kiránduláson látott állatokban épp úgy tetten érhető a népi kultúra, mint a húsvétkor hallott locsolóversekben, vagy az asztalunk terítőjét díszítő hímzésben.

Felhasznált irodalom

ADORJÁNNÉ SZABÓ Katalin

2002 A hon- és népismeret modul koncentrációs lehetőségei a Rajz és vizuális kultúrával az 5-6. évfolyamon. *Módszertani lapok*. Vizuális kultúra, 2002/2, 19.

2002 A hon- és népismeret modul Rajz és vizuális kultúra tartalmi előnyei az 1-4. évfolyamon. *Módszertani lapok*. Vizuális kultúra, 2002/2, 20.

ÁGH Zsófia

1993 *Útmutató a tárgyi és szellemi néprajz tanításához*. Budapest: Tárogató Kiadó

BAKSA Brigitta

2015 *Néprajz az iskolában: A néprajzi ismeretek tanításának múltja és jelene*. (Néprajzi Értekezések 4.) Budapest: Magyar Néprajzi Társaság

BALASSA Iván – ORTUTAY Gyula

1979 *Magyar néprajz*. Budapest: Corvina Kiadó

BALOGHNÉ ZSOLDOS Julianna

2002 *A néphagyomány az iskolában. A néprajz tanításának módszertana*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó

BÁNHÉGYI Ferenc

2017 *Hon- és népismeret 5*. Budapest: Apáczai Kiadó

BIHARI NAGY Éva

2016 A népismeret tanítása, oktatása. In Bihari Nagy Éva – Kavcsánszki Máté – Keményfi Róbert – Marinka Melinda: *Diptichon. Tanulmányok Bartha Elek tiszteletére*. Studia Folkloristica et Ethnographica 65. Debrecen: Debreceni Egyetem Néprajzi Tanszék. 622-641.

2019a Kulturális örökségelemek és az intézményi értékközvetítés – örökségesítés módszerei. In Karlovitz János Tibor (szerk.): *Tanulmányok a kompetenciákra építő, fenntartható kulturális és technológiai fejlődés köréből*. Komárno: International Research Institute s.r.o. 314–322.

2019b Örökség – vallás – néprajz – oktatás. In Kavcsánszki Máté – P. szászfalvi Márta: *Pietas et Scientia. Tanulmányok P. Szalay Emőke tiszteletére*. Studia Folkloristica et Ethnographica 76. Debrecen: Debreceni Egyetem néprajzi Tanszék – Tiszántúli Református Egyházkerület – MTA-DE Néprajzi Kutatócsoport. 37–44.

Gyuróné Szenka Dóra

Fedorec, G. F.

1981 Tantárgyközi kapcsolatok az iskolások oktatásában. *Magyar Pedagógia*, 1981/1, 13.

GÉCZINÉ LASKAI Judit

2013 Hagyományismereti tankönyvek. (Doktori disszertáció) Budapest
<https://docplayer.hu/43971205-Geczine-laskai-judit-hagyomanyismereti-tankonyvek.html> (letöltés ideje: 2019.09.28.)

KISSNÉ KIRÁLY Piroska (szerk.)

2003 *Iránytű a hon- és népismeret tanításához*. Miskolc: Bíbor Kiadó

MAKÁDI Mariann

2002 Hogyan segítheti az általános iskolai földrajztanítást a hon- és népismeret modul? *A földrajz tanítása: módszertani folyóirat* 10. 2002/3, 3–7.

Műhely – hagyomány – iskola

Mikulics Ádám
Újné Pethő Andrea

„Mert mindig érteni kell...!”

A Felső-Tisza vidéki pásztorbotlók tanításának módszertani szempontjai és lehetőségei a néptáncpedagógia jelenkori célkitűzéseinek tükrében

MIKULICS ÁDÁM

Bevezetés

„Mert mindig érteni kell...” címet viselő tanulmányom címadó gondolatát a 87. életévében elhunyt csengeri juhásztól, a Népművészet Mestere címmel kitüntetett Simon Jánostól (1930–2014) kölcsönöztem. Bár a népzene- és néptánc kutatás, s az úgynevezett „táncházmozgalom” inkább adatközlő énekesként tartja őt számon – noha táncáról is készültek felvételek – a vele készült beszélgetésből kiragadott sor a zene és a tánc egységéről, elválaszthatatlanságáról szól. S így folytatódik:

„...Ha a zenét nem érti, vagy nem tudja... hát táncol, táncol, na de hát...! ...Meg, ha valaki nem érti, mit csinál, az meglátszik. Egy lépésbe is ész kell, a tánchoz meg pláne.”¹

Simon János fent idézett gondolatai a tudatos táncalkotás folyamatáról tökéletesen párhuzamba állíthatók a mozgáskogníciót, mint a mozgásról való gondolkodást, a mozgással kapcsolatos tudatosságot középpontba helyező, újfajta szemléletmóddal gazdagodó táncpedagógia célkitűzéseivel.

„A mozgáskogníció hangsúlyozottan közvetlenül a mozgást érintő tudás, vagyis a mozgáskogníció fogalmának használatakor a tudást és a gondolkodást magára a mozgulatra kell vonatkoztatni.”²

Az említett célok természetesen differenciálódnak a képzés szintjének függvényében. Az alapfokú művészetoktatás keretei között a tánc, s minden

¹ Mikulics 2012: 32.

² Fügedi 2006: 108–122.

más művészeti ág kifejezési nyelve egyfajta eszköz „a társadalom számára a művészeteket értő, azt befogadó, a művészetek alapfokon való megélését pozitív és marandó életminőség változtatással honoráló emberpalánták nevelése”³ és az adott művészeti irány alapképességeinek fejlesztése érdekében. A művészetek közép-és felsőoktatási intézményeiben a művészeti ágak eszközszerének minél tökéletesebb elsajátítása, a professzionális művész kialakítása a cél. A tudatosságra való nevelés azonban minden képzési szinten és formában elengedhetetlen, hiszen „...ha valaki nem érti, mit csinál, az meglátszik” – vélekedik Simon János.

Munkámban a Szatmárból származó pásztorbotolóknak fellelhető eszközkészletét és a táncépítkezés szabályszerűségeit Horpácsik János (1903–1985) három filmre vett táncfolyamatán keresztül vizsgáltam. E megfigyelések, illetve konzekvenciák levonásának tükrében alakítottam ki a pásztorbotoló előkészítésének és a kezdeti tanulási szakaszainak lehetséges módszertani eljárásait.

A szatmári pásztorbotoló tanításának módszertani lehetőségeiről

„Tanuljátok meg nagyon, különben nem fogjátok élvezni”! Sebő Ferenc visszaemlékezései szerint Martin György e jelmondat kíséretében indította útra a néptánc- és népzene gyűjtés köré és munkássága köré csoportosuló szakembereket. Azt hiszem, Martin „parancsa” napjaink néptáncmozgalmában nyerhetne igazán érvényt magának. Az elmélyült elsajátítás, az eredeti táncmateria szerkesztési, építkezési elveinek megismerés, az őket alkotók tudati anyagának feltárása a mimetikus elsajátítással, a másolással szemben lényeges törekvés kellene, hogy legyen.

Martin György gondolatának analógiájára kialakíthatjuk a néptánc pedagógia mottóját is: Tanítsátok meg nagyon, különben nem fogják élvezni! Hiszen

„a művészeti nevelés egyszerre oldja fel a feszültséget, és okoz katartikus élményt a tanulás és a megvalósítás folyamatában, az élmény szükségessége elengedhetetlen. Mindezek mellett az élmény

³ Lévai 2010: 5.

*önmagában még nem elégséges, lassú, folyamatos élményekre és gyors, heurisztikus élményekre is szükség van a művészeti nevelés folyamatában”.*⁴

A szatmári pásztorbotolók tanításának lehetséges módszertani megközelítésekor mindenekelőtt Horpácsik János filmre vett táncfolyamataira és verbális megnyilatkozásaira, valamint Simon János pásztorbotról alkotott tudati anyagára támaszkodom. Az e forrásokból levonható konzekvenciák tükrében kívánom felvázolni az átadásuk módszertanának legfontosabb pilléreit. Horpácsik János megörökített táncalkotásaiban megvizsgálhattam a virtuóz eszközkezelés egyedülállóan gazdag motívumkincsének és a lábszólam mozgásanyagának viszonyát. Simon János pedig figyelemreméltó emlékezőtehetsége és verbális kifejezőkészsége révén olyan értékes információkhoz juttatott, melyeket mindenképpen hasznosnak kell értékelnem, akár a módszertan szempontjából is.

A pásztorbotolókban, mint eszközös táncokban természetesen a központi szerepet tölt be a bot, valamint annak táncbéli jelenléte. A módszertani eljárások kialakításának legelőször is ezt a „problémát” kell körüljárnia. A bothoz, mint táncszerszöghöz, sőt táncbéli partnerhez való pozitív, elutasítás és félelemmentes viszonyulás kialakítása az első lépések között kell, hogy szerepeljen. E célnak talán a legkézenfekvőbb eszköze maga a botkészítés folyamatának a megismerése, s az abban való konkrét részvétel. E háttértudást biztosító közvetlen élmény, megélt tapasztalás jelentős mértékben hozzájárulhat a pásztorbotolók motorikus elsajátításának hatékonyabbá válásához, a tudás komplexebbé, teljesebbé tételéhez. A táncos eszköze iránti érzelmi viszonyulására kiváló hatással lehet a bot elkészítésében való részvétel, ami a konkrét tánctanulás már kezdeti szakaszaiban is érezhető majd hatását. (E gondolatok még csupán hipotetikus jellegűek. Vizsgálatuk és a mérési eredmények elemzése egy következő elméleti munka tárgyát kell, hogy képezze.)

Mind Horpácsik János, mind Simon János kiemelik a botolók kapcsán a fogásbiztonság fontosságát.

„De meg kell fogni azt a botot, kell a jó fogás, ki ne menjen az ember kezéből, fűbe ne csapjon valakit”

– hangoztatja Simon János. Az archaikus paraszti kultúrában és életformában ez a képesség természetes módon kialakult, hiszen a mellett, hogy túl-

⁴ Lévai 2006: 107.

⁵ Mikulics 2012: 31.

nyomórészt maguk készítették a botjukat, azt mindenhová magukkal is vitték, állandóan a kézben tartották. Természetesen az akkori társadalom periferiáján élő réteg mára már letűnt kultúrája, annak minden egyes sajátos vonásával együtt nem emelhető át iskolai, próbatermi keretek közé, de egy néhány napos vagy hetes iskolai projekt keretein belül, melynek témája a hétköznapi pásztorélet, talán imitálhatóvá válna, megtapasztalható lenne a bot összetett funkciója.

A fogásbiztonság kialakítása ma alapvetően a próbatermi munka feladata. E cél elérésének leghasznosabb eszköze, ha a bot minél többet a kézben van, még akkor is, ha effektíve nincs semmiféle funkciója a tanítási óra adott szakaszában (egyszerűbb bemelegítő gyakorlatok, nyújtások, lazítások, relaxációk). A bot súlyával, súlyközéppontjával és hosszával való ismerkedés egyértelműen meg kell, hogy előzzék a konkrét eszközkezelések elsajátításának fázisát.

A biztos-, de nem görcsös és merev- eszközfogás eléréséhez kapcsolódóan a tanítás legelső fázisaiban kulcsszerepe van a megfelelő táncszköz kiválasztásának. A tanuló fizikai adottságaihoz hozzáillő bot kiválasztása alapvetően meghatározhatja, befolyásolhatja az egyes tanulási fázisok eredményességét, sikerességét. Horpácsik János így vélekedik a jó táncszközről:

„Kampóba ilyen szűr szokott lenni, hogy vállig ér a jubásznak... Avval jól tud forgatni. No de más táncolva ez nem jó, már bosszú. Hát oszt abova kell... A tánchoz könnyebb, az direkt arra van”⁶

A pásztorbotolók elsajátításának következő lépcsőfokát az eszközkezelési módok, motívumok egyszerűbb változatainak megismerése és elsajátítása jelentheti. Horpácsik János megfigyelt táncfolyamataiban az eszközhasználat gerincét, vázát az előre felé, vagyis a mutatóujj vezette (támadó), valamint a visszafelé, vagyis a kisujj vezette (védekező) forgatásmódok alkották. A tanítás-tanulás tervezésekor úgy vélem, ez a két alapvető forgatástípus átadása kell, hogy elsőbbséget élvezzen az összetettebb botforgatási módok előtt. (E két forgatástípus tanításának módszertanáról a *Modulvázlatban* bővebben szót ejtek).

A tanítás módszertanának egyik legfontosabb „pillére” lehet a lábmotívumok és a virtuozitásba hajló eszközhasználat szimultán megjelenése, kölcsönhatása következtében létrejövő kétszólamúság, mely a táncfolyamatok vizsgálata során pontosan megfigyelhető. A kar- és a lábszólam szimultán

⁶ Tóth 2003: 38.

megjelenítése, s ennek megfigyelése értékes eredményekkel járhat. Könczei Csilla is felfigyelt erre az érdekes táncos jelenségre, illetve vizsgálatának lehetőségeire egy tanulmányában.

„Az emberi mozgások többszólamúságát leginkább talán a zenei többszólamúsághoz hasonlíthatjuk. Egy összehasonlító kutatás keretében megnézhetnénk például, hogy a zenei polifónia, homofónia törvényszerűségei érvényesülnek-e a táncokban. Érdekes kísérlet lenne továbbá a zenei összhangzattan, formatan és ellenponttan módszereit is kipróbálni a táncok elemzésében.”⁷

A lábak mozgásától független kézzsólam előadása sok gyakorlást igénylő, összetett táncos feladat. A táncos testének kétszólamúsága természetesen nemcsak az eszközös táncokban van jelen, természetes sajátja többek között az erdélyi legényes táncoknak is. A táncban megjelenő polifónia táncalkotásban betöltött szerepével Szentpál Mária is foglalkozik érintőlegesen egy 1981-ben megjelent tanulmányában.⁸ Vizsgálódásának tárgyát három példamentékű kalotaszegi adatközlő táncos egyéniség (a magyarvistai Mátyás István „Mundruc”, az inaktelki Kalló Ferenc „Malmi” és a bogártelki Fekete János „Poncsa”) egy legényes folyamatának formai-strukturális elemzése jelenti. Értekezésének e tartalmi részében felhívja a figyelmet a táncban megjelenő többszólamúság átfogóbb tanulmányozásának szükségességére is.

A kétszólamúság tanításának módszertani feltárása a néptánc pedagógia fontos és előremutató a feladata kell, hogy legyen, ahogyan arra Fügedi János is utal egy legényesverseny kapcsán megjelent írásában:

„A verseny huszonekilenc táncosa közül három tudta előadni a lábak mozgásától független kézzsólamot. Attól tartok, nem jobb a helyzet máshol sem. Feltehetjük a kérdést: milyen az a néptánc pedagógia, amelyik hagyja elveszni a legényes többszólamúságának egyik legfontosabb elemét, hagyja elszűrkülölni, kifakadni a valaha színeset? Válaszoljuk is meg: felületes.”⁹

Az említett tanulmányokból egyértelműen kiderül, polifon férfitáncaink minél alaposabb megismerésének és átadásának szempontjából mennyire fontos tényező a kétszólamúság, mint táncalkotási mód elemző feltárása.

A szatmári pásztorbotolók esetében az eszközhasználati módok és a lábszólam motívikájának szimultán megjelenítése központi táncos feladat. A tanítás-tanulás korai szakaszaiban a két fő forgatástípus (előre- és visszafelé forgatás) és az egyszerű kétnegyedes kéttagú lábmotívumok (lépések, lépő bokázók, lengetők, hegyezők, sarkazók) egyidejű megvalósítása, szinkro-

⁷ Könczei 1993: 75–77.

⁸ Szentpál 1981: 194.

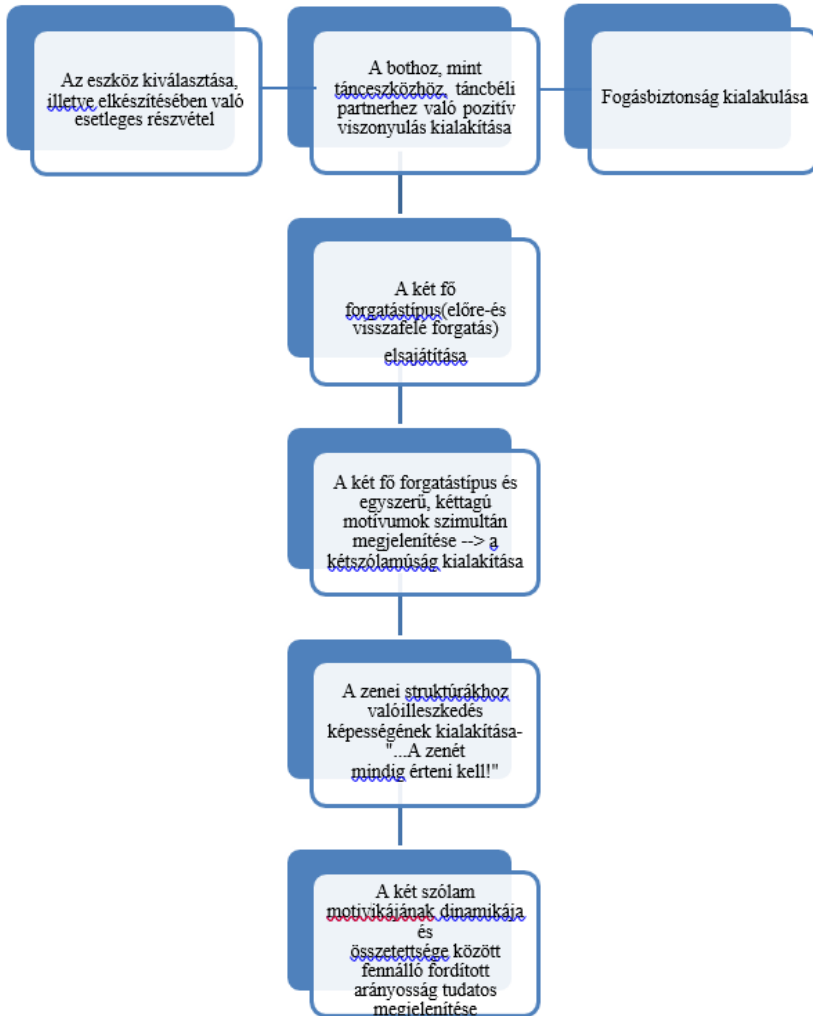
⁹ Fügedi 2005: 37.

nizációja a cél. (Ennek az oktatási fázisnak a részleteiről szintén a Modulvázlatban szólok.)

„Mer ha az ember nem illeszkedik a zenéhez, akkor az nem tánc, mer a zene erre megy, én meg arra. Szóval az nem tánc”

– jegyzi meg Simon János a tánc zenéhez való illeszkedésével kapcsolatban. Horpácsik vizsgált táncfolyamatának megfigyelésekor észrevehető, hogy a tánc egészének szerkezeti felépítése mennyire igazodik a kísérőzene struktúrájához. Mind a láb, mind az eszköz motívumai, motívumtípusai – nem általános érvényűen – igazodnak a zenei ütemhatárokhoz, annak strófikus szerkezetéhez. A zenéhez való illeszkedés foka természetesen nem éri el az erdélyi legényes táncok bipódikus zenei tagolást tükröző struktúráját, mégis úgy gondolom, a két szólam motívumainak zenei szakaszok határaihoz való alkalmazkodása meg kell, hogy jelenjen a módszertan kialakításának folyamatában. Ehhez az oktatási feladathoz kapcsolódó lehetséges módszertani eljárásokat a Modulvázlatban fejtem ki. A pásztorbotolóknban megjelenő két szólam motívumainak dinamikája és összetettsége között megfigyelhető fordított arányosságot, illetve szerkesztésbeli elvet mindenképpen ki kell, hogy hangsúlyozzuk a módszertan fő pilléreinek bemutatásakor. Eszközös táncaink más típusaiban nincs vagy nem ilyen jól kivethető formában van jelen ez a fajta fordított arányosság. A Felső-Tisza-vidéki cigányok ún. „valódi botolójában” az imitált küzdelemnek alárendelt virtuóz eszközhasználaté a főszerep a lábszólam laza mozdulatkapcsolatai, határozatlan ütemű lépéseivel szemben. A románok haidau táncában az eszköz szerepköre a táncos megtámaszkodásában gyakorlatilag ki is merül. A hangsúly a virtuóz lábmotívumok bemutatásán, a gesztusláb magas, nagy ívű lendítésén és vezetésén van.

A fordított arányossággként azonosított táncalkotási elvnek a megismerése és bemutatásának képessége egyértelműen a későbbi tanulási fázisok feladata kell, hogy legyen. Egyrészt feltételezi a pásztorbotolóknban megjelenő eszközhasználati repertoár viszonylag teljes, de mindenképpen széles spektrumát. Továbbá meg kell, hogy előzze a tudatos táncalkotás és szerkesztés képességének kialakulása.



1. ábra: A párszortbólók tanításának lehetséges módszertana. (Saját szerkesztésű ábra, 2012.)

Modulvázlat

Változat	Tevékenységek, az idő megjelölésével (a mellékletben részletezve)	Kiemelt készségek, képességek	Célcsoport, a differenciálás lehetőségei	Tanulásszervezés		Eszköz és melléklet
				Munkaformák	Módszerek	

Szatmári pásztorbotoló Ráhangelés (bevezető rész)

<p>A megfelelő hosszúságú és súlyú bot, mint a táncban központi szerepet betöltő eszköz kiválasztása.</p> <p>A bot feldobása, elkapása, egyik kézről a másikba való átvétele (→ismerkedés a bot súlyával, súlyközéppontjával, hosszával).</p> <p>A váll- és csuklóízület bemelegítése, felkészítése az aktív igénybevételre</p> <p>Időtartam: 15 perc.</p>	<p>A tanuló saját fizikai adottságaihoz képest megfelelő bot kiválasztásának képessége.</p> <p>(Ez a momentum- a megfelelő bot kiválasztása-alapvetően meghatározhatja, befolyásolhatja az egyes tanulási fázisok eredményességét, sikerességét.)</p> <p>A kiválasztott bot súlyközéppontjának megtalálásának, megérszésének képessége, ennek kialakítása, valamint automatikussá tétele.</p>	<p>Az alapfokú művészet- oktatási rendszerben tanuló fiúk hetedik, nyolcadik évfolyama (14-16 éves korosztály)</p>	<p>Nagycsoportos foglalkozás.</p> <p>Az adott táncterem méreteihez viszonyítva úgy kell kialakítani a nagycsoportos munkaformát, hogy az lehetőleg ne lehessen balesetek forrása.</p>	<p>Közvetlen pedagógusi irányítás.</p> <p>Részletező, türelmes szemléltetés, bemutatás és magyarázat.</p>	<p>Lásd melléklet 1.sz.</p>
--	---	--	---	---	-----------------------------

Szatmári pásztorbotoló

AZ ÓRA TARTALMÁNAK FELDOLGOZÁSA (A CÉL MEGHATÁROZÁSA)

A megfelelő módon kiválasztott táncszeköz helyes súlyközéppontjának megtalálása, érzetének kialakítása.

A tánc típusban megjelenő eszközhasználat gerincét alkotó előre-és visszafelé forgatások diminuált-augmentált formáinak elhelyezése a kísézőzében (→a diminuáció-augmentáció fogalmának kognitív és mozgásos kialakítása.)

A bot két fő motívuma (előre- és visszafelé forgatások) terjedelmének a kísérőzene ütemhatáraihoz, mint szabályozó tényezőkhöz való alakítása.

Az előre-és visszafelé forgatásokból, mint fő motívumtípusokból felépülő motívumsorozatok zenei szakaszokhoz (zenei strófák, sorok, félsorok) való alkalmazkodása képességének kialakítása.

A kísérőzenéhez, mint a táncépítkezést szabályozó tényezőkhöz alkalmazkodó két fő forgatástípus és a kétnegyedes kéttagú lábmotívumok (lépések, lépő bokázók, lengetők, hegyezők, sarkazók) szimultán megjelenítése képességének kialakítása.

Modulvázlat

Vázlat	Tevékenységek, az idő megjelölésével (a mellékletben részletezve)	Kiemelt készségek, képességek	Célcsoport, a differenciálás lehetőségei	Tanulásszervezés		Eszköz és melléklet
				Munkaformák	Módszerek	
	Az előre forgatás (a bot „A”, vagyis vastagabb vége vezető a test előtt leírt fektetett 8-as alak rajzolatát) megjelenítése nyolc (két ütem), négy (egy ütem), majd két negyed (fél ütem) hosszúságú időtartam alatt. A tanulás és a gyakorlás első szakaszaiban a különböző hosszúságú időegységekben megjelenő negyedek verbalizált megjelenítése szimultán a bot forgatásával. (egy-két-három-négy-öt-hat-hét)	Az előre felé forgatás mechanikájának, motorikus képességének kialakítása; a diminuáció-augmentáció mozgásos megjelenítésének képessége a forgatás kísérőzenében való elhelyezése során (→a 4/4-es ütemmutatójú kísérőzene ütemhatáraihoz való alkalmazkodás képessége); a helyes kartartás és a bot testtől való távolságának kialakításának, megtalálásának képessége.	Az alapfokú művészetoktatási rendszerben tanuló fiúk hetedik, nyolcadik évfolyama (14-16 éves korosztály)	Nagycsoportos foglalkozás. Az adott táncterem méreteihez viszonyítva úgy kell kialakítani a nagycsoportos munkaformát, hogy az lehetőleg ne lehessen balesetek forrása.	Közvetlen pedagógusi irányítás. Részletező, türelmes szemléltetés, bemutatás és magyarázat.	Lásd melléklet 2. sz.

Modulvázlat

Változat	Tevékenységek, az idő megjelölésével (a mellékletben részletezve)	Kiemelt készségek, képességek	Célcsoport, a differenciálás lehetőségei	Tanulásszervezés		Eszköz és melléklet
				Munkaformák	Módszerek	

	nyolc; egy-két- há- négy; egy-két) Időtartam: 20-25 perc (természetesen rövidebb pihe- nőket is beik- tatva)					
	A visszafelé forgatás (a bot „B”, vagyis vék- nyebb, könny- nyebb vége ve- zeti a test előtt leírt fektetett 8- as alak rajzolá- sát) megjelení- tése nyolc (két ütem), négy (egy ütem), majd két negyed (fél ütem) hos- zúságú időtar- tam alatt. A tanulás és a gyakorlás első szakaszaiban különböző	A visszafelé forgatás mechanikájának, motorikus képessé- gének kialakítása; a diminuáció- augmentáció moz- gásos megjelenítésé- nek képessége a for- gatáskísérőzében való elhelyezése- sora (→ a 1/4-es ütemmutatójú kísé- rőzene ütemhatárai- hoz való alkalmaz- kodás képessége); a helyes kartartás és a bot testtől való tá- volságának kialakítá- sának, megtalálásá- nakképessége.	Az alapfokú művészetokta- tási rendszerben tanulófiúk hete- dik,nyolcadik évfolyama (14- 16 éveskorosz- tály)	Nagycsoportos foglalkozás.Az adott táncterem méreteihez vi- szonyítva úgy kell kialakítani a nagycsoportos munkaformát, hogy az lehető- leg ne lehessen balesetek forrá- sa.	Közvetlen pe- dagógusi irányí- tás. Részletező, türelmes szem- léltetés, bemutató és magyarázat	Lásd melléklet 2.sz.

Modulvázlat

Változat	Tevékenységek, az idő megjelenésével (a mellékletben részletezve)	Kiemelt készségek, képességek	Célcsoport, a differenciálás lehetőségei	Tanulásszervezés		Eszköz és melléklet
				Munkaformák	Módszerek	
	<p>hosszúságú időegységekben megjelenő negyedek verbalizált megjelenítése szimultán a bot forgatásával. (egy-két-három-négy-öt-hat-hét-nyolc; egy-két-három-négy-öt-hat-hét-nyolc; egy-két-három-négy-öt-hat-hét-nyolc; egy-két-három-négy-öt-hat-hét-nyolc) Időtartam: 20-25 perc (természetesen rövidebb pihenőket is beiktatva)</p>					
	<p>A megismert két fő botforgatási motívumtípus augmentált improvizatív megjelenítése,</p>	<p>Az előre- és visszafelé történő botforgatási módok, valamint ezek diminuált és augmentált variánsainak megjelenítésének képessége; a kísérőzene nagyobb szerkezeti</p>	<p>Az alapfokú művészetoktatási rendszerben tanuló fiúk hetedik, nyolcadik évfolyama (14-16 éves korosztály)</p>	<p>Nagycsoportos foglalkozás. Az adott táncterem méreteihez viszonyítva úgy kell kialakítani a nagycsoportos munkaformát, hogy az lehetőleg ne lehessen balesetek forrása.</p>	<p>Közvetlen pedagógusi irányítás. Részletező, türelmes szemléltetés, bemutatás és magyarázat</p>	<p>Lásd melléklet 3. sz.</p>

Modulvázlat

Változat	Tevékenységek, az idő megjelölésével (a mellékletben részletezve)	Kiemelt készségek, képességek	Célcsoport, a differenciálás lehetőségei	Tanulásszervezés		Eszköz és melléklet
				Munkaformák	Módszerek	
	alkalmazkodva a kísérőzene nagyobb szerkezeti egységeihez (zenei strófák, zenei sorok). Új zenei szakasz → új eszközkezelési motívumtípus. Időtartam: 20-25 perc (természetesen szükség szerint rövidebb, hosszabb szüneteket, pihenőket tartva)	egységeinek felismerésének, elválasztásának és azokhoz való alkalmazkodás képességének kialakítása				
	A kísérőzenéhez, mint a táncépítkezést szabályozó tényezőhöz alkalmazkodó két fő forgatástípus és a kétnegyedes kéttagú	A Felső-Tisza-vidéki pásztorbotolóban megjelenő kétszólamúság két alkotórészének, a botforgatás két megismert motívumtípusának és a lábszólam egyszerű kétnegyedes kéttagú motívumainak szimultán,	Az alapfokú művészetoktatási rendszerben tanuló fiúk hetedik, nyolcadik évfolyama (14-16 éves korosztály)	Nagycsoportos foglalkozás. Az adott táncterem méreteihez viszonyítva úgy kell kialakítani a nagycsoportos munkaformát, hogy az lehetőleg ne lehessen balesetek forrása.	Közvetlen pedagógusi irányítás. Részletező, türelmes szemléltetés, bemutatás és magyarázat	Lásd melléklet 4. sz.

Modulvázlat

Változat	Tevékenységek, az idő megjelölésével (a mellékletben részletezve)	Kiemelt készségek, képességek	Célcsoport, a differenciálás lehetőségei	Tanulásszervezés		Eszköz és melléklet
				Munkaformák	Módszerek	

	lábmotívumok (lépések, lépőbokázók, lengetők, hegyezők, sarkazók) szimultán megjelenítése Időtartam: 20-25 perc.	kísérőzene nagyobb szerkezeti egységeihez alkalmazkodó, improvizatív megjelenítésének képessége.				
--	---	--	--	--	--	--

ÉRTÉKELÉS, ÖSSZEGZÉS

A tanulóknak tudatosan, biztonsággal kell megjeleníteniük a kétféle botforgatási típust (előre- és visszafelé forgatást egyelőre még csak a biztonságosabbnak ítélt kézben) alkalmazkodva a 4/4-es kísérőzene (lassú csárdás zene) nagyobb szerkezeti egységeihez (zenei strófák, zenei sorok és fél-sorok). Az eszközkezelés adta szólam és az egyszerű 2/4-es kéttagú motívumok szimultán megjelenítése egyfajta folyamatos mozgásélményt kell, hogy eredményezzen az óra utolsó, záró szakaszában. Az értékelés szempontjából egyfelől mindenképpen szem előtt kell tartanunk az egyes tanulók eltérő tanulási tempóját, valamint a bot, mint eddig ismeretlen eszköz táncban való megjelenését, ezáltal a kétszólamúság tényét.

Melléklet a modulvázlathoz

1. A csoport létszámától függően megfelelő mennyiségű (és minőségű) egymástól eltérő hosszúságú és súlyú bot vásárlása vagy elkészítése szükséges. Mint már utaltam rá a megfelelő tánceszköz kiválasztása elengedhetetlenül fontos a tanulás különböző fázisainak eredményességéhez, mivel a virtuóz botkezeléshez rendkívül fontos, hogy a bot a táncos méretéhez pontosan megfeleljen.

„Hát kampóba nem ilyen szűr szokott lenni. Kampóba ilyen szűr szokott lenni, hogy vállig ér a juhásznak, tetszik tudni. Avval jól tud forgatni. No de más táncolva ez nem jó, már hosszú. Hátszét abova kell. A tánchoz könnyebb, az direkt van.” (Horpácsik János)

A direkt táncosoknak, táncegyütteseknek botoló táncok céljából készülő botok beszerezhetőek a „Néptáncosok kellékboltja”-ban, illetve Mátészalkán a Budai Nagy Antal út 22. szám alatt Siska Tibor fafaragó mestertől.

2. A megfelelő zenei hangzóanyag kiválasztása. Negyed= 140-160 metronómszámú (tempójú) szatmári lassú csárdás zene. A legcélszerűbb direkt táncoktatás céljából kiadott zenei hangzóanyagot használnunk (például a *Hagyományok Háza* zenei kiadványai néptánc pedagógusok részére), de véleményem szerint mindenképpen fontos, hogy a táncot tanulók zenei élményként találkozzanak az adatközlő zenészek játékaival is. A legjobb szatmári bandák játékát közreadó hangzóanyagot megtalálhatjuk az „Új Pátria”-sorozatban és más gyűjtések nyomán kiadott felvételeken is.

A tanegység feldolgozása során a direkt módszerek dominálnak a közvetlen tanári irányítás útján.

A tanulók amorf, de mindenképpen biztonságra törekvő, egymásra odafigyelő módon elhelyezkedve a teremben tanári irányítás mellett ismerkednek az előre-, illetve visszafelé forgatás mechanizmusával. Először (részletező, lassú, mindenre kitérő tanári bemutatás után) a 4/4-es kísérezene két, egy, majd fél ütemére forgatják át a botot az egyik oldalról a másikra az előreforgatás, azután a visszafelé forgatás kivitelezési mechanizmusa szerint. A kezdeti fázisokban a hatásosabb szemléltetés érdekében eredményre vezető lehet a különböző hosszúságú időegységekben megjelenő negyedek verbalizált megjelenítése szimultán a bot forgatásával. (egy-két-há-négy-öt-hat- hét-nyolc; egy-két-há-négy; egy-két.)

1. A két megismert botforgatási motívumtípus augmentált és diminuált változatait szukcesszíven jelenítik meg a tanulók alkalmazkodva a 4/4-eskísé-
rőzene nagyobb szerkezeti egységeihez.

1.1. A tanulók egy forgatási motívumtípusból felépülő motívumsoro-
zatot egy teljes zenei strófán keresztül ismételnék, majd az új strófára a
másik megismert forgatási módot mutatják be. (egy zenei strófa → egy bot-
forgatási motívumtípus.)

1.2. A tanulók egy forgatási motívumtípusból felépülő motívumsoro-
zatot egy fél zenei strófán (két zenei sor) keresztül ismételnék, majd a
következő két sorra a másik megismert forgatási módot mutatják be. (fél stró-
fa-két sor → egy botforgatási motívumtípus.)

1.3. A tanulók egy forgatási motívumtípusból felépülő motívumsoroza-
tot egy zenei soron keresztül ismételnék, majd a következő sorra a másik
megismert forgatási módot mutatják be. (egy zenei sor → egy botforgatási
motívumtípus.)

(Egy zenei strófa-négy zenei sor-tizenhat 4/4-es ütem.)

2. A nagyobb zenei egységekhez illeszkedő két fő botkezelési motívum-
típusból felépülő motívumsorozatot a tanulók szimultán mutatják be a szat-
mári csárdás és verbunk már megismert táncmatériájából merítkező egyszerű
2/4-es kéttagú motívumokkal (lépések, lépő bokázók, páros bokázók, sarka-
zók, hegyezők, lengetők). A lábszólam motívumanyagát ugyan tudottnak te-
kintjük, a két szólam szimultán való megjelenítés összetett tánctechnikai fel-
adat.

A lábszólam motívikáját tekintve célszerű a legalapvetőbb mozdulatí-
pussal, a lépéssel elkezdni az építkezést, majd ezt követnék már improvizá-
tív formában a különböző típusú bokázók, sarkazók, hegyezők, lengetők.

A fő cél a kétszólamúság folyamatos mozgásos megjelenítése, ennek ké-
peségének kialakítása.

A VIZSGÁLT TÁNCFOLYAMATOK ADATAI

I. A felvétel leltári száma: MTA Ft.249.06

Gyűjtők: Gábor Anna, Kiss Márta, Martin György, Pesovár Ernő,
Vargyas Lajos Gyűjtés éve: 1955.

II. A felvétel leltári száma: MTA Ft.644.06

Gyűjtők: Ács Sándor, Halmos István, Martin György, Pesovár Ferenc, Sárosi Bálint, Sztanó Pál, Víg Rudolf, Waigand Márton

Gyűjtés éve: 1968. 10.13.

III. A felvétel leltári száma: MTA Ft.249.07

Gyűjtők: Gábor Anna, Kiss Márta, Martin György, Pesovár Ernő, Vargyas Lajos Gyűjtés éve: 195

Irodalom

FÜGEDI János

2005 Pontozó a legényesversenyen. *Folkmagazin*. XII. 3. sz. 37.

2006 A táncnotáció hatása a mozgáskognitív képesség fejlődésére. *Iskolakultúra*. XVI. 11. sz. 108–122.

KÖNCZEI Csilla

1993 Ötletek a tánc textológiai elemzéséhez. *Korunk*. IV. 9. sz. 75–77.

LÉVAI Péter

2006 A néptánc oktatásának lehetséges megújítása. *Iskolakultúra*. XVI. 11. sz. 107.

2010 „Szőkkenjünk, ugráljunk...” *A sárközi ugrós táncok tanítási módszertana*. Győr: Magyar Kultúra Kiadó.

MIKULICS Ádám

2012 „Mert mindig érteni kell...” *A szatmári pásztorbotlók eszközkezelési lehetőségei és tanításuk módszertana*. (kézirat)

SZENTPÁL Mária

1981 A magyar néptáncelemzés néhány problémája. In Béres András – Szentpál Mária (szerk.): *Tánc tudományi Tanulmányok 1980–1981*. Budapest: A Magyar Táncművészek Szövetsége Tudományos Tagozata. 194.

TÓTH Béla

2003 *Horpácsik János – Egy Felső-Tisza vidéki pásztor egyéniségmonográfiája*. (kézirat)

„Holtig haza”

Hon- és népismeret – tanórán kívül

ÚJNÉ PETHÓ ANDREA

Gyakorló pedagógusként, vezető- és mentortanárként ma is vallom – ahogyan azt egy korábbi munkámban már jeleztem –, hogy a hon- és népismeret tantárgy tanításának egyik különösen fontos tere a tanórán/intézményen kívüli nevelés-oktatás.¹

Intézményünkben, a Debreceni Kazinczy Ferenc Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskolában a Pedagógia Programunk szerint is kiemelt fontosságú volt/jelenleg is az – a pozitív értelemben vett lokálpatriotizmus –

- „hazafiság, a szülőföld szeretete, nemzeti értékek megőrzése,
- az egészséges életmód és a környezeti kultúra értékeinek összekapcsolása.”²

Mindez a hon- és népismeret tantárgy tartalmainak segítségével számos formában valósulhatott meg korábban is.

Iskolánk Kiválóan Akkreditált Tehetségpont. Ennek is megfelelően a tehetségéretként azonosított diákok minden tanévben részesülhetnek a különböző műveltségterületek tanórán kívüli gyakorlásában a Városi Tehetséggondozó Program keretében. Műveltségterületenként nyolc órán át ismerkedhetnek a mentortanár segítségével az adott terület szegmenseivel. A foglalkozások célja az, hogy különleges, a tanórák metodikájától eltérő megközelítéssel találkozhassanak kultúrelemekkel. Ezen kívül gyakorlati tevékenység, önálló ismeretszerzés során szerzett tapasztalataikat tudásmegosztás keretében a szüleik, tanáraik, diáktársaik számára is ismertté tegyék a zárófoglalkozások keretében tartott előadásuk segítségével.

¹ Újné 2018.

² Debreceni Kazinczy Ferenc Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai Programja.

Kétévente pedig módjuk nyílik megméretetni magukat Diákkonferencia keretében is. Mentortanáruk segítségével az egyes műveltségterületekhez és előzetesen a Városi Tehetségondozó Program által megadott, illeszkedő témák feldolgozásával készülhetnek a bemutatkozásra.

Az V. Debreceni Tehetségondozó Diákkonferenciára készülve két hetedik évfolyamra járó diák közös munkáját mentoráltam – helytörténeti-irodalmi témakörben. Jelen ismertetőben a szokásos kutatómunkától eltérő felkészülésünket, a nagyobb nyilvánosság számára máris hasznosult „alkotásunkat” mutatom be.

1. Előkészületek

A kiírás megjelenésekor már voltak terveink, fontos volt azonban olvasnunk a valós lehetőségekről. Mindkét mentoráltam az ötödik évfolyamon tanult hon- és népismeretet tantárgyi keretek között. Így tudtam, hogy mindkét diák kíváncsi a lakóhely történelmi, helytörténeti különlegességeire. Magyar-tanárukként pedig az előző félévben épp egy Szabó Magda-regény olvasásához kapcsolódó versenyre készítettem a gyermekeket, ahol kiválóan szerepeltek. A Diákkonferencia kiírását olvasva könnyűvé vált a téma kijelölése.

„A verseny meghirdetője:

- Debreceni Tankerületi Központ 4026 Debrecen, Kálvin tér 11.
- Városi Tehetségondozó Munkaközösség

A verseny célja: A tanulók egyéni érdeklődésen alapuló, holisztikus szemléletű kutató munkájának támogatása, a tehetségük kibontakozásának segítése, bemutatkozási lehetőség biztosítása, tehetségondozás.

A jelentkezés és a részvétel feltételei:

A versenyre 5–8. osztályos tanuló nevezhet egyéni, páros vagy háromfős kiscsoportos formában. A jelentkező szabadon választott téma kutatását végzi mentortanára segítségével. A kutatás lefolytatásáról egy maximum háromoldalas beszámolót készít (A4-es oldalméret, Times New Roman betűtípus, 12-es betűméret). Maximum 5 perces időkeretben kiselőadás keretében mutatja be kutatómunkáját, melyhez Power Point bemutatót csinál.”³

³ Felhívás Az V. Debreceni Tehetségondozó Diákkonferencián való részvételle Városi Tehetségondozó Program 2019. szeptember 01.

2. Megvalósítás



Szabó Magda szobra a Kossuth téren. (Fotó: Magánarchívum)

A témánk tehát ez lett: Szabó Magda szülőhelyének, Debrecen városának azon helyszíneinek, intézményeinek bemutatása, amelyek az író nő életében fontos szerepet játszottak. Tettük ezt kicsit másképp.

„Aki tett valamit, nem magáért, hanem másokért, mindenkiért, az megmarad.”

Szabó Magda szavai az Álarcosbál című regényében önbeteljesítővé váltak. Az író nő tett „valamit” – másokért. Értünk, debreceniekért különösen sokat. A város története, történelme fontos epizódjainak megörökítése mellett a korabeli nyelvhasználat, az emberi kapcsolatok, neves intézmények, a debreceni életstílus, gondolkodásmód, kultúra is kiemelt szerepet kap drámáiban, elbeszéléseiben, regényeiben. Megmarad az utókornak. És így marad meg Szabó Magda is a városnak, amelyet ő maga nevezett holtig hazának.

Kutatásunkkal Szabó Magda emléke előtt tisztelegtünk. Emellett pedig a pozitív értelemben vett lokálpatriotizmus is munkált bennünk. Az író nő életének legfontosabb debreceni helyszíneit derítettük fel, kutattunk az ahhoz kötődő történetek és különleges események után. November 19-én, Szabó

Magda halálának napján hoztuk meg a végleges döntést arra nézve, hogy mindezt különleges módon osztjuk meg mindazokkal, akik kíváncsiak az írónő életének debreceni helyszíneire. A cím is természetesen az írónő megnevezése – városunkra – Debrecen.



Barna Zsombor és Horváth Dávid
tehetségigérettek. (Fotó: magánarchívum)

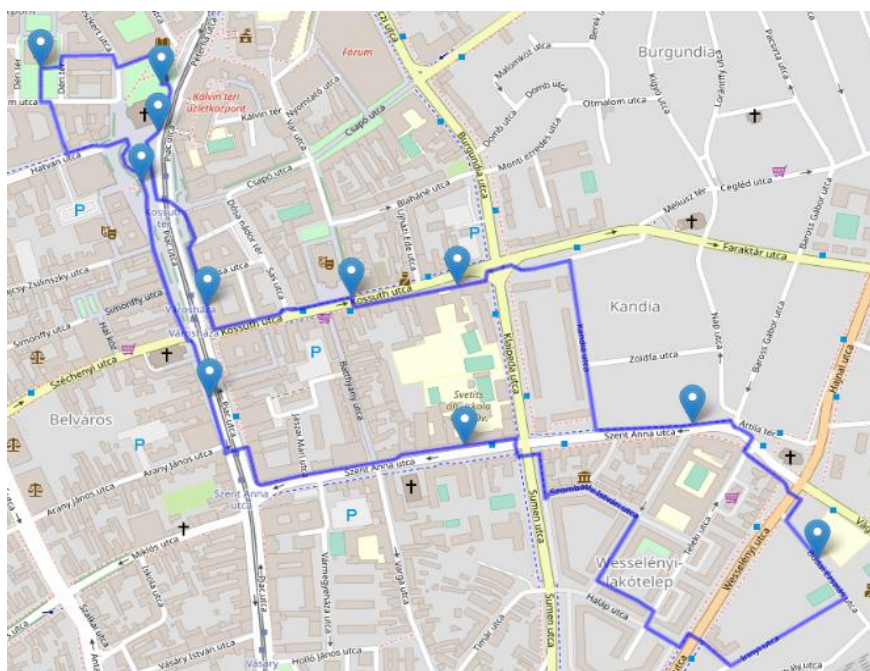
Előbb azonban természetesen hosszas és alapos adatgyűjtést végeztünk. Olvastuk több regényét – főként életrajzi elemeket tartalmazókat. Megnéztünk számos, az írónővel, írónőről készült riportot, filmfelvételt; meghallgattunk interjúkat. Ellátogattunk a Szabó Magda Emlékházba, ahol Ráthonyi Judit is segítette a munkánkat szíves kalauzolásával. Ott, az eredeti bútorok és a hangfelvételek között valóban el tudtuk képzelni például azt a kertet, amelyben gyermekként oly sokszor figyelhette meg az édesapja növények iránti szeretetét – „az újszülött palánták felelgetnek neki” – írja a *Dal apámról* című versében. Abban a kertben, amely az Emlékház közelében volt, ahol az „ókút” titkokat rejtett, és titkokat sugott. El tudtuk képzelni annak az édesanyának a lényét az egykori Szent Anna utcai lakóházban, akitől a gyermek Szabó Magda oly sok törté-

netet kapott – „Hangot hallok, ma gyönyörű mesét kapsz este!” – emlékezik édesanyja szavaira *Ókút* című regényében Szabó Magda.

Az egyre gyűlő információk alapján tudatosodott bennünk, hogy több olyan épület, amelyhez az írónő élete kötődött, már nem létezik – lebontották, helyére más épült. Éppen ez teszi igazán izgalmassá a megkeresésüket! A máig megtalálhatók egy része pedig a város életében is rendkívül fontos szerepet játszó helyszín, amelynek a történelme is figyelemre méltó! Más része megváltozott funkcióban működik – hogyan volna hát érdekes, mi is történt ott egykor! Akkor, amikor Szabó Magda rózsa lépteit Debrecen utcáin. Csapacsa titokzatos, felfedezésre és megértésre váró debreceni érdekesség!

A mi felfedező utunk ekkor indult. Feltérképeztünk egy útvonalat, amely érinti Szabó Magda életének legfontosabb helyszíneit Debrecenben. Olyan pontokat választottunk, amelyekről az író nő megemlékezik a műveiben is. Hol humorral, hol szomorkás visszaemlékezéssel, hol szigorú realitással ír ezekről a terekről, a hozzájuk kapcsolódó eseményekről és érzésekről. És olyan pontokat is az úthoz kapcsoltunk, amelyeken a város emlékezik az író nőre.

Végigjártuk az útvonalat; a helyszíneken figyeltük meg a fellelhető utalásokat vagy éppen a változásokat. És ekkor jött el az ideje az említett különleges módon történő, minél többek számára elérhető „hasznosulás” lehetővé tételének.



Az útvonal – a GeoGo felületén található térkép.

Megkerestük a GeoGo – Túrázás szabadon – megalkotóját, akkori tulajdonosát. A GeoGo egy alkalmazás, amely „városi séták, túramozgalmak, teljesítménytúrák, instant túrák teljesítésének igazolására használható”. Weboldalként pedig túragyűjtemény – bárki kedve szerint válogathat a felkerült túrák között, és teljesítheti azokat.

Arra gondoltunk, hogy az elkészült útvonalat túráként lehetne ajánlani ezen a módon – így a debreceni lakosokon kívül a városunkba érkező túrázók, érdeklődők is végigjárhatják, és ismerkedhetnek Szabó Magda életének állomásaival, városunkkal.

Megkeresésünk sikerrel járt! A Holtig haza címet viselő túra azóta is megtalálható a GeoGo majd' 770 túrája között!

A teljesítők a GeoGo díjazási protokolljának megfelelően letölthetnek egy-egy oklevelet, amely a teljesítést igazolja. Az oklevélen Szabó Magda Kossuth téren található szobra látható – természetesen a város színeivel keretezve. Ezen kívül igényelhetnek kitézőt is.



Ezzel azonban még csak a terveink fele valósult meg. Egy játékot is megalkottunk. A helyszínekhez kötődően kérdéseket tettünk fel. Ezek mindegyike Szabó Magda életéhez kapcsolódik. A túra teljesítői dönthetnek úgy, hogy felkeresik a honlapunkat, és válaszolnak az ellenőrzőpontokhoz kapcsolódó kérdésekre. A kérdések megválaszolását segítik a megadott források is.

A honlapon található ezen kívül egy Ellenőrzőpontok és nevezetességek a túra útvonalán menüpont is. Ennek segítségével a Szabó Magda életéhez kötődő helyszínek mellett az útvonalon található nevezetességek rövid leírását is olvashatja a túrára vállalkozó. (1. sz. melléklet) Ilyen pl. az Istenszülő Oltaima Görögkatolikus Főszékesegyház, az egykori Pénzügyi Palota, a Nagytemplom előtt álló Kossuth-szobor, a Debreceni Református Kollégium, a Szent Anna Székesegyház, a Tímárház, Tóth Árpád szobra.

Így három célunk is teljesül:

1. Szabó Magda debreceni kötődéseinek megismertetése,
2. Debrecen városának történelmileg jelentős, fejlődésére hatást gyakorló helyszíneinek, eseményeinek felidézése,
3. az egészséges életmód támogatása a szabadban eltöltött mozgással.

(Bár a verseny már lezárult, a honlap továbbra is elérhető.)

Az útvonal a Debreceni Bárczi Gusztáv Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménytől indul. A Szent Anna utcán elhalad egy régi gyógyszerár előtt, folytatódik a Kossuth utcán az egykori Debreceni Református Dóczy Leánynevelő Intézetnél. Következik a Csokonai Színház, a régi Városháza és a Nagytemplom. Az Emlékkertben a Gályarabok emlékoszlopánál halad el, majd a Déri Múzeumhoz érkezik meg. A Kossuth téren Szabó Magda szobra mellől a Piac utcai egykori kereskedőházhoz vezet – Rickl-ház –, és visszatér a Szent Anna utcára, ahol emléktábla jelzi az egykori lakóház helyét. A kiindulóponthoz vezető visszaúton még Tóth Árpád-szobrot is láthat az érdeklődő.

S hogy mi köze van pl. Aba bácsinak egy gyógyszerertárhoz, a boszorkáknak Szabó Magda születéséhez, Szabó Eleknek a Csokonai Színházhoz, egy ajtónak a Dóczyhoz, Munkácsy Mihálynak az író útnak indulásához, egy élelmes és elmés kereskedőnek a Piac utca kellős közepéhez, Petőfi Sándornak és Ady Endrének Szabó Magda családjához, azt mind kiderítheti az, aki vállalkozik az útvonal végigjárására és a feltett kérdéseink megválaszolására a források segítségével.

Szeretnénk Szabó Magda egyik gondolata két részének egyszerre megvalósulását a munkánkkal elérni.

„Utazni gyönyörű, de élni csak az ember hazájában lehet igazán.”

Hiszen a túrával utazhatunk, mégis a szűkebb hazánkban, Debrecenben maradunk – azt fedezzük fel újra és újra a XXI. század technikai vívmányainak segítségével.

Terveink között szerepel, hogy újabb irodalmi túraútvonalakat tervezünk pl. Csokonai Vitéz Mihály, Petőfi Sándor, Ady Endre vagy Borbély Szilárd életútját követve.

Tehát: GeoGo-ra fell! Tartsanak velünk a Holtig haza útvonalon!

3. Hasznosulás

A vírushelyzet okán sajnos a megmérettetésnek csupán a kezdeti fázisa valósult meg – a verseny kiírójához beküldtük a kért ppt-t és a munka dokumentációját, az útleírást; sor került az intézményben való előadásra is a diákok által.

Azóta még több, az útvonalra, a munkákra nézve pozitív esemény történt.

- Bekerült a PrevenTúra – Hajdú-Bihar megyei Futó és Természetjáró Kupa / Nyílt online kihívás / I. 2020. november 10-től 2021. május 31-ig; II. 2021. szeptember 13-tól 2022. május 31-ig – túrái közé is;
- 97 túrázó teljesítette már a távot – sokan többször is (az összes teljesítés száma: 372.);
- a kollégáim megtiszteltek azzal, hogy az útvonalat belső tudásmegosztás-átadás keretében bejárva figyelemmel hallgatták meg a Szabó Magda életéhez és a nevezetes helyszínekhez, intézményekhez kapcsolódó érdekességeket;
- a Kistemplomi Nőszövetség meghívott előadójaként 2021 októberében mutathattam be az útvonalat;



– a Városi Tehetség-gondozó Program 2020–2021-es tanévében az 5. évfolyamos diákok számára az anyanyelv és irodalom moduljához ennek alapján alkothattam meg. (Modulleírás – 2. sz. melléklet)

A modul során az 5. évfolyam tehetségígéretként azonosított diákjai a mentorálásommal megismerték először a GeoGo alkalmazás működési alapelveit, annak biztonságos alkalmazását.

Majd 2020 januárjában sor került még az útvonal kö-

*Az 5. évfolyam tehetségígéretei a Rickel-ház országlános kapujánál.
(Fotó: Magánarchívum.)*

zős bejárására is – a B típusú gyakorlatát akkor éppen intézményünkben töltő tanárjelölt online kísérhette végig a túrát. A vírushelyzet okán az önálló kutatómunkát már online koordináltam. Ennek során a kiválasztott helyszín vagy intézmény kapcsán egyes szám első személyben készítettek a gyermekek fogalmazást Szabó Magda „bőrébe” bújva. Írtak gondolatokat az életrajzi vonatkozások alapján, illetve a változásokat megtapasztalva a mai városról is. Sajnos lehetetlen volt ugyan az érdeklődő szülők, kortársak, pedagógusok számára is meghallgatható prezentációk bemutatása, az elkészült „alkotásokat” a diákok rendben elküldték. (3. sz. melléklet)

A modulleírást a gyermekek által készített fogalmazásokkal együtt eljuttattam a Városi Tehetséggondozó Program koordinátorához, valamint az anyanyelv és irodalom modul munkaközösségének vezetőjéhez is.

Úgy gondolom, hogy a fent ismertetett tanórán kívüli tevékenységek ki-válóan szemléltetik a hon- és népismeret tantárgy tartalmainak jelenlétét, szükségességét a helytörténet témakörében is.

Melléklet

1. sz. melléklet

Az útvonal leírása

A kezdő- és végpont a belvároson már kívül eső, ám annál érdekesebb épületegyüttes. A túra további állomásai a jelenlegi belvárosban találhatóak, és építészeti, történelmi, helytörténeti jelentőséggel is bírnak.

1. Az épületegyüttes eredeti funkciójában Szabó Magda születésének helyszíne volt.

A második ellenőrző pontig vezető út mellett áll az Istenszülő Oltalma Görögkatolikus Főszékesegyház. A kupolás, egytornyú neoromán-bizánci stílusú templomot 1910 májusában szentelték fel. Különlegessége a görögkereszt alakú alaprajz.

2. A gyógyszerár az egyszerű külső ellenére a város egyik legrégebbi patikája, ahová az író nő szülei is jártak – főként a gyermek Szabó Magda gyakori és olykor hosszadalmas betegségei okán. Alapítója a neves egyetemi tanár, Dr. Sztankay Ába.

3. Az egykori Debreceni Református Dóczi Leánynevelő Intézethez sok szállal kötődik Szabó Magda. Tizenkét éven át növendéke, majd két esztendőn át tanára volt. Udvarán található a Szabó Magda Emlékház, amely fotók, filmek, tárgyak segítségével enged bepillantást az író nő életének egy-egy korszakába.

4. A Csokonai Színház a Szabó család mindennapjainak egyik legfontosabb intézményévé vált. Bár megélhetésük olykor nehéz volt, minden premieren jelen voltak – Szabó Magda egészen kicsi korától fogva láthatta az előadásokat. Többek között ezek az élmények inspirálták gyermekkori bábelőadásait, meséit, első írásait is.

A színház épületétől jobbra áll az egykori Pénzügyi Palota. Itt vette át Szabó Magda a tanári kinevezését 1944 áprilisában.

5. A Régi Városháza Szabó Magda édesapjának a munkahelye volt. A város közigazgatása a XVI. század óta működik ezen a helyen. A mai épületet 1842-ben Péchy Mihály tervei alapján építették klasszicista stílusban. Az

1848–1849-es forradalom és szabadságharc idején fontos történelmi szerepet töltött be – itt őrizték a Szent Koronát, itt lakott Kossuth Lajos is.

6. A Nagytemplom előtti Kossuth-szobrot 1914 májusában állíttatta a város. A főalaktól jobbra Szacsvey Imre képviselőházi jegyző, Perényi Zsigmond főrendházi elnök – mindkettőjüket kivégezték – és Könyves Tóth Mihály református lelkész szobra látható.

A szobor előtt különleges mozaik fogadja az érdeklődőt – Debrecen város címere.

A Nagytemplom nem csupán Debrecen – a „kálvinista Róma” – jelképe, hanem Szabó Magda életének újabb fontos állomása is. Szülei úgy tisztelték, mint élő, lélegző, a város életében fontos szerepet játszó intézményt. Hiszen játszott is – például itt mondta ki a debreceni országgyűlés a Habsburg-Lotharingiai-ház trónfosztását 1849. április 14-én.

A Nagytemplom mögötti Emlékkertben helyezték el Marschalkó János Haldokló oroszlán szobrát 1867 augusztusában az 1849. augusztus 2-án lezajlott debreceni csata emlékére. Az oroszlánt a családi hagyomány szerint Szabó Magda édesapja egy jeles irodalmi személyiséggel együtt „meglovagolta” egy vidám éjszakán. A szobor ma a Honvédtemetőben található.

7. Az Emlékkertben látható a Gályarabok emlékoszlopa. Az emlékművet özvegy Hegyi Mihályné költségén emelték az ellenreformációs üldözések idején, 1675-ben a hitükért gályarabságra hurcolt protestáns lelkészek emlékére. Az oszlopon olvasható Szabó Magda egyik őse, Jablonczai Pethes János neve is.

Az Emlékkert mögött pedig a nagymúltú Debreceni Református Kollégium épülete áll. A XVI. századtól folyik itt oktatás. Ez az egyetlen magyar felsőoktatási intézmény, amely a mai napig megszakítás nélkül működik azon a helyen, ahol létrejött. Itt tanult Szabó Elek, Szabó Magda édesapja. Lépcsőin járt többek között Ady Endre, Arany János, Csokonai Vitéz Mihály, Kazinczy Ferenc, Kossuth Lajos, Móricz Zsigmond, Petőfi Sándor. Itt működött az 1848–1849-es forradalom és szabadságharc idején a pénzügyminisztérium, az Oratóriumban ülésezett a Képviselőház.

8. A Déri Múzeum a zsidó származású – majd a római katolikus hitre áttért – selyemgyáros, Déri Frigyes és testvére, Déri György jókedvű adakozása nyomán jöhetett létre. A közönség előtt a kapuit 1930 májusában nyitotta meg az intézmény az egykori Fűvészkert helyén.

A múzeumban tett látogatás után Szabó Magda egy iskolai házi dolgozat során magyartanárát megbotránkoztatta. Munkácsy Mihály *Ecce homo* című alkotásának témájáról ugyanis a kép előterében látható jeruzsálemi kőborkutya szemszögéből írt – szüleitől minden más szereplő nézőpontjáról volt tudomása, így kihívást keresett a feladatban. S bár magyartanára összetette vele a fogalmazást, egy másik tanára épp ennek hatására figyelt fel a tehetségére, és ösztönözte írásra.

A Kossuth tér másik oldalán haladva előbb Szabó Lőrinc álló szobrát láthatjuk – a költő egy ideig szintén a Debreceni Református Kollégiumban tanult.

9. Szabó Magda padon ülő szobra „beszélő”, hiszen mindkét oldalán található QR-kód. Aki leolvassa, hallhatja Szabó Magda hangját is.

A téren haladva látható az egykori város térképe, valamint a Nagyhíd egy maradványa.

10. A Rickl-ház és a Lábasház – Szabó Magda ükapja, Rickl József Antal vásárolta meg. Remek üzleti érzékkel fűszerkereskedést működtett itt a család. Az író *Régimódi történet* című regényének főbb eseményei ebben a házban játszódnak.

11. Az emléktábla jelzi Szabó Magda gyermekkorának helyszínét.

A Szent Anna utca másik oldalán áll a Szent Anna Székesegyház épülete, amely a vallási megbékélés szimbóluma is. Az 1693. április 11-én kiadott Lipót-diploma szerint Debrecen elnyerte a szabad királyi városi rangot – feltétellel. (Április 11. Debrecen város napja.) A feltétel értelmében a hosszú idő óta a városból kiszorított római katolikusokat „visszaengedték”, és számukra templomhelyet jelöltek ki. Csáky Imre nagyváradi püspök adományából kezdődött az építkezés – szobra a székesegyház épülete előtt áll.

A túra végállomásához közeledve a Nagy Gál István utca egyik portáján található a Tímárház. Ez a város egyetlen, eredeti helyszínen megőrzött olyan emléke, ahol az állandó tímártörténeti kiállítás mellett időszakos kiállítások is várják az érdeklődőket.

Szomszédságában, a Debreceni Tóth Árpád Gimnázium előtt található Tóth Árpád szobra.

2. sz. melléklet

Városi Tehetséggondozó Program
Anyanyelv és irodalom modul
5. évfolyam

Helyszín: Debreceni Kazinczy Ferenc Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola

Időtartam: 2021. január 22. – 2021. március 15.

A program alkotója, vezetője: Újné Pethő Andrea

Résztevők: Az iskola 5. évfolyamra járó, tehetségígéretként azonosított diákjai

Várható tanulói produktum: Egyes szám első személyben – Szabó Magda nevében – megírt és a csoport számára előadott gondolatok az emlékhelyek egykori eseményeiről, érzések a helyszínek mai látványáról, esetleg a hozzá illő Szabó Magda-vers vagy prózarészlet bemutatása.

	Témakör	Tartalom	Intellektuális képesség	Személyiség-fejlesztés	Tanítási eszközök, módszerek
1.	Szövegértés, szókincsfejlesztés	Véleményalkotás, kérdésszerkesztés	Figyelem fejlesztése, analízis, szintézis	Értő olvasóvá nevelés; tudatos internethasználatóvá nevelés	Asszociáció, irodalmi szöveg; az internet tudatos használata – a GeoGo alkalmazása és a PrevenTúra versenyének megismerése
2., 3., 4.	Szövegtípusok szövegértés, szövegalkotás	Vázlat, tömörítés, kérdésszerkesztés, véleményalkotás, köszönés, párbeszéd	Nyelvi tudatosság fejlesztése, nyelvi kreativitás fejlesztése	Írásbeli és szóbeli kommunikáció fejlesztése, empátia fejlesztése, önművelés képességének fejlesztése	Egyéni/páros munka a belvárosi helytörténeti és irodalmi séta alkalmával Miről mesélnek a szobrok, épületek, emléktáblák, QR-kódok?

5.	Szövegtípusok, szövegértés	Kulcsszó, vázlat, tömörítés, elbeszélés, leírás, jellemzés, levél, esszé, életrajz	Logikus gondolkodás fejlesztése, figyelem fejlesztése, analízis, szintézis, absztrahálás, önálló kutatómunkára ösztönzés, tudatos internethasználatra nevelés, kutatási műveletek alkalmazása	Értő olvasóvá nevelés, önművelés képességének fejlesztése, empátia fejlesztése	Egyéni/páros munka – adatgyűjtés a világháló és/vagy a könyvtár helytörténeti vonatkozású kiadványai segítségével; irodalmi-, sajtó-, ismeretterjesztő szövegek
6., 7.	Szövegszerkesztés	A gyűjtött anyag rendezése, vázlat, a végső szöveg megalkotása, ellenőrzés	Önálló alkotás létrehozására ösztönzés	Igényes, választékos nyelvhaználatra ösztönzés, önművelésre nevelés, hatékony, empátikus kommunikáció, kritikai gondolkodás fejlesztése	Egyéni/páros munka – a prezentációk végső formájának megalkotása
8.	Előadás – prezentációk	Tanulói előadások a belvárosi sétá alkalmával kiválasztott helyszínekről.	A szóbeli kifejezőképesség fejlesztése, az érdeklődés felkeltésének lehetséges eszközei, a meggyőzés alkalmazása	Verbális és nonverbális kommunikációs eszközök használata, vélemény kifejtése, önbizalom erősítése, szociális kompetencia fejlesztése, kritikai gondolkodás fejlesztése	Egyéni/páros munka – prezentációk meghallgatása, véleményalkotás, ön- és társak értékelése. Az elkészült anyagok sajtó alá rendezése – a KALAP iskolaiújság számára.

3. sz. melléklet

„A Rickl-ház

Olyan régen jártam már itt, hogy el is felejtettem, hogyan néz ki.

Ez a ház az üknagyapámé volt itt a Piacz utcában.

A házat 1789-ben vásárolta meg. A hátsó udvarban lévő Lábasház legrégebbi részét ő építtette 1792-ben. Az épület a Régimódi történet című regényemmel lett híres – meg a regény alapján forgatott filmmel. Az üknagyapám itt nyitotta meg a boltját. A ház a város közepén állt. Azért vette meg az üknagyapám pont ezt a házat, hogy a város mind a két oldalából járjanak az emberek hozzá vásárolni.

A mennyezetem egy cápapreparátum lógott, aminek a szájában a segédek és az inasok az irataikat tartották. Sokat voltam a Rickl-házban!

Olyan jó most megint itt lenni! Szépen megőrizte a város. Ma is a központban van. És az oroszslános kopogtató is megvan még a hatalmas kapun!”

Felhasznált irodalom

Debreceni Kazinczy Ferenc Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai programja

2020 <https://www.kazinczysuli.hu/wp-content/uploads/2022/05/Pedagogiai-program-2020.pdf> (utolsó letöltés: 2022.05.31.)

SZABÓ Magda

1961 *Álarcsbál*. Budapest: Móra Kiadó

1972 *Ókút*. Budapest: Magvető

1977 Réгимódi történet. Bratislava: Madách Kvk.

2002 Für Elise. Budapest: Európa

ÚJNÉ PETHŐ Andrea

2018 A hon- és népismeret oktatásának lehetőségei az általános iskolában In Bihari Nagy Éva (szerk.): *Örökség és oktatás*. Módszertani jegyzet. Studia Folkloristica et Ethnographica 80. Debrecen: Debreceni Egyetem Néprajzi Tanszék

Internetes források

<https://geogo.hu/> (utolsó megnyitás: 2021. 11. 08.)

[5a251c3e1a047-hu-5a251c3e174f8-image-3](https://mek.oszk.hu/5a251c3e1a047-hu-5a251c3e174f8-image-3) (utolsó megnyitás: 2021. 09. 03.)

[https://mek.oszk.hu › kiállítás › szabomagda › html › db_meghat_helyek](https://mek.oszk.hu/kiállítás/szabomagda/html/db_meghat_helyek) (utolsó megnyitás: 2021. 10. 03.)

<https://pim.hu/hu/dia/dia-tagjai/szabo-magda> (utolsó megnyitás: 2021. 10. 31.)

<https://szabomagda.drk.hu> (utolsó megnyitás: 2021. 10. 29.)

<https://www.youtube.com/watch?v=qgBwxJfLGT8> (utolsó megnyitás: 2021. 11. 03.)

[https://www.dehir.hu › debrecen › 2018/06/22](https://www.dehir.hu/debrecen/2018/06/22) (utolsó megnyitás: 2021.11. 01.)

[https://www.dehir.hu › debrecen › 2019/03/30](https://www.dehir.hu/debrecen/2019/03/30) (utolsó megnyitás: 2021. 11. 02.)

Szabó Magda Emlékház kiállítása, hang- és filmanyagai

<https://www.youtube.com/watch?v=qgBwxJfLGT8> (utolsó megnyitás: 2021.11. 08.)

STUDIA FOLKLORISTICA ET ETHNOGRAPHICA

1. Ujváry Zoltán: A temetés paródiája. (1978)
2. Dobrossy István: Dohánytermesztés a Nyírségben. (1978)
3. Kunt Ernő: Temetők az Aggteleki-karszt falvaiban. (1978)
4. Szabó László: A magyar rokonsági rendszer. (1978)
5. Bartha Elek: A hitélet néprajzi vizsgálata egy zempléni faluban. (1980)
6. Dám László: Lakóházak a Nyírségben. (1982)
7. Szalay Emőke – Ujváry Zoltán: Két fazekas falu Gömörben. (1982)
8. Farkas József: Fejezetek az Ecsedi-láp gazdálkodásához. (1982)
9. Dobrossy István – Fügedi Márta: Termelés és életmód. (1983)
10. Szabadfalvi József: Tanulmányok a magyar pásztorkodás köréből. (1984)
11. Bódi Erzsébet: Egy magyarországi lengyel falu táplálkozása. (1984)
12. Erdész Sándor: Kégyókkultusz a magyar néphagyományban. (1984)
13. Szalontai Barnabás: Nyírbátor népi építészet. (1984)
14. Bartha Elek: Házkultusz. A ház a magyar folklórban. (1984)
15. Környeyné Gaál Edit: Az első világháború emlékei a népi kéziratos forrásokban és a szájhagyományban. (1985)
16. Petercsák Tivadar: Népszokások Filkeházán. (1985)
17. Viga Gyula: Kőmunkák egy bükkaljai faluban. (1985)
18. Kápros Márta: A születés szokásai és hagyományai az Ipoly mentén. (1986)
19. Bereczki Ibolya: Népi táplálkozás Szolnok megyében. (1986)
20. Felhősné Csiszár Sarolta: temetkezési szokások a Beregi-Tiszaháton. (1986)
21. Czövek Judit: Halottlátók a magyar néphagyományban. (1986)
22. Sztrinkó István. Népi építészet a Duna-Tisza közén. (1987)
23. Krupa András: A délkelet-magyarországi szlovákok hiedelemvilága. (1987)
24. Ujváry Zoltán: Állatmaszkok. (1989)
25. Farkas József: A zsidók Mátészalka társadalmában. (1989)
26. Bodó Sándor: A magyar paraszti termelés igaerejének története. (1990)
27. Kósa László: Paraszti polgárosulás és a népi kultúra táji megoszlása Magyarországon (1880–1920). (1990)
28. Veres László: Magyarország 17–19. századi parasztüvegei. (1991)
29. Szilágyi Miklós: Halászó vizek, halásztársadalom, halászati technika. (1992)
30. Petercsák Tivadar: Az erdő az Északi-középhegység paraszti gazdálkodásában (XVIII–XX. század) (1992)
31. Podolák, Ján: Die traditionelle Schafhaltung in der Slowakei. (1992)
32. Szulovszky János: Füstfaragók. (1992)
33. Fűvessy Anikó: A tiszafüredi mázas kerámia. (1993)
34. P. Szalay Emőke: A debreceni kerámia. (1993)
35. Csoma Zsigmond: Uradalmi és jobbágy-paraszti szőlő-, bortermelés Somlón. (1993)
36. H. Bathó Edit: A méhészet szerepe a Jászság paraszti gazdálkodásában. (1995)
37. Ö. Bartha Júlia: Az anatóliai törökök temetkezési szokásai. (1996)
38. Bánkiné Molnár Erzsébet: Polgárok Kiskunfélegyházán 1890–1913. (1996)
39. Cservenyák László: Népballadák a magyarországi Szatmárban. (1997)
40. Bánkiné Molnár Erzsébet: A tószegi fazekasság. (1997)
41. Bartha Elek: Görög katolikus ünnepeink szokásvilága. (1999)
42. P. Szalay Emőke: Urihímezések Hajdú-Biharban. (2000)
43. Grin Igor: Szerb népi énekek. (2001)
44. Bartha Júlia: A kunság népi kultúrájának keleti elemei. (2002)
45. Kotics József: parasztgazdaság és modernizáció. (2002)
46. Verebélyi Kincső: Szokásvilág. (2005)
47. Surányi Béla: A Kárpát-medence népi földművelő gazdálkodása. (2005)
48. Keményfi Róbert (szerk.): Beszélgetések Kósa Lászlóval. (2005)
49. Lovas Kiss Antal: Piaci túlélés – kisüzemi lavírozás. (2006)
50. Viga Gyula: Gazdasági kapcsolatok hagyományos formái. (2007)
51. Cseri Miklós: Néprajzi és muzeológiai tanulmányok. (2009)

52. Fodor Ferenc: Az elnemsodort falu. (2009)
53. Bartha Elek – Keményfi Róbert – Marinka Melinda (szerk.): 1956 a néphagyományban. (2009)
54. Keményfi Róbert (szerk.): Voigt Vilmos könyvészete. (2010)
55. Bartha Elek – Keményfi Róbert – Lajos Veronika (szerk.): A víz kultúrája. (2010)
56. Bartha Elek (szerk.): „A burgonyától a szilvafáig”. Tanulmányok a hetvenéves Kósa László tiszteletére. (2012)
57. Bartha Elek – Csiszár Imre – Forisek Péter (szerk.): Ünnepek, ünnepkörök történelmi és néprajzi vonatkozásai. (2013)
58. Bartha Elek – Keményfi Róbert – Marinka Melinda (szerk.): Regionális néprajzi kutatások a Kárpát-medencében (2018)
59. Kavacsánszki Máté: Tánc és közösség. (2015)
60. Novák László: A Három Város néprajza. (2015)
61. Keményfi Róbert (szerk.): Voigt Vilmos könyvészete 2. (2015)
62. Bartha Elek (szerk.): A néprajztudomány professzora. Gunda Béla (1911–1994) (2015)
63. Kavacsánszki Máté – Marinka Melinda (szerk.): Táj és kultúra I. (2018)
64. Keményfi Róbert – Bartha Elek (szerk.): Táj és kultúra II. (2016)
65. Bihari Nagy Éva – Kavacsánszki Máté – Keményfi Róbert – Marinka Melinda (szerk.): Diptichon. Tanulmányok Bartha Elek tiszteletére. (2016)
66. Marinka Melinda: Sváb visszatérők. (2016)
67. Fejős Zoltán: Új helyek, új metaforák. (2017)
68. Hoppál Mihály: Alkotópálya. (2018)
69. Bartha Elek: Megszentelt tájak vonzásában. (2017)
70. Voigt Vilmos: Finnugrisztika – Filológia – Folklorisztika. (2018)
71. Katona Erzsébet – Klíma László – Maticsák Sándor (szerk.): Emberek és népek a Volga-vidéken. (2018)
72. Dénes Jenő: Körösfői-Kriesch Aladár. (2018)
73. Verebélyi Kincső: Nép, Ipar, Művészet. (2018)
74. Magyar Zoltán: Népmondák a Fekete-Körös völgyében. (2018)
75. Bárány Attila – Kavacsánszki Máté – Pószán László – Takács Levente (szerk.): Hunyadi Mátyás és kora. (2019)
76. Kavacsánszki Máté – P. Szászfalvi Márta (szerk.): Pietas et Scientia. Tanulmányok P. Szalay Emőke tiszteletére. (2019)
77. Voigt Vilmos: Európai folklór. (2020)
78. Kemecsi Lajos: Megőrzött építészet. (2020)
79. Bartha Elek: Szent hajlékznak népe. (2019)
80. Bihari Nagy Éva (szerk.): Örökség és Oktatás. (2020)
81. Kavacsánszki Máté – Keményfi Róbert: A Nagy Háború néprajza. (2020)
82. Bartha Elek (szerk.): Áttérés Caporettonál. (2020)
83. Bólya Anna Mária: Tánc és szakralitás. A tánc szerepe a macedón szakrális hagyományban. (2021)
84. Kovács Henrik: A néptánc társadalmi funkcióváltozásai. A néptánc szerepének vizsgálata a 20–21. század revival közegében. (2021)
85. Király Edit: „Hogy mi a Duna, azt én mondom meg”. 19. századi folyódiszkurzusok. (2021)
86. Páll István: Kötődések. Válogatott néprajzi tanulmányok. (2022)