

Endrődy Orsolya

# GYERMEKKOR

interkulturális  
és interdiszciplináris  
kontextusban



ELTE | EÖTVÖS  
KIADÓ

*Az ELTE hivatalos könyvkiadója*

Endrődy Orsolya

**GYERMEKKOR**

interkulturális és interdiszciplináris kontextusban

Endrődy Orsolya

# GYERMEKKOR

interkulturális és interdiszciplináris kontextusban

Budapest, 2024

A kötet megjelenését az Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kara támogatta.

*Szerző:*

Endrődy Orsolya

*Szakmai lektorok:*

Kanczné Nagy Katalin, Kovács László, Raátz Judit, Umemura Yuko

*A borítón felhasznált kép:*

Endrődy Orsolya: *Béke*, 2022;

vegyes technikával – akril, aranyfüst,  
dekorgumi, rózsalevél – készült kép;  
mérete 150x220 mm.

© Endrődy Orsolya, 2024

ISBN 978-963-489-738-5

ISBN 978-963-489-739-2 (pdf)

DOI: 10.21862/Gyerm2xInter/2024/7385



ELTE | EÖTVÖS  
KIADÓ  
*Az ELTE hivatalos könyvkiadója*



ELTE | PPK

---

eltebook.hu

Felelős kiadó: az Eötvös Loránd Tudományegyetem

Pedagógiai és Pszichológiai Karának dékánja

Projektvezető: Csanádi-Egresi Nóra

Kiadói szerkesztő: Majoros Györgyi

Tipográfia, borító: Balázs Andrea

Nyomdai kivitelezés: Multiszolg Bt.



*Szüleim emlékének,  
hálás köszönettel az életre szóló inspirációért!*



# TARTALOMJEGYZÉK

<b>1. ELŐSZÓ</b> .....	11
1.1. Bevezető gondolatok .....	12
1.2. A kötet szerkesztési elvei .....	14
1.3. A fejezetek logikája és sorrendje .....	14
1.4. Felhasznált irodalom .....	15
<b>2. UKIYO-E – A JAPÁN FAMETSZET MINT LEHETSÉGES GYERMEKKORTÖRTÉNETI FORRÁS</b> .....	17
2.1. Absztrakt .....	17
2.2. Problémafelvetés .....	18
2.3. Elméleti keretek: a gyermekkortörténettől az ikonográfiáig .....	19
2.4. Kutatási módszerek .....	25
2.5. A diszkusszió kérdéskörei .....	28
2.6. Összefoglalás .....	31
2.7. Felhasznált irodalom .....	31
<b>3. A GYERMEKKORTÖRTÉNETI IKONOGRÁFIA KUTATÁSI IRÁNYAI ÉS LEHETŐSÉGEI</b> .....	37
3.1. Absztrakt .....	37
3.2. Bevezető gondolatok .....	38
3.3. Mit jelent a képolvasás? .....	39
3.4. A történeti ikonográfia mint a gyermekkortörténeti ikonográfia „szülője” .....	41
3.5. A gyermekkortörténeti ikonográfia elhelyezése a magyar képelméleti és neveléstudományi kutatások között .....	43
3.6. Elemzés a műalkotás háttérének művészettörténeti feltárásával id. Pieter Brueghel <i>Szamárral az iskolában</i> (1556) című grafikájának példáján keresztül .....	48
3.7. Egy képtár gyűjteményének vizsgálati lehetőségei .....	53
3.8. A gyermekkortörténeti ikonográfia hasznossága, eredményeinek lehetséges alkalmazási módjai .....	57
3.9. Felhasznált irodalom .....	58

<b>4. POSZTMODERN GYERMEKKOR? –</b>	
<b>EGY JAPÁN RAJZFILM GYERMEKKÉPE</b> .....	65
4.1. Absztrakt .....	65
4.2. Bevezetés .....	65
4.3. A meséből kirajzolódó gyermekkép .....	67
4.4. Posztmodern elemek a mesében .....	69
4.5. Összegzés .....	75
4.6. Felhasznált irodalom .....	75
<b>5. LACI ÉS AZ OROSZLÁN – EGY MAGYAR GYERMEKKÖNYV</b>	
<b>ÉS JAPÁN VÁLTOZATA</b> .....	77
5.1. Absztrakt .....	77
5.2. Kutatásunk célkitűzései .....	78
5.3. A történet .....	78
5.4. Elméleti háttér .....	79
5.5. Módszerek .....	81
5.6. Elemzés .....	83
5.7. Diskusszió .....	88
5.8. Következtetések .....	90
5.9. Felhasznált irodalom .....	90
<b>6. VALLÁSI ELEMELK EGYES TÁVOL-KELETI KULTÚRÁK</b>	
<b>GYERMEKKÉPÉBEN</b> .....	93
6.1. Absztrakt .....	93
6.2. A buddhizmus különféle irányzatainak elterjedése .....	94
6.3. A buddhizmus rövid története .....	94
6.4. A sintoizmus .....	97
6.5. A taoizmus .....	97
6.6. A konfuciánus szemléletmód .....	98
6.7. Nőkép, gyermekkép .....	99
6.8. Japán két arca – két lehetséges kiindulás a gyermekkép-narratívák felé .....	102
6.9. A buddhista elvek hazai intézményi adaptációs lehetőségei .....	105
6.10. Diskusszió .....	106
6.11. Konklúzió .....	108
6.12. Felhasznált irodalom .....	109

<b>7. VÁLLT VÁLLNAK VETVE – MAGYAR ÉS OROSZ ÓVODÁSOK</b>	
<b>A GYERMEKKORRÓL</b> .....	113
7.1. Absztrakt .....	113
7.2. Egy kultúraközi interdiszciplináris kutatás indulása .....	114
7.3. A kutatás céljai .....	114
7.4. Az interdiszciplináris kutatások jelentősége, különös tekintettel a koragyermekkorra .....	115
7.5. Elméleti áttekintés .....	115
7.6. Nyelvhasználat és kulturális megközelítés .....	119
7.7. A 4-5 éves gyermekek nyelvhasználata .....	119
7.8. Módszertani keretek .....	120
7.9. Néhány eredmény .....	122
7.10. Diskusszió .....	125
7.11. Konklúzió és a továbblépés irányai .....	126
7.12. Felhasznált irodalom .....	126
<b>8. GYERMEKKOR: INTERKULTURÁLIS ÉS INTERDISZCIPLINÁRIS KONTEXTUSBAN – A JÖVŐ KIHÍVÁSAI – ÖSSZEGZŐ GONDOLATOK</b> .....	133
8.1. Felhasznált irodalom .....	136
<b>9. A SZERZŐ ÉS KUTATÓTÁRSAINÉVJEGYE</b> .....	139
<b>10. FÜGGELÉK</b>	
Ábra-, kép- és táblázatjegyzék (a megjelenés sorrendjében) .....	141





# 1

## ELŐSZÓ<sup>1</sup>

Igencsak meglepődtem, amikor néhány évvel ezelőtt Thaiföldön felajánlották, hogy egy hagyományos helyi leves és egy tál sült rizs közül válasszam ki a leginkább fogamra valót reggelire. Különösen, amikor megkóstoltam a levest, és az felidézte a gyermekkori emlékeimet, a vasárnapi ebédek illatával.

A másik kedvenc emlékem, amikor először léptem be egy aprócska étterembe egy szlovák faluban. Az ételek íze rádöbentett, hogy a legtöbb étel, amit anyukám családi receptként adott át nekem, és generációk óta velünk van, mióta egyik ősöm, Jan Masztiss Liptószentmiklósról Budapestre költözött, tökéletes szlovák finomság.

Az ehhez hasonló élmények ébresztettek rá engem, és tudatosíthatják mindannyiunkban, hogy sokszínűek vagyunk, identitásunk különböző elemei hibriden, keveredve velünk élnek mindennapjainkban. Folyamatosan hatást gyakorolnak ránk a külvilág ingerei, nap mint nap találkozunk tőlünk eltérő kulturális háttérrel rendelkező emberekkel, akik hatnak ránk, egy-egy emléket előhívva, építve és alakítva minket. Mindezen inspirációktól indítva szenteltem az elmúlt tíz év kutatásait az interkulturális és interdiszciplináris találkozásoknak. Ezekből az írásaimból válogatva készült ez a kötet, melyet az olvasóközönségnek átnyújtok. Bízom benne, hogy segíthet felismerni azt a sokféleséget, mely mindnyájunk életét átszövi.

Budapest, 2024. május

---

<sup>1</sup> Nyilatkozat a társszerzőkről: Nyilatkozom, hogy minden társszerző e-mailes nyilatkozatot tett arról, hogy hozzájárul a kötetben való megjelenéshez. Minden tanulmány kezdőoldalán lábjegyzetben szerepel az adott tanulmány eredeti címe és megjelenési helye.

## 1.1. BEVEZETŐ GONDOLATOK

A tanulmánykötet olyan magyar nyelvű, korábban lektorált folyóiratokban megjelent cikkeket tartalmaz, melyek mindegyike a gyermekkort vizsgálja, különös tekintettel a koragyermekkorra. Minden egyes kutatás azt kívánja körüljárni, hányféle módon értelmezhetjük a gyermekkort; hányféle narratíva létezik, és ezen narratívák milyen szempontok mentén konstruálódnak. Az itt összefoglalt és publikált kutatások a gyermekkép mint konstrukció paradigmát tekintik kiindulópontjuknak, kiemelten az interdiszciplináris módszertant és az interkulturális kontextust állítva a fókuszba.

*Multiperspektivikusság* jellemzi a kötetet. A multiperspektivikus gondolkodás a gyermekkor kutatásban új paradigmának számít. A gyermekkortörténezesek sokáig azon az állásponton voltak, hogy valid, értelmezhető és objektív kizárólag az írott dokumentumok vizsgálata lehet. Francia neveléstörténezesek, így Philippe Aries és köre, Didier Lett vagy Alexander Bidon és kutatótársaik már a hetvenes évektől erőteljes figyelmet szenteltek a vizuális dokumentumok elemzésének. Követve a francia vizuális neveléstörténeti iskola nyomvonalát, korábbi doktori disszertációmban azt a témát jártam körül, hogy a gyermekkortörténezesnek milyen módszerek segítségével van lehetősége a reneszánsz időszakából származó, kizárólag vizuális dokumentumok elemzésével megalkotni egy lehetséges reneszánsz gyermekképi narratívát. A képtudomány és a neveléstudomány kísérleti ötvözésére törekedtem. Ezt a vizsgálatot kiterjesztve, először a gyermekkortörténeti ikonográfia területén kísérleteztem és javasoltam néhány lehetséges irányt, módszert és fókuszpontot a kutatásban.

Célom mindvégig az volt, hogy más, neveléstudománnyal foglalkozó kutatók is biztonsággal merjenek képi dokumentumok elemzéséhez nyúlni. Jelen kötet egyik perspektíváját tehát az adja, hogy *interdiszciplináris* keretek közt gondolkodom. A vizuális elemzések mellett *kognitív nyelvészettel* és *pszicholingvisztikával* foglalkozó nyelvészekkel, valamint más oktatáskutatókkal is együtt dolgozom 2017 óta. Kutatótársaim, akik jelen kötetben is szerepelnek: *Imai Ren* kognitív nyelvész – japanológus, *Lénárt István* pszicholingvista – nyelvész és *Prof. Markovina Irina* nyelvész.

Egy másik perspektívát a térbeli kiterjedésnek köszönhetünk, előszeretettel vizsgálódom Európán kívül. Az a szándékom, hogy árnyaltabb képet kapjunk lehetséges narratívákról az Európán kívüli kultúrák gyermeknevelési szokásairól,

melynek a globális térben erősödő migráció miatt gyakorlati haszna lehet az intézményes nevelésbe kerülő gyerekek elfogadása, megértése, tisztelete, szeretete tekintetében. Különös figyelmet szentelek az ázsiai, különösen a kelet-ázsiai, a délkelet-ázsiai térség és Japán kultúráinak. A már említett migráció és globalizáció hatására a japán kultúra a *mainstream* kutatásokba is egyre inkább bekerül, ám a délkelet-ázsiai térség, különösen a hazai szakirodalomban még kevésbé feldolgozott. Joggal kérdezhetnénk, hogy mit adhat egy gyermekkor-kutatónak egy látszólag távoli kultúra ismerete. Ha rájövünk arra, hogy a gyermekképpen vannak, lehetnek közös elemek valamely magyarázó elv mentén, akár a gyermekképi narratívák *kulturális univerzáléira* is rátapinthatunk. Így történt ez például a maláj és a magyar óvodapedagógusok gyermekképeinek vizsgálatakor.

Egy újabb perspektíva a történeti, amely jelen kötetben is fellelhető számos írásban. E tanulmányok mindegyike – és vallom, hogy a neveléstudományi kutatások számos eleme – esetében megtermékenyítő, ha egy-egy eseményt, cselekményt történeti perspektívából is vizsgálunk. A tanulmánykötet különösen Japán területéről hoz példákat.

Végül, de nem utolsósorban az *összehasonlító pedagógia* területét kell megemlíteni. Jelen kötet valamennyi írása besorolható az összehasonlító pedagógia tudományterületére. Fontos célkitűzésének tekinti, hogy összevesse, elemezze az egymástól látszólag távol levő területek gyermekeinek nevelését is. Lényeges kihangsúlyozni, hogy ezek a térbeli távolságok nem feltétlenül jelentenek akkora kulturális különbséget, mint akár a fizikai térben egymáshoz közelebb eső területek esetében. És hogy milyen egyéb tényezők befolyásolják mindezt? Erre is hozunk példát, mikor a vallási, világnézeti irányokat igyekszünk feltárni Japán esetében.

Összefoglalásul kiemelhetjük, hogy jelen kötet minden tanulmánya *multi-diszciplináris*. Frickel és kutatótársai a közelmúltban publikálták azt a vizsgálatukat, mely az interdiszciplináris együttműködéseket helyezi középpontba, és megállapítja, hogy minden ilyen vállalkozás inspirálóan hat az adott kutatókra. Az elmúlt évtizedben folyamatosan nőnek az ilyen típusú közös munkák (FRICKEL et al. 2017). Bár a lehetséges határterületek közül számos kutató inkább a pszichológia vagy a szociológia területét választja, felmerülhet a kérdés: Kell-e bizonytalankodnunk, ha oktatáskutatóként a művészettörténet, a nyelvészet vagy akár az irodalom kerül inkább látókörünkbe? Bízom benne, hogy e tanulmánykötet megerősíti abban a kedves olvasókat és kollégákat, hogy van létjogosultsága ezen diszciplinák és a neveléstudomány együttműködésének.

A fenti rövid bevezető után álljon itt részletesebben a kötet struktúrája, szerkesztési logikája és elvrendszere. Tekintsük át, milyen főbb fejezetek, milyen logika mentén követik egymást!

## 1.2. A KÖTET SZERKESZTÉSI ELVEI

Előjáróban fontos leszögezni, hogy a kötet nem időrendi sorrendben tartalmazza a kutató írásait. A fő szerkesztőelv a témakörök és módszerek sokszínűségét hivatott bemutatni.

Vannak olyan kutatások, melyeket két különböző oldalról mutatunk be, mint például a képtudomány és a neveléstudomány oldaláról a japán fametszettek vizsgálatának lehetőségeit taglaló *2. fejezetben*. Az eredetileg publikált változattól annyiban tér el az írás, hogy a feleslegesnek ható redundáns részek csak a tartalomjegyzékben előrébb sorolt műben jelennek meg, és értelemszerűen feltételezik, hogy az olvasó már ismeri a korábban szereplő írást.

Minden esetben a példa felől haladunk az általánosabb érvényű mondanivaló felé, a konkrétól az általánosabb felé.

A bevezetőben szereplő fogalmi kört kívánja körüljárni a tanulmánykötet, tehát módszereket, lehetséges megközelítésmódokat mutat be azzal kapcsolatban, hogyan bonthatjuk ki a különféle gyermekkép-narratívákat és -definíciókat. Minden írás igyekszik összegzően is megjeleníteni egy-egy ilyen konstrukciót a konklúzió és/vagy a diszkusszió részben.

## 1.3. A FEJEZETEK LOGIKÁJA ÉS SORRENDJE

A fejezetek az érintett tudományterületek alapján szerepelnek. Olyan fejezet is van, amely két vagy több területhez is köthető; így például az *5. fejezetben* szereplő *Laci és az oroszlán* című Marék Veronika-mesekönyv mindhárom lentebb részletezett diszciplinába besorolható, ezért is szerepel a kötet közepén, szívében, hiszen a mesekönyvet vizuális, nyelvészeti és kulturális, különös tekintettel japanológiai megközelítésmóddal is elemezzük. Mindezek alapján tekintsük át röviden az egyes fejezeteket diszciplinák szerint.

*Ikonográfia* – A kötet 2–5. fejezete

*Japanológia* – A kötet 2., 4–6. fejezete

*Nyelvészet* – A kötet 5., 7. fejezete

## **1.4. FELHASZNÁLT IRODALOM**

FRICKEL, S. – ALBERT, M. – PRAINSACK, B. (eds) (2017): *Investigating Interdisciplinary Collaboration: Theory and Practice across Disciplines*. Rutgers University Press, New Brunswick. <https://doi.org/10.36019/9780813585918>





# 2

## UKIYO-E – A JAPÁN FAMETSZET MINT LEHETSÉGES GYERMEKKORTÖRTÉNETI FORRÁS<sup>2</sup>

### 2.1. ABSZTRAKT

Korábbi gyermekkortörténeti ikonográfiai kutatások folytatásaként, japán metszetek vizsgálati módszereinek bemutatására tesz kísérletet a tanulmány, a rendelkezésre álló Edo-korszakbeli (1600–1867), illetve a Meidzsi-restauráció (1868–1912) időszakából származó mintegy 600 digitalizált metszetet tartalmazó korpuszon. A problémafelvetés kitér arra, hogy az így feldolgozott képek mást, illetve többet mondhatnak a gyermekkortörténet számára, mint az írott munkák. A viszonylag nagy történelmi áttekintésnek azért van jelentősége, hogy a későbbiekben kisebb időszakot körülhatárolva, mélyebb komparatív vizsgálatokat folytathassunk. A tanulmány egyik vállalása, hogy rámutasson a térség komplex világnézeti hátterére, a *konfuciánus–buddhista–sintoista* vonások lenyomataira. A képek alapján ugyanis feltárható, hogy a művészek előszeretettel és elementáris erővel ábrázolnak olyan témákat, mint a parányi szitakötő kergetése vagy a családi közös hálószoba következményei, illetve hogy a japán gyermekek a természettel szerves egységben élik mindennapjaikat.

---

2 A fejezet eredeti változata a következő címen és helyen jelent meg: ENDRÓDY-NAGY Orsolya (2017): Ukiyo-e: A japán fametszet mint lehetséges gyermekkortörténeti forrás. In: ZSOLNAI Anikó – KASIK László (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2016: A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Szeged. 311–325.

A kutatásban új elemként jelenik meg az összehasonlító vizsgálat, választ keresve arra, hogyan érhető tetten a gyermekszemlélet különbsége a vizuális lenyomatokon az európai és távol-keleti térségben (festmények, *sumi-e* – tus, grafika, *ukiyo-e* – fametszet), illetve milyen gyermekkép konstruálható a képek segítségével a választott időszakban. A kutatás olyan képelemzési módszert mutat be, mely alkalmas lehet más, gyermekeket ábrázoló vizuális források használatára.

**Kulcsszavak:** *ikonográfia, gyermekkortörténet, japanológia*

## 2.2. PROBLÉMAFELVETÉS

Lehetséges-e univerzális képelemzési módszer(ek)e)t találni vagy létrehozni, mely(ek) kultúrafüggetlen(ek)? Egyáltalán szükséges-e kultúrafüggetlennek lenni? Ez a kérdés alapvető fontosságú, ha térben és időben különböző helyről származó vizuális dokumentumokat vonunk be kutatásunkba. A tér, az idő, a vallás, a gender és az etnicitás mint befolyásoló tényezők jelentkeznek a vizsgált dokumentumok esetében. Részproblémaként előkerül az ikonográfia kérdése, a különböző vallási/világnézeti háttérrel rendelkező adott kutatók különböző módon írhatják le, sőt az alkotási folyamatot még inkább befolyásolja, hogy melyik térségben, időszakban, és az adott időszakban milyen társadalmi, világnézeti kontextusban született a műalkotás.

Jelen kutatás fókusza a japán színezett fametszetek gyermekképi vizsgálata, így releváns az adott térség világnézeti áttekintése, jelen esetben a buddhizmus-sintoizmus és a konfucianus szemlélet lenyomatainak keresése a műalkotásokon. Enélkül mindenfajta elemzés tévútra vihet. Ráadásul Európából, Magyarországról szemlélve az adott műalkotásokat óhatatlanul az európai zsidó/kereszténygyökerű szemlélet, nézőpont rabjaivá válhat az a kutató, aki nem foglalkozik a fent leírt problémakörök áttekintésével. Milyen képelméleti különbségek vannak a két térséggel foglalkozó irodalmakban, egyáltalán hogyan olvasnak és milyen írásrendszert használnak az egyes régiók? Ahhoz, hogy megfelelő, adaptív kódrendszert állítsunk fel, át kell tekintenünk néhány lehetséges elemzési módszert, vajon érvényes-e egy alapvetően európai kultúrkörben megfogalmazott ikonográfiai elemzési metódus, és fordítva, érvényes-e az ázsiai kultúrkörben

születő módszertan. Segít-e, ha egy rövidebb időszakot, vagy csak egy képtípust vizsgálunk. Ezekre a komplex kérdésekre igyekszik választ keresni a tanulmány. A kutatás alapvetően interdiszciplináris, számos tudományterület határterületein vizsgálódik, melyek közül jelen keretek közt elsődlegesen a gyermekkortörténet, a japanológia és a képelmélet területére tér ki.

## 2.3. ELMÉLETI KERETEK: A GYERMEKKORTÖRTÉNETTŐL AZ IKONOGRÁFIAIG

Az első munka, mely a japán gyermekkor feltárását tűzte ki célul, 1901-ben született Chaplin (1901) tollából, aki elsősorban a játékok gyűjtésére és leírásukra fókuszált. A legújabb pedig egy 2016-ban született összefoglaló munka, mely a mai globálisan érzékelhető Japánból induló, gyermekeket érintő trendek gyökereit kutatja – *manga, anime, Nintendo, Hello Kitty*. A kötet felhívja a figyelmet arra, hogy a Japánba érkező külföldiek rácsodálkoznak arra, ahogy a gyermekekkel foglalkoznak a japánok, ugyanakkor arra is, hogy ma a gyermekek siettetése, teljesítménycentrikussá tétele a kortárs gyermekkép része (KINSKI et al. 2016). A japán neveléstörténettel foglalkozó kutatók csak mostanában kezdenek felfigyelni a gyermekkortörténeti aspektusokra.

A korábbi kutatások, így Dore (1965) munkája is – mely *Education in Tokugawa Japan* címmel jelent meg – elsősorban az oktatás területén vélik megtalálni a japán gazdaság gyors adaptációs tevékenységének okát, s munkájukban ezt a tézist igyekeznek alátámasztani. Vagy Rubinger (2007), aki pedig egy korábbi téves nézetet igyekszik eloszlatni, mely szerint a *terakoya*, tradicionális japán oktatási intézményben kevés taneszköz lett volna. Ezek sokféleségére az általunk vizsgált ukiyo-e (fametszetek) közt is számos példát találunk, ugyanis alapítvány az ún. *omocha-e*, ami nem más, mint festett, színezett fametszettechnikával készült játék/oktatási segédeszköz.

Kéri Katalin (2016) a nem nyugati kultúrák neveléstörténetéről írt munkájában jelzi annak szükségességét, hogy ne csak az európai/nyugati világ neveléstörténeti vizsgálatát tartsuk szem előtt. Kéri Katalinnal egyetértve, szükséges lehet a multiperspektivikus kutatás a hazai gyermekkortörténeti kutatásokban. Kereszty Orsolya (2014) szerint minden esetben a posztkolonialista szemléletmód lehet a kiindulási alap.

A gyermekkortörténet alapfogalmai Heywood (2001) szerint a következőkben foglalhatóak össze: *bűnös/ártatlan, természet/táplálás, függetlenség/függés, kor/nem*. Véleménye szerint ezekre a kérdéskörökre minden gyermekkortörténeti munkában, minden vizsgálat során ki kell térni. Az első felvetés, hogy vajon ezek a fogalompárok vizsgálhatóak-e a japán szigeteken alkotott, gyermeket ábrázoló munkák alapján. A bűnösség/ártatlanság kérdésére erősen fókuszálnak az európai munkák, a keresztény *eredendő bűn dogmája* miatt, de ahhoz, hogy erre a kérdésre kitérhessünk, meg kell ismernünk a térség világnézeti hátterét.

### 2.3.1. JAPANOLÓGIA

A világ kezdetekor született *Izanagi* férfiisten és *Izanami* női isten a monda szerint egy ősi mocsárból hozzák létre Japánt, égi hídon állva szent kardot mártanak a tengerbe, és létrehozzák *Onogoro* szigetét (READER 2000: 46). Már az eredetmonda is szürreális, de ha ismerjük az amerikai–európai fókuszú orientalista elméletet, illetve a magyar eredetmítoszok varázslatos világát, akkor megérthetjük a távolkeleti világ iránt érzett vágy *miszticizmusát*. A japanológiai fókuszú kutatások virágkorukat élik Európában, s így hazánkban is (SZÉKÁCSNÉ VIDA 1971; HIDASI 2003, 2007; FARKAS és mtsai 2009; GORDON GYŐRI 2006; UMEMURA 2010, 2017; ENDRŐDY-NAGY 2011, 2014), és még számos kutató törekszik a kultúra, a nyelvészet, vagy épp a japán–magyar oktatás komparatív vizsgálatára. Ezekben a munkákban a meseszerű és varázslatos világ bemutatása helyett az objektív összehasonlító vizsgálatokra törekszenek a kutatók, bár továbbra is érezhető tendencia, hogy a közéletben Japánban számos kutatóintézetben belül foglalkoznak az ukiyo-e (színezett fametszet) művészeti kutatásával (FUJISAWA 2008), de a gyermekkép kibontására még nem vállalkoztak kutatók.

A gyermekábrázolás gyűjtésére szép példát láthatunk a Kumon Institute katalógusában, vagy az online kereshető adatbázisokban (Japan Art Open Database, ukiyo-e search), ám ha összefoglaló munka születik sem a képekből indul ki a vizsgálat, hanem a szöveges dokumentumok illusztrálására szolgál.

### 2.3.2. A JAPÁN GYERMEKKÖZPONTÚSÁG VILÁGNÉZETI GYÖKEREI

A világnézeti sokféleség, mely egyszerre jellemzi a japán embereket, nehezen bontható elemekre, de mégis meg kell próbálkozni vele, annak érdekében, hogy a műalkotásokat jobban értsük. Ezért tekintünk át azt a három erős hatást, mely minden ember sajátja a térségben, ezek a világnézeti gyökerek pedig: a konfucianizmus, a sintoizmus és a buddhizmus. Konfuciusz elvei szerint jóságot, igazságot, fegyelmezettséget, értelmességet és őszinteséget vár az embertől, hiszen természeténél fogva jó, de e jóság állapota megbomlott, ezért szükségesek a vallási gyakorlatok, hogy visszaállítsuk a belső egyensúlyt. Véleménye szerint szükséges az ősök, a fiúknak az apa, a fiatalnak az idősebb, a feleségnek a férj, az alattvalónak a császár tisztelete. Ez az elvrendszer *wu lun*-ra, azaz öt alapvető kapcsolódásra épül. Az ember ugyanis kapcsolatok hálójában létezik, ami a társadalomba tagozza, és ez a következő 5 lehetőség: 1. apa és fia, 2. hatalmat gyakorló és alattvaló, 3. férj és feleség, 4. fiútestvérek, 5. barátok (YULI 2004).

A Japánban elsősorban teret hódító *zen buddhizmus* vallási gyakorlásának célja a megvilágosodás, melyben fontos szerepet tölt be a meditáció. Az irányzatot Lin ji (rinzai) nyomán 1191-ben alapítja Eiszai (CSEH 1996). A zen buddhizmus népszerűsége a mai napig töretlen.

A sintoizmus pedig a japán ősvallás; a sintó szó jelentése: Istenek útja – *kami-no micsi*. Azt vallja, hogy külön istene van mindennek, azaz kb. 8 millió *kami* – Isten – ismert: föld, víz, erdő..., ősök szellemei, természeti szellemek léteznek. A vallás a *sámánizmussal* és a természeti vallásokkal rokon, elvei szerint az emberek a *kami(k)* gyermekei, az ember isteni szent természetének megmutatkozásához el kell távolítani a tisztátalanságot (READER 2000). A Japánban tapasztalható gyermekközpontúság egyik bázisa is a sintó tradíciókban keresendő; pl. az újszülött 30. és 100. napon tett templomi látogatásának alapja, hogy az isteneknek bemutassák a gyermeket, és áldást kérjenek rá az élete során. Ugyancsak gyermekközpontú tradíció a *sichi-go-san*: a fiúk 5, a lányok 3 és 7 éves kori szentélylátogatása, november 15-én, ezzel a gesztussal segítik az áthaladást a koragyermekkorból a gyermekkorba.

### 2.3.3. A JAPÁN LÉLEK REJTELMEI

A fentebb azonosított japán világnézetből következhet, és a japanológiai kutatások a gyermekkép elemeinek tartják a *kodomo-rashi*, azaz gyermekiesség fogalmát, amely a gyermekek lehetőségét jelenti arra, hogy gyermekségüket megéljék szabad játék formájában. Tobin és kutatótársai megállapítása szerint a legfőbb értékek ugyanakkor az empátia, az alkalmazkodóképesség és a szociabilitás, a társakkal való együttműködés (TOBIN et al. 2009: 224). Ez az attitűd, azaz a gyermeki engedelmesség a japán *amae* fogalmából is következik (DOI 1981: 51; FÜLÖP 1998: 470; NUMATA 2006: 260. Az *amae* fogalmáról lásd még a 6. fejezetet.) Érdekes, európai szemmel ellentmondásnak tűnő következtetés húzódik meg e mögött a két tétel mögött, mégpedig, hogy a gyermek korlátok közé szorítva élje meg gyermekségét. Igen ám, de gondoljunk arra, hogy Ázsia több országához hasonlóan a népsűrűség igen magas, így már csak emiatt is fontos, hogy a gyermekek korán elsajátítsák az alkalmazkodás legmagasabb fokát. Ehhez hozzátársul a konfucianus világlátás, mely – a már korábban is említett módon – az egymás iránti tiszteletre építhet (ENDRŐDY-NAGY 2014). Vajon ezek a jelen korszak gyermekképére vonatkozó elemek a korábbi időszakok gyermekképében is felfedezhetőek, esetleg abban gyökerezhetnek? Ahhoz, hogy a kérdésre válaszolni tudjunk, hívjuk segítségül az ukiyo-e fametszeteket.

### 2.3.4. KÉPELMÉLET

Horányi (1982) szerint a képjelentés konvenciófüggő, és konstitúció eredménye, mi teszi a képet képpé. Gadamer (1971) rámutat, hogy a képeket és épületeket képesek vagyunk olvasni, Thomka (1998) szerint először csak betűzgetjük, aztán olvassuk. Nyíri Kristóf (2016) *Elfelejtett képeleméletek* című munkájában jelzi, a nehézséget az adja, hogy nincs konszenzus már az alappillérek tekintetében, illetve hajlamosak vagyunk megfeledkezni bizonyos elméletekről. Egy korábbi munkájában (2009) jelzi a képek konzervatív funkcióját, azaz, hogy képesek olyan információk tárolására, melyek más módon nem maradnak fenn. Kress és van Leeuwen (2006) szerint a képelemzés segít megérteni, feltárni a kódolt információkat. A japán vizuális dokumentumok esetében a nehézségeket fokozza, hogy kép dekódolása esetén figyelembe kell vennünk az olvasás európaiktól eltérő irányát.



Hogyan olvassuk a képeket? Mitől függ a képolvasás mikéntje? Véleményem szerint az olvasást befolyásolja az a tapasztalat, amellyel rendelkezünk a világról, hiszen minden látott kép egy belső képen alapul, a belső képek pedig olyan küldő képeken, melyeket korábban láttunk, észleltünk. Mindezen túl az olvasást befolyásolhatja a társadalmi kontextusunk, a nemünk, a világnézeti, vallási hovatartozásunk, az adott időszak és térség, a környezet, melybe beleszületünk. Mindezek miatt egy adott képnek számos olvasata lehetséges. Fontos lenne olyan vizuális elemzési módszereket megalkotni, melyek a fenti tényezők hatásait figyelembe veszik (ENDRŐDY-NAGY 2017b).

A japán fametszetek esetében a képfilozófia és az írás/olvasás rendszere is különbözik. Mi balról jobbra olvasunk és írunk, Japánban hagyományosan jobbról balra. Valószínűleg az is más, ahogyan a képeket kódoljuk. Lásd az *1. képet*. Ezen a lenyomaton láthatjuk, hogy a férfiak jobbról balra haladnak, ami más történetre utal, mintha balról jobbra sétálnának.



**1. kép.** Katsushika Hokusai: 富嶽三十六景 深川万年橋下,  
A fukagawai Mannen-híd alatt (Fukagawa Mannenbashi shita),  
a Fuji-hegy harminchat látképe (Fugaku sanjūrokkei) sorozatból,  
1830–1832 körül; polikróm fametszet; tinta és szín, papír,  
25,7 x 38,6 cm (10 1/8 x 15 3/16 in.);  
Metropolitan Museum of Art, New York

Addis és Seo (1996) *Hogyan nézzük a japán művészetet?* című munkájában foglalja össze, hogy a japán művészet befogadásához milyen háttérrel kell/érdemes rendelkezni. Hogyan nézzük, hogy lássuk is, teszi fel a kérdést a szerző (ADDIS – SEO 1996: 7). Egymás mellett élő ellentétek országa, a zen béke és a felhőkarcolókkal teli nyüzsgés kettőssége van jelen; a vallás, a zene, a színház, a nyelv sokat segíthet a befogadásban. Ezen tényezők közül jelen munka elsősorban a vallási vonatkozásokra tér ki, de tudomásul kell vennünk, hogy a természet iránti tisztelet és megértés minden alkotás része, s ennek lehet része az is, hogy a művész fával dolgozik az alkotáskor, hisz fadúrcra készül a metszet, a „természetesség érzése” mindig jelen van. Addis és Seo (1996: 9) felhívja a figyelmet, hogy sokszor a természet kifejezőereje fontosabb, mint a kidolgozás. Véleménye szerint a másik jellegzetesség a külföldi hatás és az ennek tökéletesítésére való igény, és végül a tér és az *aszimmetria* kölcsönhatása; a *nyitott téralakítást, változatosságot, dinamizmust* sugallja. Felhívja a figyelmet két érdekes karakterre: az egyik a szélsőségekre való hajlam, ugyanaz a művész az egyik művén dinamikus vonalakkal, a másik alkotásán aprólékosan kidolgoz mindent; a másik, hogy humor és játékoság hatja át a művészetet. Az emberi gyarlóság gúny tárgya lesz. Kacagjunk magunkon, vallja a japán művészet (ADDIS – SEO 1996: 9).

### 2.3.5. A GYERMEKKORTÖRTÉNETI IKONOGRÁFIÁRÓL

Az ikonográfia a művészettörténet segédtudományaként vált elismert diszciplínává. Azt vallja, hogy a műalkotás rejtett jelenségek hordozója, amit különféle módszerekkel kell megfejteni (ENDRŐDY-NAGY 2015). A nemzetközi neveléstörténeti szakirodalomban 1999 óta találunk ikonográfiára épülő munkákat, a jelentősebbek Grosvenor (1999), Depaepe és Henkens (2000), Mietzner és Pilarczyk (2005) tollából születtek, de ezek mindegyike a fotókra épít. Hazánkban 2008-tól folyamatosan születnek ikonográfiával foglalkozó tanulmányok, illetve olyan munkák, melyek módszertana az ikonográfiára épül. Az első jelentősebb munkák történeti háttérrel 2008 és 2010 között születtek (GÉCZI 2008; KÉRI 2008; MIKONYA 2008; GÉCZI – DARVAI 2010; ENDRŐDY-NAGY 2010), egy kivétellel a fotókra építettek; 2010-ben szintén megjelent néhány ikonográfiára épülő módszertani tanulmány Géczi János (2010), illetve Endrődy-Nagy Orsolya (2010) tollából; majd három módszertani disszertáció, Somogyvári Lajosé (2015) a fotók elemzésére,

míg Endrődy-Nagy Orsolya (2015) munkája a festészetre fókuszálva mutatott be lehetséges elemzési metódusokat, majd Tamba Renátó (2016) írásából egy iskola művészetéből kiindulva kaptunk hasonló támpontot.

Érdeemes még megemlíteni a *Gyermeknevelés* című folyóirat 2017/1. számát, mely számos kutató ikonográfián nyugvó módszertani írását kiáltványként adja közre (ENDRŐDY-NAGY 2017a). A gyermekkortörténeti ikonográfia területén belül a kutatók bátrabban nyúlnak fotókhöz, mint más vizuális dokumentumokhoz, de azért lényeges, hogy olyan munkák is szülessenek, melyek festmények, fametszetek vagy más vizuális források elemzését tartják szem előtt. Tekintsük át, mi szükséges a fametszetek elemzéséhez.

## 2.4. KUTATÁSI MÓDSZEREK

A kvalitatív kutatás alapvetően a korábbiakban feltárt ikonográfia – vizuális antropológia módszertanát teszi próbára, vajon validnak tekinthetők-e a japán metszetek tekintetében a gyermekkortörténeti ikonográfia lehetséges metódusai. A módszertant az európai reneszánsz időszakában keletkezett különböző vizuális forrásokon, fametszeten, festményen, miniatúrán tesztelhetjük. Több módszer kombinációjával, dekódolt információk segítségével alaposabb, árnyaltabb gyermekkép rajzolódik ki egy-egy időszakban. A jövő feladata a fent említett tér-idő-nem-világnézet-nemzeti hovatarozás figyelembevételével kialakítható módszertan, vagy módszertanok kidolgozása. A módszertanhoz Panofsky (1984), Bouteaud (1989) és Collier (2010) munkáit dolgoztam fel. A buddhista ikonográfiáról ismert tény, hogy az ábrázolások minden részletét meghatározza (CSEH 1996), és mint ahogy az európai képek, úgy a japán dokumentumok esetén is fontos, hogy lehetőleg olyan dokumentumokat találjunk, melyek a köznapi emberek életét jelenítik meg. Az ukiyo-e japán színezett metszetek erre az elvárásra vonatkozóan alkalmasnak tűnnek, nagy számban és könnyen hozzáférhetőek, nem isteneket, hanem hétköznapi szituációkban tevékenykedő embereket ábrázolnak. Addis és Seo (1996: 115), a japán művészet kutatója a következő szempontokat javasolja megfigyelni a metszetek esetében:

### *Művész és terv:*

- a. Mit árul el a nyomat a művészeiről?
- b. Milyen szokatlan vonások fedezhetők fel a metszeten?

- c. Hogyan épül fel a kompozíció?
- d. Milyen a vonalvezetés?
- e. A színek természetesesek, élethűek?

**Levonat – az adott nyomat megfigyelése:**

- f. Élesek vagy elmosódottak a kontúrok, a vonalak?
- g. Kimaradások, átfedések vannak az alkotáson?
- h. Folytonosak vagy szaggatottak a vonalak?

**Állapot:**

- i. Üdék vagy kifakultak a színek?
- j. Ép, körülvágott vagy szabálytalan a széle, roncsolódott?
- k. Beszennyeződött vagy tiszta a papír?
- l. Hajtások, javítások vannak a képen?
- m. Milyen általános állapotban van?

**Kontextus:**

- n. Mit mond a nyomat a keletkezéskori Japánról?
- o. Kifejezi a múltó világ értékrendjét?
- p. Realista vagy eszményített az ábrázolás?
- q. A természet iránti magatartásból mit érzékeltet?

A kép általános leírásánál próbáljuk meg követni a Panofsky-féle (1984) preikonografikus leírás lépéseit, illetve Bouteaud (1989) technikai lépéseit, mivel munkánk így alaposabb lehet. Ha ukiyo-e képeket vizsgálunk, javasolt a fenti szempontokat is figyelembe venni. A módszertan feladatai az anyaggyűjtés után a csoportok, a témakörök kialakítása, majd az elemzések elkészítése, és végül összevetés az európai mintával.

### 2.4.1. A KORPUSZRÓL

Annak érdekében, hogy hétköznapi szituációkról, játékokról, gyermekekről találjunk értékelhető, elemezhető metszeteket, az ukiyo-e zsánerképei megfelelő

választásnak bizonyulnak. Az ukiyo-e ugyanis egy olyan japán fametszet-típus, mely hagyományosan hétköznapi szituációkat ábrázol. Szokás az elillanó világ képeinek is nevezni (INAGAKI – KAMI 1998; UMEMURA és mtsai 2010). Egyrészt a korábban említett módon számos ingyenes adatbázisban tárolják a digitalizált változatukat, másrészt készítésük aranykorában, a 17–19. században nem volt cenzúra az alkotásukkal kapcsolatban, azaz bármely, Európában akár tabunak is számító témára találhatunk példákat, úgymint a szexualitás, a szülés vagy a halandóság. Ugyanígy a gyermekkor vagy az időskor kedvelt témája ezeknek az ábrázolásoknak. Az egyes képtípusokra külön elnevezést használ a művészeti irodalom, és így a keresésük is könnyebb. A *bijin-ga* például a nőalakokat ábrázoló, női szépséget fókuszba állító képtípus elnevezése, és sokáig a gyermekeket ábrázoló képek csoportja is ide tartozott (INAGAKI – KAMI 1998), így elsősorban ezek közt kell keresnünk. Ennek oka lehet, hogy a női szerepek közé sorolják a gyermeknevelést. Ezen túl a *shun-ga* típusú ábrázolások közt is találunk példákat, melyek a szexualitást állítják fókuszba. Ennek oka pedig a lakhatás térelrendezésében keresendő, hisz a családi szobában együtt aludt a gyermek a szülőkkel. A korpusz jelenleg több mint 600 metszetet tartalmaz, mind kapcsolatban áll a gyermekkorral és a gyermekekkel.

***A kutatáshoz felhasznált adatbázisok, illetve helyszínek:***

- a. Hopp Ferenc Kelet-Ázsiai Múzeum, Budapest (2700 db)
- b. Szépművészeti Múzeum, Boston (37 142 db)
- c. Smithonian Intézet, Washington (1450 db)
- d. Ukiyo-e Search (online adatbázis)
- e. Japan Art Open Database (online adatbázis)
- f. Kumon Oktatási Intézet, Osaka (gyermekábrázolások gyűjteménye)

***A témakörökre áttérve, a következő nagyobb csoportokat lehet kialakítani az átvizsgált adatbázisokban fellelhető metszetekből:***

- a. A gyermeknevelési szokások, és ebből kibontva az anya-gyermek kapcsolat
- b. A gyermekek mindennapjai, és ezen belül a játék szerepe
- c. Gyermekszerepek
- d. A gyermekkor szakaszai és helyszínei: az otthon és az intézményes tanulás
- e. Halandóság – betegség/egészség

Külön csoportot és külön kutatást lehetne indítani a már említett ún. *omocha-e* típusú dokumentumokból, melyek közé tartoznak a táblás és kártyajátékok, a tanszerként használt eszközök. Ezek vizsgálata egy külön kutatás keretében lenne lehetséges.

## 2.5. A DISZKUSSZIÓ KÉRDÉSKÖREI

A képek elemzése közben a következő kérdések merülnek fel.

*A természet csodálata* – A harmónia kérdése, mely a vallással/világnézettel – konfucianizmus, buddhizmus, sintoizmus – áll összefüggésben (EMMANUEL 2016). Úgy tűnik, hogy a japán metszeteken sosem látunk a természet uralására utaló cselekedetet, viszont a harmóniára számos példát sorolhatunk fel, például a cseresznyevirágzás csodálata, vagy a szitakötő kergetése, a játék a természetben. Míg azonos időszakban Európában az egyik leggyakrabban ábrázolt játékszer például a disznóhólyag volt, melyet felfújva lufiként, labdaként használhattak, vagy csak fújogattak.

*A játék szerepe, fontossága* – Érdekesség, hogy már az első átnézéskor látható számos hasonlóság az európai és japán játékszerek közt, de ahhoz, hogy a játékok szerepét megértsük, további kutatásokra van szükség, ebben lehet jelentősége a már említett *omocha-e* típusú festett játékok tanulmányozásának. A képanyagban a korszak Európájához hasonlóan találunk labdaszerű eszközöket, karikát, pörgettyűt, babzsákot, babát. – Japánban ez elsősorban fából készül, neve *kokeshi*. Természetesen vannak az európaiktól eltérő játékszerek, mint a *kendama*, ami egy hagyományos ügyességi fajáték, egy kalapácsszerű eszközre kell feldobni a rajta lógó golyót. Ugyanebben az időszakban éli virágkorát Európában a *kolf*, mely egy hokihoz és golfhoz hasonló, jégen játszott játék (ENDRŐDY-NAGY 2015).

*A gyermekek patrónusa* – Érdekesnek látszik, és további kutatásokat igényel az a feltételezés, hogy a Japán kultúrában létezik *Hotei*, a gyermekek védőistene (GETTY 1998; BUNCE 2001), akit gyakran ábrázolnak gyerekektől körülvéve, játszva, kiabálva, vidáman bohóckodva, énekelve boldogan, zászlókkal. Előfordul olyan ábrázolás, ahol a hátán, a vállain egy növendék lányt visz át a vízen, aki rendkívül fáradtnak látszik. Érdekes, hogy a keresztény hagyományokban Szent Kristóf – a gyermekek patrónusa –, a legenda szerint Jézust vitte hasonló módon a vállán.



*Betegség, halandóság* – Mind a két kultúrában találunk olyan aggódó asszony-ábrázolásokat, akiknek beteg a gyermekük. Az ukiyo-e képeken a rémálommal küzdő ijedt gyermekábrázolás (lásd 2. kép), és számos esetben a gyermek betegségét kezelő édesanya is előfordul. Gyakoriak az ehhez hasonló szituációk a képeken. Ugyancsak mindkét régióban fellelhetőek a csontvázábrázolások, míg Európában inkább a középkor és a reneszánsz idején, haláltáncmotívumként, addig Japánban az elemzett 17–19. század között is találni embereket ijesztgető csontvázábrázolást, aki elől rémülten menekülni próbálnak.

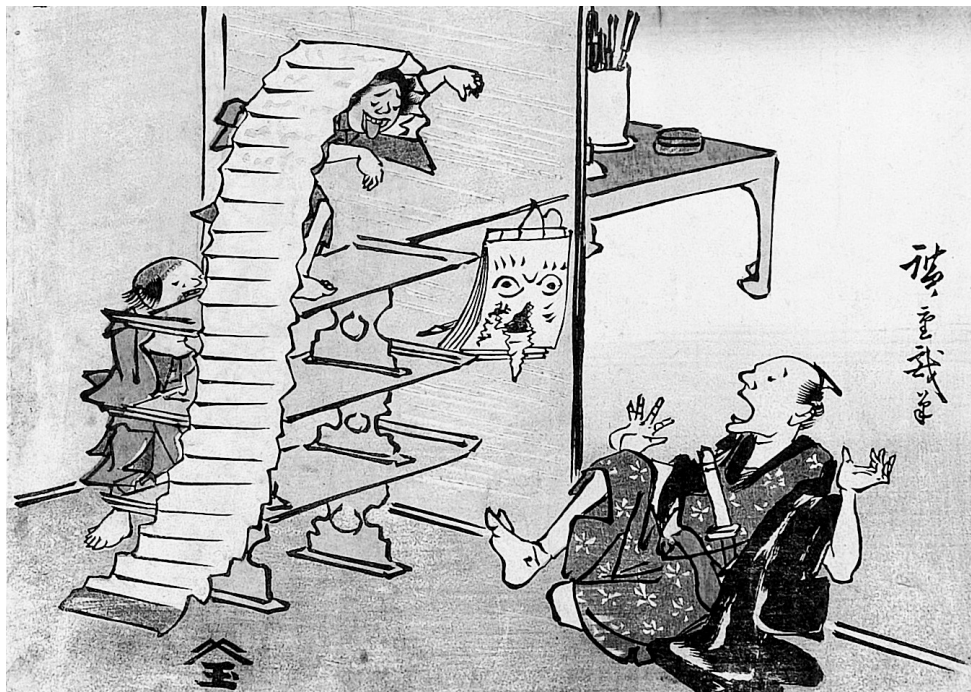


**2. kép.** Kitagawa Utamaro:  
Rémálomtól megriadt gyermek és anyja – gyermek szellemekkel álmodik,  
1800–1801; ukiyo-e fametszet;  
Kumon Oktatási Intézet, Oszaka, Japán

*Gyermeknevelési szokások* – Az ukiyo-e hétköznapi szituációkat ábrázoló képei közt számos gyermeknevelési szokást fedezhetünk fel: fürdetés, gondozás, etetés, szoptatás, fésülés, ezek a leggyakoribb ábrázolások. A mozdulatok az anyai szeretet megnyilvánulásait tükrözik. Míg az európai ábrázolások a szoptatásról legtöbbször szabadtérben zajlanak, addig a japán képeken minden esetben

szobabelsőben, intim pillanatban láthatjuk az édesanyját gyermekével. Érdekes lesz a további kutatások után elgondolkodni ennek jelentésén. Érdemes megemlíteni a képek címadását is, mely sok esetben jelzi, hogy a gyermek kincs, külön kifejezés is van erre a japán nyelvben – a *kodakara* (INAGAKI – KAMI 1998).

*Intézményes nevelés* – A már említett *terakoya* a tradicionális japán iskola, mely a templomok részeként, mellette vagy benne működik (a mai napig van olyan óvoda/iskola, mely így helyezkedik el). Úgy tűnik, hogy az iskolamester nem minden esetben ura a gyermekek nevelésének, vannak olyan ábrázolások, ahol a gyermekek az iskolamestert ijesztgetik ráugorva, vagy meglepve valamilyen rosszcsont-tevékenységgel (lásd 3. kép). Érdekes, hogy Németalföldön Ostade vagy Steen előszeretettel ábrázolt hasonló szituációt.



3. kép. Utagawa Hiroshige: Hiroshige's Caricature – Mischievous Boys at Terakoya (Schoolhouse of the Edo Period), 1839–1844; Kumon Institute, Oszaka, Japán

## 2.6. ÖSSZEFOGLALÁS

Ahhoz, hogy következtetéseket vonhassunk le, további kutatások szükségesek, az egyes képek, képcsoportok mélyebb elemzésével. Azon is érdemes elgondolkodni, hogy amennyiben rövidebb korszak képeit elemezzük, különösen érdekes lehet az átmeneti időszakok megtalálása, ezért szükséges először egy nagyobb időszakot áttekinteni, majd kiválasztani azt a periódust, amikor jelentős változás érzékelhető a gyermekkép alakulásában.

Végezetül meg kell említeni, hogy a nézőpont és a képolvasás módja befolyásolhatja a kép értelmezését, mit lát az európai befogadó, és mit a japán, illetve más ázsiai ország befogadója.

Ahogy hangsúlyoztuk, a képek mint a kódolt szövegek őrzői, fontos konzervatív funkciót töltenek be, jelen esetben a japán gyermekkép változását követhetjük nyomon rajtuk keresztül. Az ukiyo-e fametszetek a hétköznapi gyermeknevelési szokásokba, a gyermekek iránti attitűd változásába engednek bepillantást, így alkalmasak lehetnek gyermekkortörténeti dokumentumoknak, egy lehetséges gyermekképi narratívát olvashatunk ki segítségükkel az Edo-korszakból és a Meidzsi-restauráció korszakából. Ez a narratíva egy huncut, játékos gyermekképet mutat, olyan gyermek képét, aki szüleit tiszteli, a természettel harmóniában nevelkedik az anyai gondoskodással körülvéve. A képek mindegyike a konfucianus, a sintó és a buddhista világnézet/vallás jegyeit erőteljesen magán viseli, akár a természettel való harmóniát, akár a tiszteletteljes magatartásra való törekvést vesszük figyelembe.

## 2.7. FELHASZNÁLT IRODALOM

- ADDIS, S. – SEO, A. Y. (1996): *How to look at Japanese art*. Harry N. Abrams, New York.
- BOUTAUD, J.-J. (1989): *Application des recherches en iconographie publicitaire á la pédagogie de l'expression en I.U.T.* ANRT, Lille 3, Lille.
- BUNCE, F. W. (2001): *A Dictionary of Buddhist and Hindu Iconographic – Illustrated*. D.K. Printworld, New Delphi.
- CHAPLIN, Matilda Ayrton (1901): *Child-life in Japan and Japanese child stories*. D. C. Heath & Co., Boston.

- COLLIER, Malcolm (2010): Approaches to analysis in visual anthropology. In: VAN LEEUWEN, Theo – JEWITT, Carey (eds): *The Handbook of Visual Analysis*. Sage, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington. 35–61. <https://doi.org/10.4135/9780857020062>
- CSEH Éva (1996): *Japán buddhista művészet*. Hopp Ferenc Kelet-Ázsiai Művészeti Múzeum, Budapest.
- DEPAEPE, M. – HENKENS, B. (2000): The history of education and the challenge of the visual. *Paedagogica Historica*, 36(1). 11–17.
- DOI, Takeo (1981): *The anatomy of dependence. The key analysis of Japanese behavior*. Kodansha International, Tokyo.
- DORE, R. P. (1965): *Education in Tokugawa Japan*. International Library of Sociology and Social Reconstruction, 13. University of California Press, Berkeley – Los Angeles. <https://doi.org/10.4324/9780203845400>
- EMMANUEL, S. M. (ed.) (2016): *A Companion to Buddhist Philosophy*. Wiley-Blackwell, UK – USA. <https://doi.org/10.1002/9781118324004>
- ENDRŐDY-NAGY Orsolya (2010): Gyermekkép a 16. századi Németalföldön id. Peter Brueghel művein. *Iskolakultúra*, 20(7–8). 137–147.
- ENDRŐDY-NAGY Orsolya (2011): Childhood in Japan: Teaching ESL in a Japanese International Preschool. In: ZELÉNYI Annamária – ZSIBÓK Anita (szerk.): *Szaknyelvoktatás és multikulturalitás: Lingua, Corvinus Nyelvi Napok, 2011. április 28–29*. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. 230–241.
- ENDRŐDY-NAGY Orsolya (2014): Korai nyelvoktatási módszerek Japánban és Magyarországon. In: MÁRKUS Éva – TRENTINNÉ BENKŐ Éva (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 179–203.
- ENDRŐDY-NAGY Orsolya (2015): *A reneszánsz gyermekképe: A gyermekkép reneszánsza 1455–1517 között Európában, Ikonográfiai elemzés*. TEPA Könyvek. ELTE Eötvös Kiadó – Takács Etel Pedagógiai Alapítvány, Budapest. <https://doi.org/10.15476/elte.2015.122>
- ENDRŐDY-NAGY Orsolya (2016): Paintings and Illuminated Manuscripts as Sources of the History of Childhood: Conceptions of Childhood in the Renaissance. In: BENEDEK, A. – VESZELSZKI, Á. (eds): *In the Beginning was the Image: The Omnipresence of Pictures*. Peter Lang, Frankfurt. 91–103. <https://doi.org/10.3726/b10396>

- ENDRÓDY-NAGY Orsolya (2017a): A gyermekkortörténeti ikonográfia kiáltványa. *Gyermeknevelés* 5(1). 1–3. <https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/586> (Letöltés ideje: 2024. június 20.)
- ENDRÓDY-NAGY Orsolya (2017b): A gyermekkortörténeti ikonográfia kutatási irányai és lehetőségei. *Gyermeknevelés* 5(1). 110–122. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.110.122>
- FARKAS Ildikó – SZERDAHELYI István – UMEMURA, Yuko – WINTERMANTEL Péter (2009): *Tanulmányok a magyar–japán kapcsolatok történetéből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. <https://ojs.elte.hu/tkt/article/view/1792> (Letöltés ideje: 2024. június 20.)
- FUJISAWA, Murasaki (2008): *Play with Japanese Ukiyoe, Entry of Edo Culture*. Tokyo Books, Tokyo.
- FÜLÖP Márta (1998): A csoport és a közösség szerepe a Japán társadalomban. *Pszichológia* 18(4). 469–498.
- GADAMER, Hans-Georg (1977): *A szép aktualitása*. T-Twins, Budapest.
- GÉCZI János (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. *Iskolakultúra*, 18(1–2). 108–119.
- GÉCZI János – DARVAI Tibor (2010): A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szak사jtójában. *Új Pedagógiai Szemle*, (3–4). 201–237.
- GERSTLE, C. (ed.) (1989): *18th century Japan*. Allen and Unwin, Australia.
- GETTY, A. (1988): *The Gods of Northern Buddhism: Their History and Iconography*. Dover, New York.
- GORDON GYÖRI János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- GROSVENOR, I. (1999): *Silences & Images: The Social History of the Classroom (History of Schools and Schooling)*. Peter Lang, Frankfurt.
- HEYWOOD, C. (2001): *A History of Childhood*. Blackwell Publishers Ltd., Malden. <https://doi.org/10.5040/9781350049611>
- HIDASÍ Judit (2003): *Vissza Japánba*. Terebess Kiadó, Budapest.
- HIDASÍ Judit (2007): Gyermeknek lenni Japánban. *Ezredvég* 17(12). 119–122. <http://magyar-irodalom.elte.hu/ezredveg/0712/07124.html> (Letöltés ideje: 2024. július 11.)
- HORÁNYI Özséb (szerk.) (1982): *A sokarcú kép*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- INAGAKI, Shinichi – KAMI, Shoichiro (1998): *Children represented in Ukiyo-e*. Kumon Institute of Education, Osaka.



- KERESZTY Orsolya (2014): Postcolonial perspective in the history of education: research problems and trends in an international context. *HERJ – Hungarian Educational Research Journal* 4(4), 16–24. <http://dx.doi.org/10.14413/herj.2014.04.03>.
- KÉRI Katalin (2008): Gyermekábrázolás az 1950-es években a Nők Lapja címlapjain. In: KOZMA Tamás – PERJÉS István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest. 203–212.
- KÉRI Katalin (2016): *Adatok és művek a nem nyugati kultúrák neveléstörténetének kutatásáról (historiográfiai áttekintés)*. Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- KINSKI, Michael – SALOMON, Harald – GROSSMANN, Eike (eds) (2016): *Childhood in Japanese History: Concepts and Experiences / Kindheit in der japanischen Geschichte: Vorstellungen und Erfahrungen*. Harrassowitz, Wiesbaden. <https://doi.org/10.2307/j.ctvc7715f>
- KRESS, G. – VAN LEEUWEN, T. (2006): *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge – Taylor & Francis Group, London – New York. <https://doi.org/10.4324/9781003099857>
- MIETZNER, U. – PILARCZYK, U. (2005): Methods of Image Analysis in Research in Educational and Social Sciences. In: MIETZNER, U. – MYERS, K. – PEIM, N. (eds): *Visual History, Images of Education*. Peter Lang AG – European Academic Publishers, Bern. 109–129.
- MIKONYA György (2008): Gyermekkor az 1950-es években – a dokumentarista fotográfia alapján. In: PERJÉS István – OLLÉ János (szerk.): *Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola: VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és összefoglalók*.
- NUMATA, Hiroyuki (2006): Amit a gyerekek az oktatás modernizációjával veszítettek: a nyugat-európai és a kelet-ázsiai tapasztalatok összehasonlítása. In: BRAY, Mark – TÓTH Péter (szerk.): *Összehasonlító pedagógia: Folytatódó hagyományok, új kihívások és új paradigmák*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 241–267.
- NYÍRI Kristóf (2009): Gombrich on Image and Time. *Journal of Art Historiography* 2009(1). 1–13.
- NYÍRI Kristóf (2016): *Elfelejtett képelméletek*. Képi Tanulás Műhelye Füzetek, 2016/3. (BENEDEK András – NYÍRI Kristóf szerk.). BME, Budapest.
- PANOFSKY, Erwin (1984): *A jelentés a vizuális művészetekben*. Gondolat, Budapest.
- READER, Ian (2000): *A sintoizmus*. Kossuth, Budapest.

- RUBINGER, R. (2007): *Popular Literacy in Early Modern Japan*. University of Hawai, Honolulu. <https://doi.org/10.1515/9780824863975>
- SOMOGYVÁRI Lajos (2015): *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban. Pedagógiai életképek a hatvanas évekből*. Gondolat, Budapest.
- SZÉKÁCSNÉ VIDA Mária (1971): *Gyermekművészet Japánban*. Corvina, Budapest.
- TÁMBA Renátó (2016): *Gyermekkor és gyermeknevelés a vásznanon, A dualizmuskori gyermekszemlélet megjelenítése egy festőiskola példáján*. Disszertáció. Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Debrecen.
- THOMKA Beáta (1998): Képi időszerkezetek. In: THOMKA Beáta (szerk.): *Narratívák 1.: Képleírás, képi elbeszélés*. Kijárat Kiadó, Budapest. 7–17.
- TOBIN, Joseph – HSUEH, Yeh – KARASAWA, Mayumi (2009): *Preschool in Three Cultures Revisited*. The University of Chicago Press, Chicago–London.
- UMEMURA, Yuko (2006): *A Japán-tengertől a Duna-partig: Imaoka Dzsucsiró élet-pályája a magyar–japán kapcsolatok tükrében*. Gondolat, Budapest.
- UMEMURA, Yuko – GÁSPÁR Annamária – CSEH Éva (2010): *Ukijo-e: Az elillanó világ képei: Válogatás gróf Vay Péter japán fametszet gyűjtéséből* (UMEMURA, Yuko – FAJCSÁK Györgyi szerk.). Bibliotheca Hungarica Artis Asiaticae. Hopp Ferenc Kelet-Ázsiai Művészeti Múzeum kiskönyvtára, 2. Hopp Ferenc Kelet-Ázsiai Művészeti Múzeum, Budapest.
- UMEMURA, Yuko (2010): *Japánok és magyarok egymásról*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- YULI, L. (2004): The Self and *Li* in Confucianism. *Journal of Chinese Philosophy* 31(3). 363–376. [https://brill.com/view/journals/jcph/31/3/article-p363\\_4.xml](https://brill.com/view/journals/jcph/31/3/article-p363_4.xml) (Letöltés ideje: 2024. május 13.) <https://doi.org/10.1111/j.1540-6253.2004.00159.x>





# 3

## A GYERMEKKORTÖRTÉNETI IKONOGRÁFIA KUTATÁSI IRÁNYAI ÉS LEHETŐSÉGEI<sup>3</sup>

### 3.1. ABSZTRAKT

A tanulmány az ikonográfiai kutatás lehetőségeivel foglalkozik a neveléstörténet, és szűkebb értelemben a gyermekkortörténet területén. A 2008 óta hazánkban megjelent tanulmányok, kötetek historiográfiai áttekintésén túl módszertani példát kínál a képek lehetséges elemzésére. Igyekszik áttekinteni a képolvasás lehetséges metódusát, és javaslatot tesz kutatási irányokra, valamint azt taglalja, milyen lehetőségeket ad, ha az ikonográfiai kutatást a szövegek elemzésével együtt használja a jövőben a neveléstörténészek közössége.

***Kulcsszavak: ikonográfia, gyermekkortörténet, képelemzési módszerek, képolvasás, hermeneutika***

---

3 A fejezet eredetileg a következő helyen jelent meg: ENDRÓDY-NAGY Orsolya (2017): A gyermekkortörténeti ikonográfia kutatási irányai és lehetőségei. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 5(1). 110–122. <https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/593> (Letöltés ideje: 2017. december 31.) <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.110.122>

## 3.2. BEVEZETŐ GONDOLATOK

Merlin Donald az emberi gondolkodásról írott művében kifejti, hogy az emberi kulturális termékeket a szóbeliségen alapuló kultúrákban olyan formákban tárolták, mint a vallások, a rituálék, a szájhagyomány útján átadott irodalmi alkotások, a fafaragványok vagy az énekek. Ide tartoznak mindazon kulturális eszközök, melyek a tartós külsővé tett emlékezetet szabályokkal és elérési utakkal támogatják (DONALD 2001: 273). Fontos szerepük volt a jeleknek, a vizuális emlékezetnek, a képi kifejezésmódnak. Kress és Leeuwen (2006) a vizuális kutatásaik során kimutatták, hogy az 1600-as évek előtt a vizuális világ volt a domináns. Jeleket hordoztak a ruhák, az ékszerek, a díszítés, illetve az embereket körülvevő világ (HUIZINGA 1979: 268–270).

Emlékeztetnünk kell magunkat arra, hogy az írásbeliség – jóval a hatékony írásrendszerek kialakulása után is – a mitikus gondolkodás és a narratív készségek, valamint a különféle performatív tartalmak alárendeltje maradt, és a külső tárolórendszerek építésében elsajátított készségek az uralkodó osztály privilégiumának számítottak (DONALD 2001: 300). Mivel az alfabetizmus a nyomtatás elterjedése előtt elenyésző, a képeknek és a metakommunikációnak is kiemelt szerep jutott. A céhek egyes tagjai műhelyük ajtaja fölé helyezett cégérrel jelezték összetartozásukat. Összességében elmondható, hogy számos jel vette körül a középkori embert, melyeket tudott értelmezni, azaz megtanulta „olvasni”.

A színek viselésének elemzését például Huizinga a ruházat vizsgálatával teszi meg. Egy párizsi szabó pénztárcönyveinek vizsgálatával rámutat, hogy az ünnepi ruhák esetében a vörös uralkodik, ezt a fehér követi, a hétköznapi viseletnél pedig a szürke, a fekete és a lila gyakori. A kék és a zöld az erős szimbolikája miatt valamivel ritkább, hisz ezek a szerelem színei. Csupán a barna és a sárga nem jellemző a korszak viseletére (HUIZINGA 1979). Feltételezem, hogy a középkori emberek értették a metakommunikáció tárgykörébe tartozó jeleket, jelzéseket, ismerték a színek és a szimbólumok jelentését, a festményeket ugyanúgy „olvasták”, ahogy mi értjük manapság a képek, a filmek vagy a televízióműsorok információit. A középkori Európában élők mindennapjait például átszötte a keresztény szimbólumrendszer – ahogy a reneszánsz legjelesebb kutatói, Burckhardt és Huizinga jelzik –, tisztában voltak a szentek legendáival (BURCKHARDT 1978; HUIZINGA 1979), épp annyira, mint amennyire mi a színészek, vagy más meghatározó

közéleti személyek életét ismerjük. Végsősoron így kimondható, hogy egy nyelvet beszélt a festő és a néző, azaz az alkotó és a befogadó.<sup>4</sup>

Ha képesek vagyunk a képek olvasására,<sup>5</sup> miért tartunk mégis a képek értelmezésétől? Többen keressük erre a kérdésre a választ, melyet leginkább akkor tudunk megválaszolni, ha megértjük és elfogadjuk, hogy valóban tartunk a képolvasás mechanizmusától, és ezt tesszük azért, mert sokszor a többféle olvasat elbizonytalanít minket. Ugyanakkor Schapiro (1983) szerint a képek sokkal konkrétabbak és komplexebbek a szavaknál, történeteknél. Ha lenne valamilyen módszerünk az olvasás mikéntjére vonatkozóan, akkor biztosabban mernénk a képolvasás felé elmozdulni, a vizuális dokumentumokat az írottakkal egyenértékűnek tekinteni a történeti kutatások során.

A következőkben áttekintem a képolvasás mikéntjére vonatkozó hazai és nemzetközi irodalmakat, majd nemzetközi kitekintéssel a történeti, gyermekkor-történeti ikonográfia feladatait, lehetőségeit tárgyalom.

### 3.3. MIT JELENT A KÉPOLVASÁS?

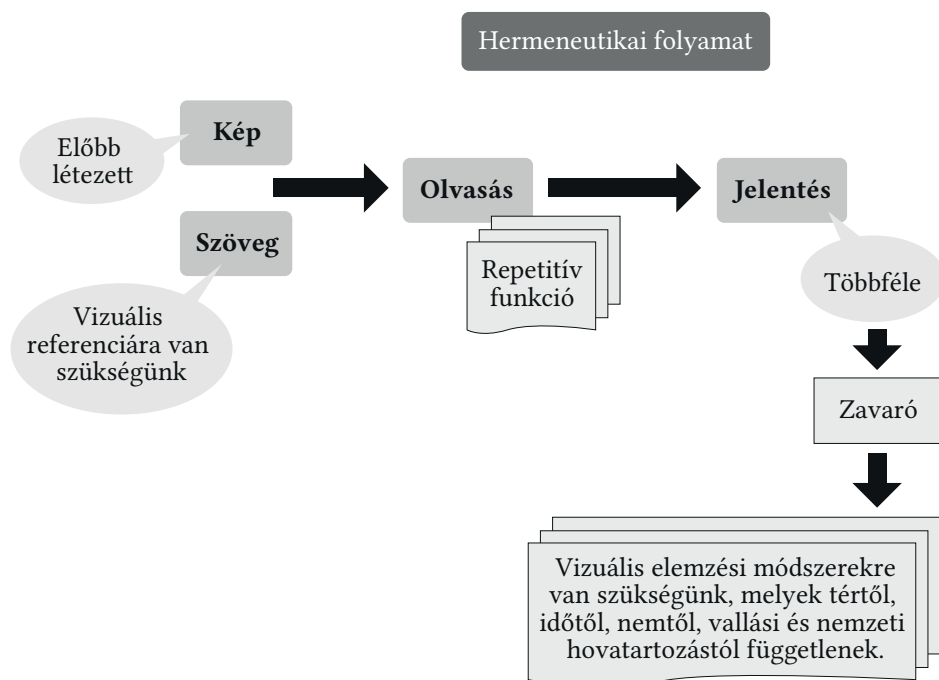
A képeknek képességük, lehetőségük van arra, hogy olyan információkhoz juttassanak hozzá minket, melyek más úton nem kódolhatóak, vallja Nyíri Kristóf (2009). Ahhoz, hogy ezekhez a kódolt információkhoz hozzájussunk, hermeneutikai módszerekre van szükségünk. A képelemzési módszerek segítenek a kutatóknak, hogy megértsék a képekben kódolt információkat és a szociális kontextust (KRESS – VAN LEEUWEN 2006). Hogyan olvassuk a képeket? Mitől függ a képolvasás mikéntje? Véleményem szerint az olvasást befolyásolja az a tapasztalat, mellyel rendelkezünk a világról, hiszen minden látott kép egy belső képen alapul, a belső képek pedig olyan külső képeken, melyeket korábban láttunk, észleltünk.

Mindezeket túl az olvasást befolyásolhatja a társadalmi kontextusunk, a nemünk, a világnézeti, a vallási hovatartozásunk, az adott időszak és térség, a környezet, melybe beleszületünk. Mindezek miatt egy adott képnek számos olvasata

4 A gondolat teljesebb kifejtését lásd ENDRÓDY-NAGY 2015a.

5 A képek olvasásának lehetőségét először Gadamer veti fel a korábban már említett *Épületek és képek olvasásáról* c. munkájában. Magyarul megjelent: GADAMER 1994.

lehetséges. Fontos lenne olyan vizuális elemzési módszereket megalkotni, melyek a fenti tényezők hatásait figyelembe veszik (lásd 1. ábra).



1. ábra. A kép olvasás lehetséges folyamata (a szerző saját ábrája)

Az 1. ábra igyekszik tömören bemutatni, hogyan olvassuk, dekódoljuk a képet, illetve milyen módszertanra van annak érdekében szükségünk, hogy ne tartsunk annyira a képek és szövegek kutatásban való egyenértékű alkalmazásától. Assmann *A kulturális emlékezet* című kötetében (2013) kifejti, hogy a kép előbb volt, mint a szöveg, azaz a vizualitást az emberi agy korábban volt képes képi külső tárolóban megjeleníteni és kódolni, mint írott formában. Példaként az ékírást hozza fel, mely a képek egyszerűsítésével alakult ki. Kötetében az ékírás, és így a kép alapú írások esetén felhívja a figyelmet a repetitív, ritualisztikus funkcióra. A *Gilgames*ben például a parallelizmusok, az ismétlések problémákat jelenthetnek az értelmezés, a befogadás szempontjából (ASSMANN 2013: 253–257). Ugyanígy példaként említhetjük a sokszorosító grafikai eljárásokat, melyeket például az ősnymtatványok vizuális gazdagítására használtak, és egy adott jelenet

többször is előfordulhatott egy-egy kötetben, más-más történet illusztrálására. Erre láthatunk példát Schedel *Világkrónikájában* is (ENDRÓDY-NAGY 2015b).<sup>6</sup>

Érdekes felfedezni olyan ma is létező írásrendszereket, mint például a japán, ahol mind a mai napig az írott szöveg olvasása is elbizonytalanító lehet, hiszen a következő szótagtól, kandzsitól függ az adott jelentése. Kulcsár-Szabó Zoltán *A kép és a jelentés a retorikai olvasásban* című fejezetben felhívja a figyelmet arra, hogy a képolvasás korántsem megnyugtató folyamat, a kép és az alakzat, azaz a kép és a korábban tapasztalt belső kép, valamint az érzékelés és a megélt külső kép sokrétű lehet (KULCSÁR-SZABÓ 2005). Kulcsár-Szabó utal Gadamerre, aki az *Igazság és módszerben* fejti ki, hogy az egyértelmű jelentésre való visszautalást az alkotó és a befogadó megértésfolyamata gátolja (GADAMER 1989; KULCSÁR-SZABÓ 2005). Bal kifejti, hogy a kép és értelmezése egy kölcsönhatás eredménye, fontos minden egyes kép esetén az értelmezés diskurzusa, és a sokrétűség minden esetben az értelmező beágyazottságától, saját kontextusától is függ, végsősoron kultúrafüggő. Az elemző nézetein, normáin, ideológiáin, hátterén keresztül szűrődnek át (BAL 1998: 159). Mindezek miatt egy képelemzési módszer esetén fontos lenne figyelembe venni az alkotó és a befogadó kontextusát is. Az interdiszciplináris kutatás lehetőséget ad arra, hogy egy adott képet mélyebben megértsünk, elemezzünk (BAL 1998: 158). Erre tesz kísérletet a már nevéből is következően több tudományterületen átívelő gyermekkortörténeti ikonográfia.

### 3.4. A TÖRTÉNETI IKONOGRÁFIA MINT A GYERMEKKORTÖRTÉNETI IKONOGRÁFIA „SZÜLŐJE”

Az ikonográfia szó etimológiai eredetét keresve az ikon (*eikon*) és a *gráfia* szavak összetételéhez jutunk, melyből az ikon a kép, a gráfia a leírás szavakat takarja.<sup>7</sup> Eredetileg a művészettörténet segédtudománya.

6 Schedel *Liber Cronicae*, vagy *Weltchronic*, azaz *Világkrónika* című könyve, 645 dűcot tartalmazó mű, 1808 metszet jelenik meg benne, ami azt jelenti, hogy van olyan kép, amit többször is, különféle szituációk illusztrálására alkalmaznak (ENDRÓDY-NAGY 2015a, 2015b).

7 Ikon: 'kép, fatáblára festett bizánci stílusú szentkép', 'stilizált ábra, piktogram', nemzetközi szó a latin *icon* 'kép' nyomán, amely a görög *eikón* 'kép, arckép' átvétele (TÓTFALUSI 2008). Gráfia: (tudományos szóösszetételek utótagjaként) -rajz, -leírás, a görög *graphikosz* 'az írással vagy rajzzal kapcsolatos', a *grapho* 'ír, rajzol' jelentésű szóból (TÓTFALUSI 2008).

Basics Beatrix már első, történeti ikonográfiával foglalkozó tanulmányában jelezte, hogy mint résztudományra tekint rá, a művészettörténet-tudomány egyik módszereként, valamint javasolja, hogy az írott források mellett a történészek is használják a képeket (BASICS 2003: 35). Basics hangsúlyozza, hogy a történeti munkához elengedhetetlen bizonyos adatok feltárása minden képnél, így a pontos cím, a leltári szám, az őrzési hely, a méret, az anyag és a technika ismerete fontos (BASICS 2003: 41). Mikonya György szerint a kép sokszor kifejezőbb, mint a szöveg, ám értelmezéséhez holisztikus megközelítés szükséges, így fontos kitérni a készítés körülményeire, az ábrázolás módjára vagy az egyéni jellegzetességekre. A rejtett és szimbolikus tartalom kibontását sokszor utalások segítik (MIKONYA 2011). Basics problémaként felveti, hogy a történelmi eseményekről nem feltétlenül született ábrázolás (BASICS 2003), Kéri Katalin pedig, hogy az elemzett képek sok esetben nem nevelési szituációk ábrázolásának céljával születtek (KÉRI 2001: 99), ugyanakkor a rejtett információkat, melyek esetleg szövegekből vagy más forrásból nem hozzáférhetőek, segíthetnek feltárni (GÉCZI 2008). M. Nádasi Mária dokumentumnak az olyan anyagot tekinti, mely az adott időponttól számítva maximum egy emberöltőn belül született, és bár nem pedagógiai kutatás céljára készült, de alkalmas arra (M. NÁDASI 2004: 328).

Itt már vissza is kanyarodhatunk Basics Beatrix gondolatához, mely szerint nem minden eseményről készült hiteles ábrázolás. Ismerni kell az adott korszakot művészettörténeti szempontból, és tudni kell, mely rétegeket szükséges lehántani egy adott kép esetében, és mennyire kell a mélybe hatolnunk, hogy az esetleges neveléstörténeti jelentőségét feltárhassuk. Kéri Katalin kifejti, hogy az ikonográfiát mint módszert alkalmazó neveléstörténésznek a képi forrás kiválasztása tekintetében nagy felelőssége van, hiszen befolyásolhatja, meghatározhatja a szakmai tudást az adott időszakról (KÉRI 2001). Mindezt szem előtt tartva olyan módszertant szükséges kidolgozni, mely az elemzésre alkalmas képeket kellően szűri, valamint minden egyes kép esetén beágyazható az adott történeti kontextusba, valamint figyelembe veszi M. Nádasi Mária fent említett javaslatát, nevezetesen, hogy egy adott időponttól számítva maximum egy emberöltőn belül született.

### 3.5. A GYERMEKKORTÖRTÉNETI IKONOGRÁFIA ELHELYEZÉSE A MAGYAR KÉPELMÉLETI ÉS NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÁSOK KÖZÖTT

Németh András neveléstörténész tanulmányában megfogalmazza azt a jogos elvárást, hogy létesüljenek olyan kereshető adatbázisok, melyek egy-egy korszak neveléstörténetileg releváns képanyagát tárolják (NÉMETH 2010). Itt szükséges felvetni, hogy az általunk feldolgozott képek és felvonultatott lehetséges elemzési módszerek szükségszerűen nem törekedhetnek a választott korszak gyermekképének teljes ikonográfiai alapú elemzésére, sem a teljes igazság feltárására (ENDRŐDY-NAGY 2015b).

Hazánkban 2008-tól folyamatosan születnek ikonográfiával foglalkozó tanulmányok, illetve olyan munkák, melyek módszertana az ikonográfiára épült. Ebben az évben szinte egy időben három kutató jelentetett meg ilyen munkákat, melyek közül kettő a *Gyermeknevelés*-lapszámunk szerzője is: Géczi János, Kéri Katalin és Mikonya György (GÉCZI 2008; KÉRI 2008; MIKONYA 2008). Ezen munkák előzményeinek tekinthető Péter Katalin 1996-ban publikált *Gyermek a kora újkori Magyarországon* (PÉTER 1996), Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva közös munkája (BASKA és mtsai 2001), valamint Pukánszky Béla *A nőnevelés évezredei* című írása (PUKÁNSZKY 2006), melyek mindegyike elsődleges forrásként képeket is használt. Géczi János Darvai Tiborral közösen publikált tanulmányában jelzi, ezekben a munkákban közös, hogy a gyermekképet bontják ki a történeti felkészültség háttérével (GÉCZI – DARVAI 2010). 2010-ben szintén megjelent néhány ikonográfiára épülő módszertani tanulmány: Géczi János (GÉCZI 2010), illetve Endrődy-Nagy Orsolya (ENDRŐDY-NAGY 2010) tollából. Majd a következő lépés két módszertani disszertáció párhuzamos megszületése volt, az egyik Somogyvári Lajosé a fotók elemzésére (SOMOGYVÁRI 2015), míg Endrődy-Nagy Orsolya munkája a festészetre fókuszálva (ENDRŐDY-NAGY 2015a, 2015b) mutatott be lehetséges elemzési metódusokat a neveléstörténet számára. Azóta még egy disszertáció született Tamba Renátó tollából (TÁMBA 2016), mely ezzel a módszerrel dolgozik, festményeket elemez, és újdonság, hogy egy festőiskola egészére kiterjedő vizsgálatot végez, és így tárja fel a gyermekképet.

A neveléstörténeti kutatásokban a fiatal kutatói generáció körében jelentős súllyal van jelen az ikonográfiai kutatás, ugyanakkor a levéltári alapokra épülő forráskutatás is. Például Pirka Veronika pedagógiai folyóiratok tartalomelemzésére

alapozott életreform-kutatása (PIRKA 2013), Garai Imre Eötvös Collegiumot bemutató monográfiája (GARAI 2015), vagy Farkas Péter a szabadművelődés irányító szervezeteinek történetét (1945–1949) teljesebbé tevő disszertációja (FARKAS 2016) továbbra is jelentős bázisa a tudományos kutatásnak. A módszertani sokféleség többek közt más tudományterületek bevonásával jöhet létre, így például a diskurzuselemzést Szabó Zoltán András a gráfok bevonásával színesíti kutatói munkájában (SZABÓ 2015a, 2015b). Az írott dokumentumok elemzésének természetesen a jövőben is nagy szerepe lesz, azonban a képi, vizuális dokumentumok kutatása árnyalhatja egy-egy korszak neveléstörténetét, gyermekképét. A jövőben fontos együttműködések szülehetnek ezen területek kombinációjával.

A képelméleti kutatások között az ikonográfiai munkák szintén említésre méltó helyen szerepelnek a Nyíri Kristóf akadémikus vezetésével működő *Képi Tanulás Műhelyében* (NYÍRI 2016; VESZELSZKI 2017). *Elfelejtett képelméletek* című munkájában Nyíri Kristóf jelzi, hogy a műhely kutatói mely témaköröket vizsgálják a képtudományon belül: „ikonológia, ikon-téma számítógépkorszak hajnalán, mentális képek, képjelentés – képi hasonlóság – képigazság, képteológia, képprobléma a fogalmi metaforaelméletben, képi metaforák, vizuális retorika, taglejtésnyelv, gyermekrajz, képregény, filmelméletek, az információ vizualizációja” (NYÍRI 2016: 4). Az ikonológiai fejezetnél hivatkozik Mitchellre, aki rámutat, Gombrich és Arnheim kutatásainak köszönhető, hogy a művészettörténet rab-ságából kikerülve az ikonográfia önálló életre kelve segíti a humántudományok kutatásait (MITCHELL 2008; NYÍRI 2016). A magyar kezdeteknél fontos megemlítenünk az *Ikonológia és műértelmezés* sorozatot, melyben számos elemzés megjelenhetett. A nemzetközi vonulatnál pedig a Panofsky – Mitchell – Schapiro kutatók nevével fémjelzett kiindulást tartja indokoltnak (NYÍRI 2016).

### 3.5.1. MILYEN MÓDSZERT HASZNÁLHATUNK?

Megismerve számos lehetséges képelemzési módszert, disszertációmban és az erre épülő monográfiámban három, Panofsky 1984-ben, Bouteaud 1989-ben, valamint Collier 2010-ben publikált képelemzési módszerét egyesítettem. Az ismertetett módszertan a reneszánsz időszakából 100 különféle képi dokumentum elemzésére adott lehetőséget az ősnymtatványtól a miniatúrán át a festményekig, felölelve grafikai és festészeti, azaz fekete-fehér és színes alkotásokat. Az egyes bemutatott



módszerek akár egy-egy dokumentumtípus bemutatására is alkalmasak lehetnek, azonban a kutatás eredményeként kiderült, hogy alapvetően a három módszer kombinációja jelent nagyobb lehetőséget. A jövőben fontos lenne egy olyan egyszerűbb módszer kidolgozása, mely nem feltételez művészettörténeti ismeretet. Olyan módszerre van szükség, mely lehetőséget nyújthat bármilyen kép, legyen az festmény, miniatúra vagy akár fotó elemzésére.

Panofsky 1984-es képelemzési metódusával kapcsolatban (PANOFSKY 1984) a módszer hátrányának tartom, hogy alapos művészettörténeti felkészültséget igényel, mellyel nem feltétlenül rendelkezik a képekkel foglalkozó neveléstudományi kutató. A Panofsky-féle módszerre épül Mietzner és Pillarczyk (2005) korábban főként fotóelemzésekre használt technikája, mely annyiban egészíti ki a Panofsky-féle módszert, hogy mélyebb összefüggésekre enged következtetni a realitás vagy a cél tekintetében. A képelemzésekre főleg technikai háttérismerettel rendelkezőknek ad lehetőséget a francia szakirodalomban feltárt Bouteaud-féle módszer (BOUTEAUD 1989), valamint a vizuális antropológia területére sorolható, sorozatelemzésekre korábban csak fotók esetén kipróbált Collier-féle módszer (COLLIER 2010; ENDRŐDY-NAGY 2015a, 2015b).

Több módszer kombinációjával alaposabb, árnyaltabb dekódolt információk rajzolódhatnak ki. A jövő feladata a fent említett tér–idő–nem–világnézet–nemzeti hovatarozás figyelembevételével kialakítható módszertan, vagy módszertanok kidolgozása. A tanulmány további részében a saját, fent említett módszeremet kívánom mintaelemzéssel bemutatni, mely a kutatók körében még kevésbé ismert, valamint egy művészettörténeti elemzésen alapuló módszertan lépéseit nem részletező elemzéssel.

### 3.5.2. HÁROM LEHETSÉGES MÓDSZER EGYESÍTETT ALKALMAZÁSA LÉPÉSRŐL LÉPÉSRE

*A reneszánsz gyermekképe* című munkában részletes és száz képre kiterjedő kvalitatív kutatás keretében mutatom be, hogyan lehet három különböző oldalról ugyanazt a képet elemezni. Az ikonográfiai munka az alábbi három módszert mutatja be részletesen (ENDRŐDY-NAGY 2015a, 2015b).<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Jelen fejezetben erre a típusú elemzésre mintaadással nem kívánok kitérni – hiszen ez már megjelent a fent említett keretek között –, csupán annak magyarázatára, mely lépések szükségesek a komplex elemzéshez.

Panofsky (1984) munkája szerint az elemzés lépései:

1. *Preikonografikus leírás*, háttérinformációkkal: Itt minden adatot felvesszünk, a háttérinformációknak utánanézzünk: alkotó, cím, évszám, hol érhető el jelenleg, hol készült, milyen technikával, mekkora méretben stb. Ugyanebben a pontban írjuk le nagyon részletesen, hogy mit látunk a képen.
2. *Ikonográfiai jelentések*: Javasolt a képleírásban szereplő alakokra párhuzamokat keresni. Jó kiindulás lehet az adott korszak ikonográfiai szimbólumait feltáró lexikonok áttekintése, majd hasonló képek keresése.
3. *Ikonológiai szintézis*: A feltárt jelentések a korszak művészettörténetébe, történetébe, gyermekkortörténetébe, művelődéstörténetébe ágyazva.

Bouteaud (1989) javaslata alapján, kitérve a kódokra:

1. *Leírás*: Ez megegyezik Panofsky preikonografikus leírásával.
2. *Üzenetek*: Kereshetünk metaforákat, szimbólumokat a képen, az alkotáson.
3. *Kódrendszer*: Az alábbi részletes leírás segítséget nyújt:
  - a. *Technika*: hogy készült az alkotás?
  - b. *Grafika*: ecsetkezelés, grafikai felkészültség megállapítása.
  - c. *Színtani*: mely színeket kombinálja az alkotó, aktív-passzív színek, színkeverés, komplementer színek, színskála, főszínek szerepe.
  - d. *Tipográfiai*: a képeket kísérő szöveg, cím, és a képen látható szövegek betűtípusa, elrendezése.
  - e. *Szín és figurák viszonya*: mely figura milyen színeket visel, hord, milyen színű ő maga, milyen színfoltnak érzékeljük?
  - f. *Szociokulturális (ruhák, jelzések, esztétika, stílus)*: mennyire esztétikus az elrendezésük a viselt ruháknak és egyéb jelzéseknek a képen, egyáltalán mit viselnek az alakok, milyen egyéb jelzések láthatóak rajtuk? Milyen stílus jelenik meg a képen?
  - g. *Nonverbális*: a kongruencia kérdése nagyon fontos, illetve maga a nonverbális kommunikáció: gesztusok, mimika, térköz.
  - h. *Társas szituáció*: kik vannak a képen, van-e kapcsolatuk egymással, és ha igen, milyen viszony olvasható le a szereplők között?

Collier (2010: 39) munkája alapján sorozatelemzés végezhető, melynek lépései a következők:

1. „Hagyatkozunk érzéseinkre, nézzük az egész adathalmazt egységként, és rögzítsük az érzéseinket. Hagyjuk, hogy minden benyomás felszínre jöjjön, minden kérdést rögzítsünk, ami motoszkál bennünk, mert lehet, hogy a későbbi analízisnél fontos irányba terel.”
2. „Készítsünk leltárt minden képről, a cél függvényében, hogy mit szeretnénk feltárni, készítsünk kategóriarendszert.”
3. „Strukturáljuk az elemzést, mérjük távolságot, számoljunk, hasonlítsunk. Az evidens kérdéseket is vizsgáljuk meg. Alapos leírásokat készítsünk, és legyenek grafikonok, statisztikai számítógépes elemzések.”
4. „Keressük meg a szignifikáns elemeket, úgy, hogy ismét az egészet nézzük, az összes elemet együtt. Ez alapján írjuk le a konklúziót.”

Mindhárom módszert kipróbálva a neveléstörténeti magyar nyelvű, illetve a *History of Childhood* című angol nyelvű szemináriumokon, elmondható, hogy az érettségien elsajátítható történelmi ismeretekre támaszkodva Collier módszere kiválóan alkalmazható.<sup>9</sup>

Végső konklúzió – Hogyan vonjuk le a végső konklúziót? Azért szükséges megkülönböztetni ezt az egyes módszerekkel feltárt eredményeitől, mert itt a három eredményt szükséges mérlegelni, azonosságokat és különbségeket tenni. A három módszer elvégzése után az adott korszak társadalmi viszonyait, a történeti, művelődéstörténeti háttérét, gyermekkortörténetét ismerve vonható le egy végső konklúzió, és árnyalható a gyermekkép.

---

9 A 2014/2015., a 2015/2016., illetve a 2016/2017. tanévekben a tanító, az óvodapedagógus, a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos hallgatók közül összességében minden csoport kipróbálta a fenti módszereket. A szemináriumi módszerek tapasztalatairól egy további tanulmány fog megjeleníteni.

### 3.6. ELEMZÉS A MŰALKOTÁS HÁTTERÉNEK MŰVÉSZETTÖRTÉNETI FELTÁRÁSÁVAL ID. PIETER BRUEGHEL SZAMÁR AZ ISKOLÁBAN (1556) CÍMŰ GRAFIKÁJÁNAK PÉLDÁJÁN KERESZTÜL



4. kép. id. Pieter Brueghel: Szamár az iskolában,  
1556; toll és tus; Staatliche Museum, Berlin

A humorosnak ható képet 1556-ban alkotta id. Pieter Brueghel. Az iskola és iskoláztatás ilyen típusú ábrázolásmódja azonban nem előzmény nélküli a 16. században, gondoljunk csak Holbein Erasmus ihlette iskolaábrázolására. Erasmus ugyanis azt vallotta, hogy a gyermek „állati alakot vesz fel, ha nem alkotunk emberi formát belőle” (ERASMUS 1529: 54). Brueghel gondolatai a protestánsok szerint oly sürgető iskolareformok szükségességével is rímelnek. Erasmus *A balgaság dicsérete* című könyve igen népszerű volt ekkoriban. Ennek lapjait javarészt a balkezes Hans és egy-két esetben a jobbkezes testvére, Ambrosius Holbein munkái illusztrálják (BUCK 1999; MÜLLER et al. 2006). A képek a kötet margóján szerepelnek.

Vessünk csak egy pillantást a képekre (lásd 5–7. kép).



5. kép. Rotterdami Erasmus: A balgaság dicsérete, Ambrosius Holbein, 55. sz. illusztrációja, *A szamár és a hárfa*, 1515; toll és fekete tinta; Szépművészeti Múzeum, Bázel

6. kép. Rotterdami Erasmus: A balgaság dicsérete, ifj. Hans Holbein, 1. sz. illusztrációja, *Bolond a pulpituson*, 1515; toll és fekete tinta; Szépművészeti Múzeum, Bázel

7. kép. Rotterdami Erasmus: A balgaság dicsérete, ifj. Hans Holbein, *Az iskolamester tyrannisa*, 1515; toll és fekete tinta; Szépművészeti Múzeum, Bázel

A 5–7. kép, valamint *A balgaság dicsérete* bizonyára nem volt ismeretlen Brueghel előtt, hisz az illusztrációkból szinte mozaikként összeállítható a 6. képen látott *Szamár az iskolában*. A vesszőzés motívumának iskolamesterrel való összekapcsolása a korszak több munkáján is látszik, így Albrecht Dürer 8. képen közölt fametszetén is. Nézzük csak! Érdemes megfigyelni az iskolamester bibircsókos orrát. Hasonló orrbetegségre utaló jeleket Ghirlandaió *Nagyapapa unokájával* című művén láthatunk, amelyen egyértelműen megállapítható, hogy a művész a természetű ábrázolás miatt dolgozza ki oly részletgazdagon az orrot. A reneszánsz képzőművészei gyakran alkalmazzák ezt a trükköt technikai bravúrjuk bemutatására, és egyúttal így teszik le névjegyüket (ENDRÓDY-NAGY 2015a, 2015b). A Dürer-metszet esetén a valóságű ábrázolást támasztja alá ezzel, azaz valóban létezhetett testi fenytés. Mindennek nyomait a korszak teoretikusai is bizonyítják.



**Wer recht bescheyden wol werden  
Der pit got trumbye aufferden**



8. kép. Albrecht Dürer: Iskolamester, 1510; fametszet; British Museum, London

Az ikonográfiai vonatkozások mellett a szépirodalomban sem példanélküli a szamár vagy szamárfej osztálytermi környezetbe való helyezése. Egy 1479-es fametszeten, mely a Rodericus Zamorensis-féle *Spiegel des Menschlichen Lebens* illusztrációja, az osztályteremben valaki szamárfejet visel (BAGLEY 1984). Az iskolába járó szamár motívuma az irodalomban is többször felmerült, már 1180-ban is, először Nigellus Wireker szerzetes szatirikus költeményében, a *Speculum Stultorum*-ban (magyarul: *Balgák tüköre*). A korban kedvelt tanítómesék, példázatok egy jellegzetes darabja ez, állatmesébe öltöztetett szerzeteseket ostromozó *szatíra*, a *ridicula*. A szatírában Wireker főként az egyházat és a szerzeteseket kritizálta, de egy részben az egész emberiség és az iskola ellen is kikel. A *Balgák tükörének* főszereplője Brunellus, a szamár. Brunellus túl rövidnek találja a farkát,

ezért megszökik gazdájától, és Salernóba megy, hogy egyetemista legyen, és így megtalálhassa a farka meghosszabbítására való szereket, eszközöket. Itt azonban mégsem iratkozik be a híres orvosi egyetemre. Egy londoni kereskedő rásózza csodaszeres fioláit, de azok sem segítenek. Beiratkozik a párizsi egyetemre is, hátha tudós lesz. Az angol diákokkal hét éven át dorbézol, mert azt hiszi, így ő is angol úriember lesz. Azonban mindezek után is csak „*ia*”-t tud mondani, így hazaindul, s szerzetes szeretne lenni. Egyik renddel sincs megelégedve, ezért azt gondolja, hogy majd ő alapít egyet, ám gazdája rátalál. Hiába a sok kalandozás, ismét teherhordó állat lesz.

A mulattatás középkori eszköze volt tehát az idézett *ridicula*. Ugyancsak gyakori volt az élő szóban előadott *farce*, ami tulajdonképpen a komédia előfutára. Farce-okat vásárokon és egyéb ünnepi alkalmakkor láthatott a középkori közönség. Brueghel ismerhette a jellegzetes *Zenész számár* című farce-ot is (SZIGETI 2009). Nem tudhatjuk, Erasmus ismerte-e a fent említett műveket, de az biztos, hogy mindkettő évszázadokig igen nagy népszerűségnek örvendett. A *Speculum Stultorum* jó néhány példányát őrzik szerte Európa legnagyobb könyvtáraiban Dublintól Prágán át Kölnig (BAGLEY 1984). Az is bizonyos, hogy mind Erasmus, mint Brueghel iskolaképében találunk hasonlóságokat, rokon vonásokat.

A kép komplex szimbólum, hisz kifejezheti egyszerre, hogy a diákok számárrak, vagy – mivel igen kiemelt helyet foglal el a képen (mintegy katedrara emelve) –, hogy a tanár a számár. Érdekes játék a szavakkal a kép angol címe: *Ass at the school* – az 'ass' ugyanis a fenék szleng változata, és a kép középpontjában épp egy csupasz fenekű gyereket (akit elképzelhető, hogy az alkotó Brueghel számárnak tekint átvitt értelemben) látunk, akit a tanár épp elfenekel. (A szatirikus hangvételű kép egyébként a mai napig Brueghel egyik legkelendőbb, legtöbbször reprodukált alkotása.) A csupasz fenekű gyerekről párhuzam juthat eszünkbe. Brueghel a *Saul megtérése* című alkotásában Sault háttal ábrázolja egy anatómiailag szinte hibátlanul festett ló hátsóján ülve. Korábbi kutatásaimban beazonosítottam, hogy Saul nem más, mint Alba herceg. Mindkét esetben a fenék a kritikát fejezi ki, de míg Alba herceg „portréja” esetén annyit tesz: „nem fogom megfesteni az arcodat”, a *Számár az iskolában* esetén az üzenet komoly iskolakritikát jelenthet. Erre utalhat a számár mint állati alak megjelenése a metszeten.

Ez az iskolaábrázolás számos kérdést vet fel a korszak oktatással kapcsolatos nézeteit illetően. Bár a tanár középen helyezkedik el, szemmel láthatóan vetélytársra akadt a számárral, tekintélye azonos az állatéval. Körülötte vihógó,

huncutkodó, oda nem figyelő diákok tömege. Különösen érdemes felfigyelni arra, hogy legalább 30 gyerek van a tanító háta mögött. A számár a diákok háta mögött helyezkedik el (talán egy közülük), de istállójából figyel a terem eseményeit, akár egy iskolamester. Ráadásul kottát olvas, szemüvege lazán az iromány mellé van téve. Az egész képen egyedül ő az, aki iskolára jellemző elmélyült tevékenységet folytat; feltűnően intelligensnek hat a sok gyerek közt. Néhány körülötte ülő gyermek arca olyan, mintha nagyon idős, illetve beteg lenne. Talán kivételt képez a rendetlenkedők közül az a hatfős csoport, akik a sarokban szinte megbújva figyelmesen olvasgatják könyvüket. (Ez kifejezheti azt is, hogy mennyire háttérbe szorul maga a tanulás az iskolában.) Brueghel nagy valószínűséggel saját tapasztalatai alapján festett korképet a korabeli iskoláról, hisz feljegyzések bizonyítják, hogy előszeretettel bújt meg észrevétlenül hétköznapi és ünnepi eseményeken. Erre utalhat az a kép hátsó részében elhelyezkedő figura is, aki egy rácsos megfigyelő ablak mögött leskelődik.

A tanár-iskolamester ábrázolása igen nevetséges, tollas kalapja, semmibe révedő tekintete alapján akár felfedezhetjük a Brueghel más képein szívesen ábrázolt bolond figuráját is. Persze ezzel azt is kifejezheti, hogy mi a véleménye arról, aki tanít. Zumthor kutatásaira támaszkodva jelzi, hogy ekkoriban sok olyan iskolamester akadt, aki még az abécé betűit sem tudta megnevezni (ZUMTHOR 1985). Mindez a gondolat sokban rokon Erasmus feljegyzéseivel, aki a tanítókról így vall:

A gyermeket alig négyesztendős korában iskolába küldik, ahol egy tudatlan, durva, romlott erkölcsű, néha nem is józan eszű, gyakran holdkóros vagy nyavalyatörős vagy úgynevezett francia betegségben szenvedő tanító trónol. [...] Gondold el, mennyi sok termékeny elmét tesznek tönkre ama tudatlan, de a tudás hitében fölfuvalkodott, mogorva, részeges, durva hóhérok, kik kedvtelésből vernek; kiknek oly vad a lelkületük, hogy más ember kínzásában gyönyörűségüket lelik. Az effajta embereknek mészárosoknak vagy hóhéroknak kellene lenniük, s nem gyermekek alakítóinak. (ERASMUS 1529, idézi KÉRI 1999)

Monika Poniatowska tanulmányában a számár-szimbólum jelentőségét vizsgálja a vallásban és a kultúrában. Kitér arra, hogy a Jézust szíve alatt hordó Szűz Máriát, illetve a Jeruzsálembé bevonuló Jézust hordó szamarat összeköti valami, mégpedig az, hogy egyedül ő nem látta Jézust, mindenki más igen. Így – átvitt értelemben – a számár a megújulás, a haladás és egyúttal a pogányság szimbóluma: bár nem



látja az új tanokat hirdető Jézust, mégis előreviszi (PONIATOWSKA 2009). Ha ezt a gondolatot a képen alkalmazzuk, akkor ismét a reformáció szimbólumaként értelmezhetjük az alkotást. Hiába áll a középpontban a tanítómester középkori szemlélete és állatias brutalitása, a háttérben már ott áll a reformáció jelképeként a számár. Ő ugyan nem látja a fejlődést, de jelenléte biztosítja, hogy már az általa szimbolizált gondolatok jelen vannak a németalföldi gondolkodásban, valójában a tanítómester az állatias, a „számár”, és a számár az élet tanítómestere, a haladó (hiába van be- vagy kizárva). Megemlítendő még a számmal kapcsolatban a számárünnep jelensége, ami a középkorban egyet jelentett a bolondozással és a fordított nappal. Ezen a napon mindennek a fordítottja számított normálisnak (NÉMETH 2008). Visszautalva a már elemzett tanító-számár kettősségre és felcserélhetőségre: a képen a tanítóról Brueghelnek valószínűleg az a véleménye, hogy ő a számár, és a számár a tanító.

A számár mint szimbólum kifejezheti azt is, hogy bolondság olyanokat próbálni tanítani, akik egyáltalán nem az osztályterembe valók, hisz a számár semmit sem képes megtanulni. Azaz, ha szimbólumként értjük, és általánosságban a balgákról beszél, akkor azt mondja, hogy a balga hiába tanul. Ám ha ez volt a festő véleménye, akkor a reformáció erőfeszítéseiről is igen lesújtó képe lehetett. Vajon azt gondolta, hogy hiába minden iskolareformra vonatkozó erőfeszítés?

Bár Brueghel főként paraszti életképek festésével foglalatzkodott, ez a metszet egyik legismertebb alkotása. Összességében kibontható, hogy a műalkotás a kor iskolarendszerének kritikájaként és a reformok szükségességének sürgetőjeként értelmezhető elsősorban.

### 3.7. EGY KÉPTÁR GYŰJTEMÉNYÉNEK VIZSGÁLATI LEHETŐSÉGEI<sup>10</sup>

Egy képtár teljes gyűjteményének, egy korszaknak, illetve egy alkotónak az elemzése segíthet egy tézis körüljárásában, a gyermekkép kibontásában, vagy egy

10 A 3.7. és 3.8. alfejezetek eredeti változatának megjelenési helye az alábbi tanulmány részfejezeteiként található meg; ENDRÓDY-NAGY Orsolya (2018): Gyermekkortörténeti ikonográfia – A képtudomány és a neveléstudomány házassága. In: ENDRÓDY-NAGY Orsolya – FEHÉRVÁRI Anikó (szerk.): *Innováció, kutatás, pedagógusok*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Budapest. 448–460.

részprobléma megértésében. A mikrotörténeti vizsgálat segíthet a múzeum rejtett üzeneteit is feltárni. Jelen keretek közt a madridi *Prado* képanyagának vizsgálati alapelveit kívánom bemutatni, néhány eredménnyel, melyek részletesen egy önálló tanulmányban jelennek majd meg.

### 3.7.1. A PRADÓRÓL

A Múzeum 1891 novemberében nyitotta meg kapuját, és azóta folyamatosan nyitva tart, az eredeti épületet fokozatosan campussá bővítve. A kollekción alapja a Habsburgok gyűjteménye, melyet a 16. században V. Károly gyarapított legnagyobb léptékben. Alapítása óta 2300 műtárggyal gazdagította a gyűjteményt, mely elsősorban a kora újkorra fókuszál, és továbbra is a Habsburg területekről *akvirált* képek jelentik a magját. Az első jelentős bővülés a Barón Emile d’Erlanger-féle adománynak köszönhetően a Goya-képekkel 1881-ben, míg a legutóbbi, az Óscar Alzaga Villaamil-féle néhány évvel ezelőtt történt meg.

### 3.7.2. NÉHÁNY GYERMEKÁBRÁZOLÁS A GYŰJTEMÉNYBEN

A gyűjtemény számos darabján ábrázolnak a művészek gyermeket. Ebből kiemelkedik a Goya-gyűjtemény, mely a játékszerek tanulmányozásához, egyes szabadidős tevékenységek megfigyelésére adhat lehetőséget, vagy a legújabban akvirált Alzaga-gyűjtemény, melynek talán legszebb darabja Manuela Isidra Téllez-Girónt, a leendő hercegnőt gyermeki mivoltának ártatlanságában egy babával a kezében ábrázolja. A ruhája könnyed, légies, míg babáján saját vonásait felnőttkori énjének kicsinyített másaként ismerhetjük fel (lásd 9. kép). A kép porcelánbőrrel, ártatlannak ábrázolt kislánya méltó párja a sokszor elemzett és gyermekkortörténeti dokumentumként is elfogadott Joshua Reynolds-féle *Ártatlanság kora* című, Tate Galleryben őrzött festménynek, mely nem mellékesen nagyjából 10 évvel korábban keletkezett és lett meghatározó eleme a korszak gyermekábrázolásának. Az alkotáson Velasquez, Murillo és Goya hatása is érzékelhető.



**9. kép. Agustín Esteve y Marqués:  
Manuela Isidra Téllez-Girón, a jövőbeli Abrantes hercegnő,  
1797; olaj, 110,5 x 86 cm; Prado Nemzeti Múzeum, Madrid**

Jelen tanulmány keretei közt egy 1650-ben alkotott Murillo-képet kívánunk alaposabban bemutatni. Bartolomé Esteban Murillo *Szent család* című munkája a gyermek Jézust állítja a középpontba, és figyelmünket a gyermek és a kutya közti kapcsolatra fókuszálja. Jézus egy tengelicet fog a kezében, és a kutya tekintetét ezzel vonzza magára (SANCHEZ 1992). Az olajkép Mária gyengéd érzelmeit láttatja, mely tekintetéből tükröződik, s melynek szimbóluma lehet a kezében tartott gyapot is (lásd 10. kép).



**10. kép.** Bartolomé Esteban Murillo: Szent család, 1650; olaj, 144 x 188 cm, inv. 960; Prado Nemzeti Múzeum, Madrid

A szimbólumokat áttekintve, központi szerepe lehet a kutyának, a madárnak és a gyolcsot tartó kosárnak, valamint a már említett gyapotnak. A kutya ikonográfiai jelentései: az ember hűséges társa, kísérője, általában pozitív jelentés kapcsolható hozzá, annyira hűséges, hogy sokszor a gazdája síremlékét is díszíti, őrzi, így átvitt értelemben lélekkísérő is. Ezt erősítheti a gyolcs, mely egy helyen erőteljesen piros, ami talán Krisztus áldozatára hivatott utalni. A madár pedig szabadságszimbólum, mely jelen esetben fogva tartott, szorongatott helyzetben van Jézus kezében (KÖRBER et al. 1994: 199; ENDRŐDY-NAGY 2015a, 2015b; CARR-GROMM 2015). A kanonikus jelentésen túl gyermekkortörténészként az anyai és apai gyengédségre, a gyermeki játékoságra érdemes figyelemmel lennünk.

### 3.8. A GYERMEKKORTÖRTÉNETI IKONOGRÁFIA HASZNOSSÁGA, EREDMÉNYEINEK LEHETSÉGES ALKALMAZÁSI MÓDJAI

Az elmúlt évtizedben az ikonográfiai módszer új utakat nyitott a történeti és neveléstörténeti kutatásokban, tágítva a kutatók megismerési lehetőségeit. A gyermekkortörténeti kutatásokban elsősorban az adott korszakban keletkezett szöveges dokumentumokból kibontható gyermekképi narratívákat árnyalhatja.

Számos tanulmány (PÉTER 1996; GÉCZI 2008, 2010; MIKONYA 2008; KÉRI 2008; ENDRÓDY-NAGY 2010, 2013; TÁMBA 2014; FÖLDESI 2017; JANEK – BALOGH 2017; SOMOGYVÁRI 2017), valamint szakdolgozat (MUCSINÉ 2017) született az elmúlt évtizedben, mely az ikonográfiai módszertant használja. Az elmúlt két évben pedig az átfogó munkák, melyek egy-egy terület, illetve korszak gyermekképét színesítik (SOMOGYVÁRI 2015; ENDRÓDY-NAGY 2015a, 2015b; TÁMBA 2016). A kutatók összefogásával, további módszertani munkákkal, közös szimpóziumok és publikációk létrehozásával egyfajta altudomány-területté válhat, elősegítve ezáltal a gyermeknevelési, az iskoláztatási szokások alaposabb megismerését, és különösen a gyermekek iránti attitűd feltárását.

A közeljövő feladata, hogy elkészüljön egy olyan átfogó munka, mely a gyermekkortörténeti ikonográfia lehetséges módszertanát tárgyalja. Ez a munka előfeltétele, hogy egy-egy korszakról ikonográfiai munkák szülessenek, az adott korszak képeken kirajzolódó gyermekképi narratíváinak kibontásával.

Az ikonográfia, tágabb értelemben a vizuális kutatások, melybe beletartoznak a plasztikai elemzések (PATAKY 2017), a rajzelemzések (HORTOVÁNYI 2017) is, nagy kihívások előtt áll. Szükségesnek és egyúttal megtermékenyítőnek látszik a különböző tudományterületekkel összekapcsolni a gyermekkortörténeti, a gyermektudományi kutatásokat, mint amelyre példa a most induló bronzkori régészeti és gyermekkortörténeti összekapcsoló kutatás (FÜLÖP 2017), annak megállapítására, vajon hány éves gyermek lehetett képes az egyes tárgyi dokumentumok előállítására. Az ikonográfia módszerét és tágabb értelemben a vizuális kutatásokat kiválóan lehet használni a nyelvészeti, így például az olyan etno-pszicholingvisztikai kutatásokban is, mint a Lacuna-elmélet (vagy lakúnaelmélet), mely szerint bizonyos szókészlet egy adott kultúrára jellemző (MARKOVINA – LÉNÁRT 2016), ha kisgyermeket vizsgálunk a két módszertan

egyesítésével. A koragyermekkor kutatásának is új irányokat, eredményeket adhat, ha több tudományterületet sikerül bevonni a gyermekkor kutatásába.

Fontos lenne a gyökerekhez visszanyúlni, és fontos lehet a hasonló területeken kutató művészettörténészekkel – mint például Virág Ágnes (VIRÁG 2017) – és képtudománnyal foglalkozó vizuális kutatókkal a már működő *Képi Tanulás Műhelye* keretében a jövőben is kutatócsoportban együttműködni (NYÍRI 2016; VESZELSZKI 2017). A feladat az, hogy egymás eredményeit felhasználva egyre mélyebben feltárjuk a vizuális kutatásokban rejlő lehetőségeket, megmutassuk a távolabbi területek kutatóinak, hogy a képolvasás lehetséges, sőt kimondottan hasznos, hisz – Thomka szavaival élve – először betűzgetjük a képeket, aztán megtanuljuk olvasni.

### 3.9. FELHASZNÁLT IRODALOM

- ASSMANN, J. (2013): *A kulturális emlékezet*. Atlantis Könyvkiadó, Budapest.
- BAL, M. (1998): Látvány és narratíva egyensúlya. In: THOMKA Beáta (szerk.): *Narratívák 1: Képleírás, képi elbeszélés*. Kijárat Kiadó, Budapest. 155–181.
- BASICS BEATRIX (2003): Történeti ikonográfia. In: BERTÉNYI Iván (szerk.): *A történelem segédtudományai*. Osiris, Budapest. 40–50.
- BASKA Gabriella – NAGY Mária – SZABOLCS Éva (2001): *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra-könyvek, 9. (Sorozatszerkesztő: GÉCZI János). Iskolakultúra, Pécs.
- BAGLEY, A. (1984): Brueghel's "The Ass at School": A Study in the Iconics of Education. *Pedagogica Historica* 24(2). 357–378. <https://doi.org/10.1080/0030923840240201>
- BOUTAUD, J.-J. (1989): *Application des recherches en iconographie publicitaire á la pédagogie de l'expression en I.U.T.* ANRT, Lille 3, Lille.
- BUCK, Stephanie (1999): *Hans Holbein*. Könemann, Cologne.
- BURCKHARDT, J. (1978): *A reneszánsz Itáliában*. Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, Budapest.
- COLLIER, M. (2010): Approaches to analysis in visual antropology. In: VAN LEEUWEN, T. – JEWITT, C. (eds): *The Handbook of Visual Analysis*. Sage, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington. 35–61. <https://doi.org/10.4135/9780857020062>
- DONALD, M. (2001): *Az emberi gondolkodás eredete*. Osiris, Budapest.
- ENDRŐDY-NAGY Orsolya (2010): Gyermekkép a 16. századi Németalföldön id. Peter Brueghel művein. *Iskolakultúra* 2010(7–8). 137–147.



- ENDRÓDY-NAGY Orsolya (2013): Középkori gyermekkép-narratívák? In: BENEDEK András – TÓTH Péter (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományban 2012: A munka és a nevelés világa a tudományban*. MTA-PTB – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 267–288. <http://mek.oszk.hu/12100/12188/?from=rss> (Letöltés ideje: 2024. május 2.)
- ENDRÓDY-NAGY Orsolya (2015a): *A reneszánsz gyermekképe – a gyermekkép reneszánsza 1455–1517 között Európában – ikonográfiai elemzés*. PhD-értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- ENDRÓDY-NAGY Orsolya (2015b): *A reneszánsz gyermekképe: A gyermekkép reneszánsza 1455–1517 között Európában, Ikonográfiai elemzés*. TEPA Könyvek. ELTE Eötvös Kiadó – Takács Etel Pedagógiai Alapítvány, Budapest. <https://doi.org/10.15476/elte.2015.122>
- ERASMUS, R. (1529): A verésről. In: DR. KÉRI Katalin (szerk.) (1999): *Tovatűnő álom: (Válogatás a gyermekkortörténet európai forrásaiból)* (Fegyelmezés, gyermekbántalmazás c. fejezet). Pécs. <http://mek.oszk.hu/02100/02102> (Letöltés ideje: 2010. március 21.)
- FARKAS Péter (2016): *A koalíciós időszak iskolarendszeren kívüli felnőttképzés-politikája: Adalékok a szabadművelődés irányító szervezeteinek történetéhez (1945–1949)*. PhD-értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. <https://doi.org/10.15476/elte.2016.214>
- FÖLDESI Renáta (2017): A képelemzés lehetőségei a konduktív pedagógiában. *Gyermeknevelés*, 5(1). 143–154.
- FÜLÖP Kristóf (2017): *Különleges késő bronzkori gyermeksír és miniatűr edénykészlete*. Tisicum. A Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Múzeumok Évkönyve, XXV. Tisicum, Szolnok.
- GADAMER, H-G. (1989): *Truth and Method*. Sheed and Ward, London.
- GADAMER, H-G. (1994): Épületek és képek olvasása. In: UŐ: *A szép aktualitása*. T-Twins, Budapest. 157–169.
- GADAMER, H-G. (2004): *Igazság és módszer*. Osiris, Budapest.
- GARAI Imre (2015): *A tanári elitképzés műhelye: A Báró Eötvös József Collegium története 1895–1950*. ELTE Eötvös József Collegium, Budapest.
- GÉCZI János (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. *Iskolakultúra* 2008(1–2). 108–119; In: PUKÁNSZKY Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat, Budapest. 180–193.

- GÉCZI János (2010): A szocialista nevelésügy két képi hangsúlya. *Iskolakultúra* 2010(1). 79–91.
- GÉCZI János – DARVAI Tibor (2010): A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szakajtójában. *Új Pedagógiai Szemle*, (3–4). 201–237.
- HAGEN, R-M. – HAGEN, R. (2004): *Pieter Brueghel, the Elder, Peasants, Fools and Demons*. Taschen, Köln.
- HORTOVÁNYI Judit (2017): Szimbólumok rajzai, rajzok szimbólumai: Szimbólumrajzok pedagógiai használatának lehetőségei kamaszkorban. *Gyermeknevelés* 2017(1). 155–170. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.155.170>
- HUIZINGA, J. (1979): *A középkor alkonya*. Európa Kiadó, Budapest.
- JANEK Noémi – BALOG Beáta (2017): Képekben elbeszélte múlt – Mesterházy Jenő (1888–1963). *Gyermeknevelés* 2017(1). 85–109. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.85.109>
- KÉRI Katalin (1999): Tovattűnő álmom. *Válogatás a gyermekkortörténet európai forrásai-ból*. Pécs. <http://mek.niif.hu/02100/02102/02102.pdf> (Letöltés ideje: 2024. július 11.)
- KÉRI Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszereibe*. Műszaki, Budapest.
- KÉRI Katalin (2008): Gyermekábrázolás az 1950-es években a *Nők Lapja* címlapjain. In: KOZMA Tamás – PERJÉS István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban, 2008*. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest. 203–212.
- KÉRI Katalin (2017): Tanult lányok, emancipált nők ábrázolása dualizmus kori karikatúrákon: Ikonográfiai kutatások a neveléstörténetben Pécsen. *Gyermeknevelés* 2017(1). 4–16. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.4.16>
- KÖRBER Á. – MAROSI E. – SZILÁRDFY Z. – VÉGH J. (1994): *A keresztény művészet lexikona*. Corvina, Budapest.
- KRESS, G. – VAN LEEUWEN, T. (2006): *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge – Taylor & Francis Group, London – New York. <https://doi.org/10.4324/9781003099857>
- KULCSÁR-SZABÓ Zoltán (2005): *Hermeneutikai szakadékok*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- KURCZ Ágnes (1976): Középkori latin irodalom. In: KÖPECZI Béla – PÓK Lajos (szerk.): *Világirodalmi Kisenciklopédia*. II. kötet. Gondolat, Budapest. 672–674.
- M. NÁDASI Mária (2004): Dokumentumelemzés. In: FALUS Iván: *Bevezetés a pedagógiai kutatások módszereibe*. Műszaki Kiadó, Budapest. 317–330.
- MARKOVINA, I. Y. – LÉNÁRT, I. (2016): Cross-Cultural Investigation of the Concept of Business: a New Step in the Development of the Lacuna Theory. *Journal of Psycholinguistics* 3(29). 145–162.



- MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (szerk.) (2003): *Nevelés-történet szöveggyűjtemény*. Osiris, Budapest. 62–64.
- MIETZNER, U. – PILARCZYK, U. (2005): Methods of Image Analysis in Research in Educational and Social Sciences. In: MIETZNER, U. – MYERS, K. – PEIM, N. (eds): *Visual History, Images of Education*. Peter Lang AG – European Academic Publishers, Bern. 109–129.
- MIKONYA György (2008): Gyermekkor az 1950-es években – a dokumentarista fotográfia alapján. In: PERJÉS István – OLLÉ János (szerk.): *Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola: VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és összefoglalók*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest. 95.
- MIKONYA György (2011): Életútelemzés és az ikonográfia alkalmazása a nevelés történetében. In: TÖLGYESI József (szerk.): *A modern pedagógia új dimenziói: Konferencia Bábosik István professzor 70. születésnapja tiszteletére*. (Konferencia helye, ideje: Győr, Magyarország, 2010. 05. 07.). Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár. 79–89.
- MIKONYA György (2017): Ikonográfia és életképek a 20. század eleji Magyarországról. *Gyermeknevelés* 2017(1). 64–84. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.64.84>
- MITCHELL, W. J. T. (2008): *A képek politikája*. JATE Press, Szeged.
- MUCSINÉ ISASZEGI Irina (2017): Középkori gyermekgondozási szokások és eszközök korabeli képzőművészeti alkotások tükrében. *Gyermeknevelés* 2017(1). 43–54. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.43.54>
- MÜLLER, Christian – KEMPERDICK, Stephan – AINSWORTH, Maryan et al. (2006): *Hans Holbein the Younger: The Basel Years, 1515–1532*. Prestel, Munich.
- NÉMETH András (2010): A pedagógiatörténet funkcióváltása és annak megjelenése a hazai kutatásokban. In: SZABOLCS Éva (szerk.): *Neveléstudomány – reflexió – innováció: Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet 2010. április 16-án tartott konferenciájának előadásai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 149–188.
- NÉMETH István (2008): *Az élet csalfa tükrői: Holland életképfestészet Rembrandt korában*. Képfilozófiák sorozat. Typotex, Budapest.
- NYÍRI Kristóf (2009): Gombrich on Image and Time. *Journal of Art Historiography* 2009(1). 1–13.
- NYÍRI Kristóf (2016): *Elfelejtett képelméletek*. Képi Tanulás Műhelye Füzetek, 2016/3. (BENEDEK András – NYÍRI Kristóf szerk.). BME, Budapest. 3–56.
- PANOFSKY, E. (1984): *A jelentés a vizuális művészetekben*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- PATAKY Gabriella (2017): Plasztikai képességek fejlődése 3–7 éves korban a CEFR\_VL kompetenciamodell tükrében: Diagnosztikus vizsgálat a síkbeli (2D) és a térbeli (3D) alkotások köréből a vizuális nevelés rendszerében. *Gyermeknevelés* 2017(1). 171–187. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.171.187>
- PÉTER Katalin (1996): *Gyermek a kora újkori Magyarországon*. Magyar Tudományos Akadémia Történettudományi Intézete, Budapest.
- PIRKA Veronika (2013): *Az életreform-mozgalmak hatása a pedagógiai nyilvánosság alakulására az 1920-as, '30-as években Magyarországon*. PhD-értekezés. ELTE PPK, Budapest.
- PONIATOWSKA, M. (2009): A számár mint szimbólum a vallásban és a kultúrában. *Communio* 2009(1–2). 38–44.
- PUKÁNSZKY Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- PUKÁNSZKY Béla (2013): *A nőnevelés története*. Gondolat, Budapest.
- SANCHEZ, A. E. P. (1992): La Sagrada Familia del pajarito. In: LASARTE, J. A. et al. (szerk.): *Teroros del Arte Espanol*. Pabellón de Espana.
- SCHAPIRO, M. (1983): *Words and pictures*. Mouton, Hága – Párizs. <https://doi.org/10.1515/9783110849813>
- SOMOGYVÁRI Lajos (2015): *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban: Pedagógiai életképek a hatvanas évekből*. Gondolat, Budapest.
- SOMOGYVÁRI Lajos (2017): Lenin, a gyermek – Politikai ikonográfia és pedagógia az államszocializmusban. *Gyermeknevelés* 2017(1). 55–63. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.55.63>
- SZABÓ Zoltán András (2015a): Hálózat – tudomány – történet. Szakirodalmi áttekintés és módszertani javaslatok a magyar neveléstudomány 1945 és 1989 közötti kommunikációs sajátosságainak feltárásához. In: NÉMETH András – BIRÓ Zsuzsanna Hanna – GARAI Imre (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 83–111. <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/32131> (Letöltés ideje: 2017. január 31.)
- SZABÓ Zoltán András (2015b): Hivatkozási mintázatok, izoláció és ülésvezetői kontroll az 1924. évi középiskolai törvény nemzetgyűlési vitájában. *Iskolakultúra* 25(4). 78–91. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.4.79>
- SZIGETI Csaba (2009): IV. Exkurzus: A mulatságos és a komoly a középkori irodalomban. In: SZIGETI Csaba (szerk.): *Szöveggyűjtemény a középkori retorikák és poétikák szeminárium számára*. Miskolci Egyetem, Miskolc. 27–41.

- SZŐNYI György Endre – SZAUTER Dóra (2008): *A képek politikája: W. J. T. Mitchell válogatott írásai*. JATE Press, Szeged.
- TÁMBA Renátó (2014): Fiúgyermek-ábrázolás az alföldi festészetben. *Valóság* 2014(7). 10–35.
- TÁMBA Renátó (2016): *Gyermekkor és gyermeknevelés a vásznakon: A dualizmuskori gyermekszemlélet megjelenítése egy festőiskola példáján*. PhD-értekezés. Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Debrecen.
- TÁMBA Renátó (2017): A fürdés és a víz motívuma a szolnoki festők gyermek-ábrázolásain. *Gyermeknevelés* 2017(1). 17–42. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.17.42>
- THOMKA Beáta (1998): Képi időszerkezetek. In: THOMKA Beáta (szerk.): *Narratívák 1.: Képleírás, képi elbeszélés*. Kijárat Kiadó, Budapest. 7–17.
- TÓTFALUSI István (2008): *IDEGENSZÓ-TÁR: Idegen szavak értelmező és etimológiai szótára*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- VESZELSZKI Ágnes (2017): Visual Learning Lab – Képi Tanulás Műhelye. *Gyermeknevelés* 2017(1). 188–190. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.188.190>
- VIRÁG Ágnes (2017): A kortárs képelemzés kognitív szempontú megközelítése. *Gyermeknevelés* 2017(1). 123–142. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.123.142>
- ZUMTHOR, P. (1985): *Hollandia hétköznapjai Rembrandt korában*. Gondolat, Budapest.



# 4

## POSZTMODERN GYERMEKKOR? – EGY JAPÁN RAJZFILM GYERMEKKÉPE<sup>11</sup>

### 4.1. ABSZTRAKT

Milyen gyermekképet szűrhetünk le egy japán rajzfilmről, és mennyiben tekinthető ez a gyermekkép posztmodernnek? A tanulmányban arra vállalkozom, hogy egy a hazai közönség számára kevésbé ismert, *Kiki, a boszorkányfutár* címet viselő japán rajzfilm gyermekképét kibontsam. Bár a film alkotói főként japánok, a rajzfilm elsősorban nem a japán, hanem az európai–amerikai nézőközönségre számítva egy, a mai korra jellemző nevelési eszményképet mutat be. A tanulmányban a hazai és az angol nyelvű gyermekkortörténeti kutatások tradícióit, eredményeit felhasználva, *mikrotörténeti* perspektívából bontunk ki egy lehetséges posztmodern gyermekképet.

### 4.2. BEVEZETÉS

Elsőre talán furcsának tűnik, hogy juthat valakinek eszébe egy japán rajzfilm elemzése a posztmodernhez kapcsolódva, így a választás némi magyarázatra szorul. A gyermekkorok térben és időben, és ezen belül a középkori és reneszánsz

---

11 A fejezet eredeti változata a következő címen és helyen jelent meg: ENDRÓDY-NAGY Orsolya (2012): Posztmodern gyermekkor? – Egy japán rajzfilmen kirajzolódó gyermekkép. *Képzés és Gyakorlat / Training and Practice* 10(3–4). 140–149.

gyermekkép témájához kapcsolódva – bármennyire is szokatlanul hangzik – kiválóan illeszkedik Kikiről, a kis boszorkányjelölről szóló mesefilm elemzése, hiszen egy olyan posztmodern animéről (animált rajzfilmről) van szó, amely korábbi korok boszorkánytradícióit is magán viseli, azokat újraértelmezi; ezen túlmenően pedig következtetni enged egy lehetséges posztmodern gyermekkép-narratívára.

#### 4.2.1. KIKI TÖRTÉNETE

Kiki egy 13 éves kislány, aki szüleivel él. Mondhatnánk, hogy ez természetes, de nem Kikinek, hiszen nagy utazásra készül. A hagyomány szerint ugyanis csak úgy válhat igazi boszorkánnyá, ha elhagyja szüleit, keres egy olyan várost, ahol más boszorkány még nem él, és ott letelepszik.

Természetesen az utazáshoz a legjobb eszköz a seprű, melyet édesanyja készít neki, a legmegfelelőbb pillanat az indulásra pedig teliholdkor az éjféli. Kiki tehát felpattan seprűjére, és elrepül az óceán partján fekvő tüneményes kisvárosba, Korikóba. Vele tart a boszorkányok nélkülözhetetlen attribútumaként megjelenő fekete macska is, a szemtelen – olykor pimasz – Gigi. A boszorkánytanonc-lány egy pékségben talál munkát, és a tulajdonos asszony felajánlja neki a munkáért cserébe kis padlásszobáját, ahol Kiki önálló életet kezd. Úgy dönt, hogy futárszolgálatot indít, seprűjén repülve kézbesít ki csomagokat a környék lakóinak. Ahogy az a mesékben lenni szokott, a futárkodás során izgalmas kalandokon megy át, és az ifjú szerelem is megérinti a repülésrajongó zseni, Dombó segítségével. Kiki 13 évesen elhagyja otthonát, és a történet tanúsága szerint nem is tér haza, letelepszik Korikóban, vállalkozása sikeres lesz.

#### 4.2.2. HAYAO MIYAZAKIRÓL

A *Kikit* az azonos című könyv adaptációjaként a *Studio Ghibli*, Japán legnagyobb rajzfilmgyártója készítette Hayao Miyazaki vezetésével. Hayao Miyazaki egyike azoknak a művészeknek, akiket a japán egész estés animé-mozifilmek atyjának tekintenek. Művei jórészt a gyermekek világáról (hagyományos japán és mai globális világkép), valamint a háború borzalmairól és elkerülésének eredményeként a hőn áhított világbékéről szólnak (CAVALARRO 2006). Alkotott kimondottan

gyermekeknek szóló filmeket és olyanokat is, amelyeket 16 éven felüli nézőknek ajánlanak. A ma már nemcsak Japánban, hanem Amerikában és Európában is nagy elismertségnek örvendő rajzoló-zseni olyan kifejezőerővel villant fel egy-egy eseményt, mely feledteti, hogy nem valós figurákat, hanem csupán rajzolt alakokat látunk a képsorokon. Elvei közül még egyetlenegy dolog érdemel utalást, a nevével fémjelzett filmek nagy részében – így a *Kiki*ben is – csak 10%-ban használnak számítógépes trükköket-effekteket.

### 4.3. A MESÉBŐL KIRAJZOLÓDÓ GYERMEKKÉP

A fejlődést mint kulcsfogalmat használó gyermekkor-értelmezések ma már nem elegendők ahhoz, hogy a gyermeki lét minden elemét, velejáróját megértsük (SZABOLCS 2004). Angol szociológusok egy csoportja ezért kezdte el a gyermekkort mint szociológiai fogalmat megvizsgálni. Azt vallják, hogy a gyermekkort a társadalom és a kultúra részének, nem pedig azok előfutárának, a gyermekeket pedig a társadalom szereplőinek, nem csupán arra törekvőknek kell tekinteni (JAMES – PROUT 1997). Álljon itt röviden az említett paradigma központi magja James és Prout (1997) alapján:

- A gyermekkor-fogalom társadalmilag-szociológiailag konstruált. A gyermek – gyermekkor-fogalom alatt minden társadalomban mást és mást értenek. Például a gyermekek éretlensége biológiai tény, de az éretlenség fogalma és annak értelmezése kultúránként különbözik.
- A gyermekkor fogalma adott társadalmi közegben is különféle lehet, figyelembe véve a nemet, a társadalmi osztályt és az etnikumot.
- A gyermek aktív résztvevője és alakítója életének, és a környezete életét is befolyásolja.

Elképzelhető, hogy ez a mese komplex posztmodern gyermekkép-narratívát rajzol ki. A továbbiakban ezt kívánom kifejteni. Fontos kiemelni, hogy a *Kiki* esetében is – mint a posztmodern műalkotások esetén – a gyermekkorról mint társadalmi konstrukcióról beszélünk, így ez is csak egy lehetséges megközelítése a gyermekkor-fogalomnak (GOLNHOFER – SZABOLCS 2005)!

Paul Kurnit interjújában említi, hogy az életkorok összecsúsznak mai világunkban. A *KGOY*-jelenségként ismert (*Kids Get Older Younger*) fogalom nem más, mint annak összegzése, hogy a fiatal generációk hamarabb kerülnek be a felnőtt

társadalomba, egyre korábban és egyre tudatosabban reagálnak a gyermekek a világ kihívásaira. A játékgyártás például már évek óta csupán 8 éves korig alkot játékszereket (KURNIT 1999).

Az édesanyától való kényszerű elszakadást fejezi ki az a momentum, mikor Kiki varázsereje kihunyóban van, és még seprűje is eltörik. Válságot él át lelkében. Kénytelen lesz saját lábára állni, és saját seprűt készíteni, azaz anyjától végleg elszakadni, és megtalálni nélküle is a helyét a világban. Miyazaki saját bevallása szerint erre akarja ösztönözni a japán leányokat, akik abszurd módon még 30-as éveikben is szüleikkel laknak, és fizetésükből csupán a szórakozásra költenek (MIYAZAKI 1989). A mű ezen a ponton igen kritikus a japán lányokkal és a kitolódó gyermekkorral szemben. Ha mindezt összevetjük a KGOY-jelenséggel, rájöhethetünk, hogy nem beszélhetünk általános gyermekkor-fogalomról, a film egy kényszerűen korán felnövő, ám a nagyvilágban kissé tanácstalan gyermek-ifjú képét rajzolja fel előttünk.

Az idősekhez való viszonyulás kérdése kiemelt szerepet kap az animében. Kiki kortársai tiszteletlenül beszélnek és bánnak az idősekkel, őt azonban a film mintaként állítja minden néző elé, mikor barátságosan viselkedik az idős nénikkel, és első szóra ugrik, ha valamit kérnek tőle.

A szülő-gyermek kapcsolat nem egyértelmű a mesében. Kiki vérszerinti szüleit elhagyja, és a történet szerint nem is tér/térhet már haza, s bár tartja velük a kapcsolatot, levelet ír nekik, nem jelentős a hatásuk az elköltözése után. Érdeemes lenne azonban részletesen elemezni a főbőrőljével és kenyéradójával kialakított kapcsolatát, ugyanis Osono tanácsokkal látja el, Kiki nem fél kérdezni tőle, bizalmába avatja, és mikor Kiki beteg lesz, ellátja, gyógyítja őt. A kölcsönös-ségen alapuló kapcsolat erős anya-lánya felhangokkal tarkított. Az apa szerepét is átveszi Osono férje, akivel a lány ugyanolyan bensőséges viszonyt tud kialakítani, mint saját édesapjával.

#### 4.3.1. KIKI JELLEME

Kikit átlagos kislánynak ábrázolják a film elején, de hamar kirajzolódik sokszor bajba keveredő, ügyetlenkedő, ám bájos, szerethető alakja (lásd *11. kép*). A gyerekek szinte mind egykorúak, kiskamaszok, tinédzserek. Általában szemtelenek, illetlenek az idősebbekkel és a nőekkel, szeleburdiak, kíváncsiak és oktondiak. Kiki és barátja, Dombó mind leleményességüket tekintve, mind szellemi képességeik



tekintetében kirínak a gyermektársaságból. Kiki igazán csak a felnőttek közt tud feloldódni, talán egy kicsit koravén is. Példaként áll a gyermek nézők előtt az idősök iránti tisztelete, a szeretnivaló kedvessége miatt.



11. kép. Kiki, a boszorkányfutár – jelenet az animéből

#### 4.4. POSZTMODERN ELEMEEK A MESÉBEN

A posztmodern szó az amerikai kontinensen a kritikusok és a szociológusok körében általánosan használt. A kultúra helyzetét jelöli azon átalakulások után, melyekkel a 19. század vége óta a tudomány, az irodalom és a művészetek játékszabályainál találkozunk. (LYOTARD 1993: 7)

Lytard állításával egyetértve próbálom kiemelni a posztmodernre jellemző tendenciákat, és ezzel alátámasztani, hogy az elemzett mese nem a japán, hanem a mai világra jellemző általános tendenciákat villant fel.

#### 4.4.1. AZ EMANCIPÁCIÓS ESZME MEGJELENÉSE

A 19. és 20. századi gondolkodást és cselekvést egyetlen eszme uralja. Ez az emancipáció eszméje. (LYOTARD 1993: 205)

A középkorban a fiúknak 14 éves korukban birtokmegosztással, a lányoknak pedig 12 éves korukban kiházásítással kellett felnőtté válniuk (NÉMETH – PUKÁNSZKY 2004). Ezekre a hagyományokra jól rímel, hogy a mesében a 13 éves Kiki elindul repülőútjára a seprűjén. Az utazásának célja, hogy egy idegen városban tegye magát próbára, és – kevésbé árnyaltan megfogalmazva – helyt álljon, felnőtté váljon. Mindezen túl, utalást tehetünk a középkori céhes tanulási folyamatra is, mikor a remek elkészítése előtt vándorútra indul a mesterjelölt. Valószínűleg az ilyen típusú tanulóra is 12-14 évesen indultak. A filmben jelképesen Kiki édesanyjától kap egy felnőtt ruhát. Itt ismét a középkorra utalnék, hiszen abban a korban is a felnőtté válás egyik szimbóluma volt, hogy a gyermekek minden átmenet nélkül felnőtt öltözéket kaptak.

Marie Luise von Franz kutató szerint a mesékben a hős olyan én képét vázolja fel előttünk, amely megfelel a pszichének, a szükségszerűségeinek, utat mutat, gyógyít. Az én valóra válthatja a lehetőségeket (FRANZ 1995). Ennek az elméletnek is kiválóan megfelel a főhősünk.

A nők munkához való jogát és egyenjogúságunk eszméjét vélem felfedezni a rajzfilmben több helyen is, mivel a főhős sokszor komoly fizikai erőről tesz tanúbizonyságot a képsorokon. Például mikor villanykörtét cserél, tüzet rak és kályhát javít, vagy bátran megmenti barátja, Dombó életét, aki egy kötéllel lóg le a levegőben a városháza tornyáról.

#### 4.4.2. A SZOCIALIZÁCIÓ POSZTMODERN ÉRTELMEZÉSE

A szocializáció az a folyamat, amelyben az ember csoportjának normáit, értékeit és szerepeit megtanulja. Nem passzív alkalmazkodás a társadalmi mintákhoz, hanem aktív tanulási folyamat, amelyben az egyén internalizálja a társadalmilag érvényes normákat, feladatokat és szerepeket, és ezekkel kritikusan bánik. [...] A szocializáció sok esetben önszocializáció, a nevelés pedig több mint tervszerű és célra irányuló befolyásolás. (BANGÓ 2008: 200)

A fenti állítás akár tételmondata is lehetne a *Kiki* című animációs filmnek, hiszen hősünk aktívan vesz részt kifejezetten gyors felnőtté válásában, a letelepedésében, az új lakhelye, Korikó „belakásában”, és a helyi normákhoz való alkalmazkodásában. A feladatokkal és a szerepekkel való kritikus bánásmódra is számtalan példát lelünk: nem elégedett sem magával, sem a futárkodási és boszorkányi teljesítményével (csak a repüléshez ért – saját bevallása szerint). Ezen kívül kritikus a helyi emberekkel, akik szerinte barátságtalanok az idegenekkel. Önszocializációjára példa a küzdelme varázssereje gyengülésekor annak visszaszerzésére; a várostól való elvonulásával, az új seprű készítésével, a barátnőjéhez és pótanyjához, Osonóhoz fordulása mind elősegítik szocializációját. Mindezek eredményeként ér el sikereket és lesz híres boszorkány a városban.

#### 4.4.3. A KÖZÉPKORI BOSZORKÁNY-HAGYOMÁNY ÚJRAÉRTELMEZÉSE

A film számos boszorkánytípust ismertet meg velünk. Van gyógyító-vajákos (Kiki édesanyja), jós – szerelmi ügyekben (találkozás egy másik boszorkánnyal a levegőben), de boszorkánynak, vagy legalábbis boszorkányos kezűgyességűnek tekinthető Ursula, Kiki barátnője, a festőművész is (megszelídíti az emberekre támadó varjakat). Ő egy találkozásukkor kimondja, hogy az emberben lakozó tehetséget hogyan lehet kibontakoztatni belső erőnk segítségével. A film ilyen szempontból már-már vallásos színezetet öltő, filozofikus mű. A rendező-alkotó Hayao Miyazaki saját bevallása szerint példát akar mutatni a fiatal lányoknak, milyen dolgokba kapaszkodhatnak, ha nehézségekkel találják magukat szemben (MIYAZAKI 1989).

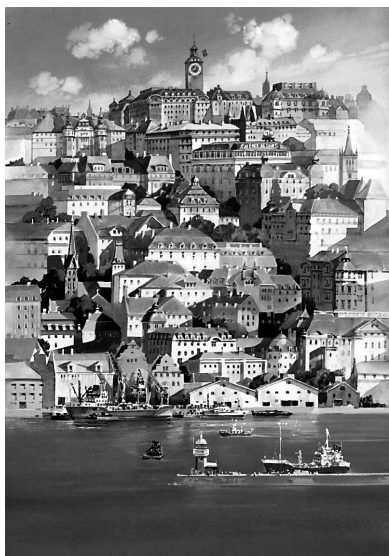
#### 4.4.4. TÉR ÉS IDŐ A RAJZFILMBEN

Ha történetinek nyilvánítjuk ezt a világot, az annyit tesz, hogy narratívaként kezeljük. (LYOTARD 1993: 291)

A *Kiki* című rajzfilm nem más, mint a világ egy narratívája. Egy speciális konstruált világban létezik. Tér- és időszemlélete megérdemli, hogy kicsit bővebben kitérjünk rá, mert meghatározó a *Kiki* esetében. A történetben Kiki Koriko (12. kép)

városban telepszik le, amely nagyrészt a svédországi Gotland-szigetén található Visby város mintájára rajzolódott. Visbyről tudni kell, hogy az UNESCO 1995-ben nyilvánította a Világörökség részének (UNESCO 2013). A város falai és ma is látható épületei jórészt a 12–14. század között épültek, így a *Kikiben* is elsősorban középkori épületek láthatóak. Az animációs filmben felismerhető még több észak-európai város nyoma (CAVALARRO 2006: 9), így München, Stockholm, Edinburgh és más skót települések egy-egy jellegzetes utcáját is felhasználták. Azt mondhatjuk, hogy az alkotógárda egy sajátos Hanza-Skandináv atmoszférát teremt újraértelmezve, megkonstruálja sajátos észak-európai miliójét.

Vajon miért játszik a térrel ily módon az alkotógárda? Nem tudjuk pontosan. Mindenesetre tényként szögezhetjük le, hogy a világ távol-keleti régiójában sajátos egzotikumot képvisel Európa és különösen az északi régió. A cél talán az lehetett, hogy egy ideális várost teremtsen mesebeli hangulattal, kacsaringós utcákkal, dimbes-dombos látképpel. Az összhatás lenyűgöző, precízen kidolgozott, hihető. Azt kell mondanom, hogy itt minden a hitelesség látszatát kelti! Ha ezt a gondolatot az egész mesére kivetítem, azt mondhatom, hogy egy hiteles, autentikus beszámoló alapjául szolgálhat. Üzenete: Boszorkányok léteznek. Egy másik lehetséges feltételezés szerint azt hivatott jelezni, hogy valóságos, van átjárás a *Kikiben* teremtett világ és a mi világunk között. A fikció, akárcsak a *Harry Potter* esetén, érintkezik a való világ helyszíneivel valamilyen módon (KÁLMÁN 2000: 119).



12. kép. Koriko város – jelenet az animéből

Az idő ismét csak saját konstrukciót jelent a rajzfilmben. Vajon hogyan lehetséges, hogy a történetben egyszerre látjuk a '60-as évek autóit, televízió-készülékét vagy táskarádióját a 20. század elején fénykorát élő, 1937-ben megsemmisült Zeppelin-féle léghajóval? Mit jelentsen mindez? Talán utalást érzünk arra, hogy a film fikatív időben játszódik, egy speciális aranykorban, ahol világháború nem létezik, nem létezett. A mi lett volna, ha... gondolattal játszanak az alkotók. Ha nem robban fel és zuhan le tragikusan a zeppelin 1937-ben (BAKOS 2009), akkor talán még ma is létezne ez a repülési forma. Miyazaki 1941-ben született, gyermekkorát meghatározta a rövidesen lejátszódott II. világháború, ezek után nem csoda, ha filmjei nagy része a világháborúról, vagy annak elkerüléséről és a vágott világbékéről szólnak (McCARTY 2002: 29).

Fontos kiemelni, hogy ebben az animében a középkornak is kiemelt szerepe van, pontosabban számos visszautalást találunk rá. Ezek az utalások érdekes módon a fekete macska szájából – Gigi – hangzanak el, pl. „régén a varjak szolgáltak minket” – humoros utalás a középkori boszorkánymesterségre. Jellegzetes a már említett Visby (a mesében Koriko) város esetén is a sok szűk utca és a céhes arculatot őrző kisboltok hangulata, melyek a középkor élő hagyományait hivatottak jelezni.

#### 4.4.5. A JÁTÉK SZEREPE

A filmben egy gyermeket sem látunk játszani, csupán felnőttesen viselkedni, öltözködni, beszélni, autót vezetni. Semmi gyermekségre jellemző tevékenységet sem tapasztalunk, hacsak nem Dombó tákolt biciklirepülőjét, vagy Kiki saját maga által készített seprűjét tekintjük gyermeki tevékenységnek. A gyerekek egyedül sétálnak, vásárolnak, zenés-táncos mulatságon vesznek részt. Kérdés, hogy ők valóban gyerekek-e. Ugyanúgy, ahogy a középkorban, itt is inkább kicsinyített felnőttekről beszélhetünk. Talán ez is a posztmodern szemlélet lenyomata a műben. Winn szerint:

Az összes változás közül, amely átalakította a gyerekkorról alkotott képünket, a legdrámaibb a játéknak, mint a gyermekek egyik legfőbb tevékenységének a megszűnése. Még egy-két évtizeddel ezelőtt is a gyermekkor egyik megkülönböztető vonása a játék volt, ma viszont a gyerekek a felnőttekével szinte teljesen megegyező szabadidős tevékenységeket folytatnak. (WINN 1990: 104)

A játék nem a hagyományos értelemben jelenik meg a Kikiben, hanem megfigyelhető a játék a térrel és idővel, ahogy azt már fentebb kifejtettem, valamint a nyelvi játékok, melyek Lyotard szerint (LYOTARD 1993: 24) ismét csak a posztmodern elbeszélések jellemzői. A műben ugyanis szerepel egy pékség, melynek neve az általunk is ismert kő-papír-olló játék nevének anagrammájából áll. Vajon miért? Talán a játékoságot szándékozik kifejezni. Vagy annak a feszültségét akarja oldani, hogy a filmben egy 13 éves kislány (Kiki) dolgozik a pékségben.

Játékos emlékeztető a japán posta címerére Gigi, a fekete cica, aki kis hősnőnket segíti futárkodás közben. Kálmán C. György *Harry Potter játéka* (KÁLMÁN 2000: 119) című művében az ilyesfajta játékoságra a posztmodernizmus jegyeként tekint.

Kiki boszorkány-vándorútja elején édesanyjától seprűt és egyenruhát kap (lásd 13. kép), ami természetesen a boszorkánytradíciók miatt fekete. Egy nagyon egyszerű fekete egyenruháról van szó. Tudjuk, hogy japánban minden iskola-típusban megtalálható, így a boszorkány-egyenruha erre való játékos utalásként is értelmezhető.



13. kép. A seprű és az egyenruha – jelenet az animéből

## 4.5. ÖSSZEGZÉS

A japán animék egy része művészi-filozofikus jellegű műalkotás, így a *Kiki is*, melynek segítségével akár egy gyermekkor-narratívát is bemutatathatunk. A rajzfilmben kirajzolódó áhított gyermekkép egy figyelmes, udvarias, időseket tisztelő kislány-kisfiú képe, aki szorgalmasan segít a felnőtteknek, megdolgozik mindennapi falatjáért, és emellett megvalósítja álmait. Időben el tud szakadni saját szüleitől, ám ez nem torzítja személyiségét, sőt inkább engedi kibontakoztatni belső talentumait. És mindez hogyan jutott eszembe a posztmodernről szóló előadás kapcsán? Azt gondolom, hogy hazánkban méltatlanul csak negatív társítások jutnak eszünkbe az anime szó hallatán. Igaz, hogy a tömegcikként ontott miniszériák sokszor erőszakosak, de a klasszikus japán rajzfilmek – melyek többek közt a Ghibli stúdióból kerülnek ki – pontosan ennek az ellentétét, a világbékét és a békés egymás mellett élés, a kölcsönös tisztelet vízióját szeretnék valóssá tenni. Ezért választottam a filmet, hisz talán bizonyíthattam, hogy egy remek posztmodern műalkotásról van szó, mely minden korosztálynak kikapcsolódást nyújt eszmei mondanivalója mellett.

## 4.6. FELHASZNÁLT IRODALOM

- BAKOS Attila (2009): *Morzsák a magyar repüléstörténet hőskorából*. Magyar Repüléstörténeli Társaság honlapja. [http://www.webkings.hu/mrt93j/index.php?option=com\\_content&task=view&id=49&Itemid=47](http://www.webkings.hu/mrt93j/index.php?option=com_content&task=view&id=49&Itemid=47) (Letöltés ideje: 2010. december 13.)
- BANGÓ Jenő (2008): Niklas Luhmann rendszerelmélete és a konstruktivista nevelés. In: *Uó: Útkeresés a posztmodernben: Összegyűjtött szociológiai esszék és tanulmányok 2000–2008*. Mundus, Budapest. <https://mek.oszk.hu/07100/07110/07110.htm> (Letöltés ideje: 2024. július 11.)
- CAVALARRO, Dani (2006): *The animé art of Hayao Miyazaki*. Mc Farland and Company Inc. Publishers, North Carolina, USA. <https://books.google.hu/books?id=N3e00U1zHjgC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> (Letöltés ideje: 2010. december 10.)
- FRANZ, Marie-Luise von (1995): *Női mesealakok*. Európa, Budapest.



- GOLNHOFER Erzsébet – SZABOLCS Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- HABERMAS, J. – LYOTARD, J.-F. – RORTY, R. (1993): *A posztmodern állapot*. Századvég, Budapest.
- JAMES, A. – PROUT, A. (szerk.) (1997): *Constructing an Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Falmer Press – Taylor & Francis Group, London – Washington, D.C. <https://doi.org/10.4324/9780203362600>
- KÁLMÁN C. György (2000): Harry Potter játéka. *Café Babel* 37(1). 119–128.
- KURNIT, Paul (1999): *Kids Getting Older Younger*. Advertising Educational Foundation honlapja. [http://www.aef.com/on\\_campus/classroom/speaker\\_pres/data/35](http://www.aef.com/on_campus/classroom/speaker_pres/data/35) (Letöltés ideje: 2010. december 10.)
- LYOTARD, J.-F. (1993): A történelem egyetemessége és a kultúrák közti különbségek. In HABERMAS, J. – LYOTARD, J.-F. – RORTY, R. (szerk.): *A posztmodern állapot*. Századvég, Budapest.
- MCCARTY, Helen (2002): *Hayao Miyazaki Master of Japanese Animation*. Stone Bridge Press, Berkeley. [http://books.google.hu/books?id=4YPh2\\_D9q2EC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false](http://books.google.hu/books?id=4YPh2_D9q2EC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false) (Letöltés ideje: 2010. december 10.)
- MIYAZAKI, Hayao (1989): The Hopes and Spirit of Contemporary Japanese Girls. In: UŐ: *The Art of Kiki's Delivery Service*. Tokuma Shoten, Tokio. [http://www.nausicaa.net/miyazaki/interviews/kiki\\_foreword.html](http://www.nausicaa.net/miyazaki/interviews/kiki_foreword.html) (Letöltés ideje: 2010. december 10.)
- NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat, Budapest.
- SZABOLCS Éva (2004): „Narratívák” a gyermekkorról. *Iskolakultúra* 2004(3). 27–31.
- UNESCO World Heritage honlapja (2013): *Hanseatic Town of Visby*. <http://whc.unesco.org/en/list/731> (Letöltés ideje: 2024. május 6.)
- WINN, Marie (1990): *Gyermekek gyermekkor nélkül*. Gondolat, Budapest.



# 5

## *LACI ÉS AZ OROSZLÁN* – EGY MAGYAR GYERMEKKÖNYV ÉS JAPÁN VÁLTOZATA<sup>12</sup>

### 5.1. ABSZTRAKT

A *Laci és az oroszlán* című magyar gyermekkönyvet Marék Veronika írta és illusztrálta. 1961-ben jelent meg. A könyvet kínai, angol, német, koreai, román és japán nyelvre is lefordították. A japán fordítás 1965-ben jelent meg. A könyv a leghíresebb magyar gyerekkönyv Japánban, és a történet szerepel egy japán általános iskolai irodalomtankönyvben is. Jogosan merül fel a kérdés, vajon miért szeretik annyira a japánok ezt a magyar gyerekkönyvet? A japánok által kedvelt történet az aranyos karakterek vagy az oroszlán mint szimbólum miatt lehet ennyire releváns? Lehetséges, hogy kulturális gyökerei vannak a kötet ennyire pozitív fogadtatásának? Ebben a tanulmányban a könyv gyermekkor-konceptiójára fókuszálunk a metaforikus és ikonográfiai elemzés segítségével. Megvizsgáljuk az oroszlánszimbólumot, mint a kötet központi elemét. Jelen kutatás egyrészt egy

---

12 A tanulmány eredeti, angol nyelvű változata a következő helyen jelent meg: IMAI, R. – ENDRÓDY, O. (2019): Conceptualisation of lion and childhood: A cross-cultural and iconographical analysis of 'Tommy and the Lion': A Hungarian children book and its Japanese version. In: JUHÁSZ Erika – ENDRÓDY Orsolya (szerk.): OKTATÁS – GAZDASÁG – TÁRSADALOM. HERA Évkönyvek, VI. Debreceni Egyetem – Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Budapest – Debrecen. 834–847. Angolból fordította: Endrődy Orsolya (2024).

kognitív nyelvész és egy gyermekkor kutató, másrészt egy japán és egy magyar kutató interdiszciplináris együttműködésén alapul. Az együttműködés elsődleges célja a mélyebb elemzés, interkulturális és interdiszciplináris keretek közt.

## 5.2. KUTATÁSUNK CÉLKITŰZÉSEI

A kutatás interdiszciplináris, mivel a nyelvészetre és a gyermekkor kutatásra összpontosít, másrésztől kultúrák közötti elemzés. Bár számos más területre is kiterjedhetne érdeklődésünk, jelen tanulmány kereteibe csak ez a metszet fér bele.

A magyar gyermekkönyvet és annak japán fordítását vizsgálva a következő kérdéseket tartottuk szem előtt: Hogyan konstruálják meg a magyar és a japán emberek a könyv gyermekképét, amikor a könyvet olvassák? Milyen különbségek és hasonlóságok vannak az oroszán fogalmának konceptualizálásában a két nyelv és kultúra esetében, különösen annak tudatában, hogy az oroszán egy olyan vadállat, amely sem Japánban, sem Magyarországon nem őshonos, csak állatkertben él? Mindkét térségben az ott élő emberek ismernek történeteket és meséket az oroszánról. Ráadásul a képzeletüket is használják, elképzelik, hogy milyen állat lehet az oroszán. Bár tudjuk, hogy milyen állat az oroszán, a róla alkotott elképzeléseinket kulturális örökségünk befolyásolhatja. Vizsgálhatjuk például az attitűdöket, a benyomásokat, az elképzeléseket, a nyelvi hatásokat és a mentális képeket. Mindezek tudatában úgy döntöttünk, hogy az oroszán fogalmát mindkét kultúrában, valamint a magyar és a japán nyelvben is elemezzük. Ezután összegezzük a különbségeket és a hasonlóságokat az oroszán-fogalom vonatkozásában a két nyelv és kultúra esetében.

## 5.3. A TÖRTÉNET

*A Laci és az oroszán története röviden a következő. A főhős, Laci, a leggyávább fiú a világon. Félt a kutyáktól, a sötétségtől és a többi gyerektől. Mindig egyedül olvas, és vágyik egy oroszánra. Egyszer végre kap egy kis vörös oroszánt, aki örökre megváltoztatja az életét. Az Oroszán minden nap tornáztatja, tréneli, és megtanítja Lacit, hogy erős és bátor legyen. A kisfiú a kis vörös Oroszánnal a zsebében legyőzi minden félelmét. A kiképzés olyan hatékony, hogy egy nap*

már az Oroszlán nélkül is meg tud jelenni az emberek közt, korábban válaszolni sem mert senkinek, de eljön a nap, amikor már képes erre is. Ekkor az Oroszlán elbúcsúzik, mivel úgy érzi, hogy a fiú maga is olyan erős és bátor lett, mint egy oroszlán.

## 5.4. ELMÉLETI HÁTTÉR

Ahogy fentebb említettük, bár több tudományágat is érinthetnénk, mi elsősorban a kognitív nyelvészet és a gyermekkorkutatás területén vizsgálódunk. A kognitív nyelvészet érdeklődési és vizsgálati területe a szöveges metafora. Ahhoz, hogy megértsük az oroszlán fogalmát a lehető legteljesebben, valamint a Lacival való kapcsolatát, érdemes lehet az oroszlánt metaforaként értelmezni. A gyermekkorkutatás pedig segíthet megalkotni azt a narratívát, amelyet az író megjelenít. Véleményünk szerint mindez arra mutathat rá, hogy az író az adott korszakban milyennek látja a gyermekeket.

### 5.4.1. A METAFORA A KOGNITÍV NYELVÉSZETBEN

A metaforát hagyományosan retorikai konstrukciónak tekintik, és a hasonlóságon alapul (KÖVECSES 2002). Az „Akhilleusz oroszlánként küzdött” mondatban például az oroszlán szó nem szó szerint jelenti azt, hogy Akhilleusz egy oroszlán, de amikor Akhilleusz harcolt, abban hasonlított az oroszlánhoz, hogy mindkét élőlény erős és bátor (KÖVECSES 2002: 9). Az oroszlánnak tehát metaforikus jelentése van. Lakoff és Johnson (1980) szerint a metaforikus kifejezéseket nemcsak költők vagy regényírók alkotják, hanem az emberek is a mindennapi nyelvhasználatukban. Sőt, az emberek is metaforikusan gondolkodnak, és metaforák segítségével értik meg az olyan elvont fogalmakat, mint amilyenek például az érzelmek vagy egyes jelenségek. Kövecses tanulmányai szerint a metaforikus kifejezések kulturális tapasztalatokon alapulnak, ezek a tapasztalatok konstruálják a fogalmi metaforákat az emberi elmében (KÖVECSES 2002). Kövecses a következőképpen definiálta a fogalmi metaforát:

A kognitív nyelvészeti szemlélet a metaforát úgy definiálja, mint egy fogalmi terület megértését egy másik fogalmi terület szempontjából (és ez a következő képlettel adható meg): A fogalmi terület azonos a B fogalmi területtel. (KÖVECSES 2002: 4)

A fogalmi tartomány a tapasztalat bármely összefüggő szegmensére vonatkozó fogalmi reprezentációnk vagy tudásunk (KÖVECSES 2002: 324). A fogalmi metaforára adott példa a SZERELEM EGY UTAZÁS fogalmi metafora. Ha egy absztraktabb fogalmat, például a SZERELMET szeretnénk megérteni, akkor szisztematikus megfeleltetést használjuk az UTAZÁS konkrétabb fogalmának. A SZERELEM az A fogalmi tartomány, azaz a céltartomány, az UTAZÁS pedig a B fogalmi tartomány, azaz a forrástartomány. A forrás és a cél közötti fogalmi megfeleltetéseket leképezéseknek nevezzük. Például, amikor azt a mondatot mondjuk, hogy „Nem megyünk sehova”, a valahova megyünk kifejezés egy célállomásra való utazásra utal, a mi szó pedig az utazókat jelenti. Itt az utazás célját a kapcsolati cél(ok)ra, az utazókat pedig a szerelmesekre képezzük le a fejünkben. Így, ha megfelelő kontextusban halljuk ezt a mondatot, úgy értelmezhetjük, hogy a beszélő nem az utazásra, hanem a szerelemre gondol. A Kövecses (2002) által idézett 1. táblázat a SZERELEM AZ UTAZÁS fogalmi metaforát jellemző megfeleltetések vagy leképezések szisztematikus halmazát mutatja be (KÖVECSES 2002: 8–9).

**1. táblázat. A SZERELEM és az UTAZÁS közötti kapcsolat elemzése**  
(készítette: Imai Ren és Endrődy Orsolya)

<b>Forrástartomány: UTAZÁS</b>	<b>Céltartomány: SZERELEM</b>
az utazók	→ a szerelmesek
a jármű	→ maga a szerelmi kapcsolat
az utazás	→ események a kapcsolatban
a megtett távolság	→ a haladás
a felmerült akadályok	→ a tapasztalt nehézségek
döntések arról, hogy merre menjünk	→ választás azzal kapcsolatban, hogy mit tegyünk
az utazás célja	→ a kapcsolat célja(i)

Egy absztrakt fogalmat könnyen megmagyarázhatunk vagy kifejezhetünk a forrástartományon keresztül. Ugyanígy, tanulmányunkban azt igyekszünk dekódolni, hogyan alakítjuk az oroslán fogalmát a magyar és a japán nyelvben és kultúrában. A vizsgálat alapján meg tudjuk állapítani az OROSLÁN fogalmához kapcsolódó elvont tartalmi elemeket.

#### 5.4.2. GYERMEKKORKUTATÁS

Az angol szociológusok kezdték el először a gyermekkort mint társadalmi konstrukciót vizsgálni. Véleményük szerint a gyermekkort a társadalom és a kultúra szerves részének kell tekinteni, nem pedig úgy tekinteni rájuk, mint akik csupán arra törekszenek, hogy azok legyenek (JAMES – PROUT 1997). A fent említett paradigmáról részletesebben a korábbi fejezetekben olvashattunk. Összefoglalva elmondhatjuk, hogy alaposan megvizsgálva minden forrást, és a fent említett paradigmára reflektálva megalkothatjuk a gyermekkorról alkotott koncepciókat. A gyermekkor-narratívát pedig minden, gyermekekről szóló műalkotás esetében vizsgálhatjuk, legyen szó vizuális vagy szöveges alkotásról.

### 5.5. MÓDSZEREK

Mivel jelen kutatás kétféle elemzést alkalmaz, alább röviden mindkét módszert bemutatjuk.

#### 5.5.1. A METAFORÁK ELEMZÉSÉRŐL

Azt a lexikális megközelítést vagy lexikális módszert választottuk, amelyet Kövecses tanulmányai javasolnak (első leírását lásd KÖVECSES 1986, 1990). A lexikális megközelítés a következőképpen írható le: több különböző típusú szótár használata (például egy- és kétnyelvű szótárak, teauruszok, kollokációs szótárak, különböző típusú idiómaszótárak, és általában egy fogalomhoz kapcsolódó szavak és kifejezések bármilyen gyűjteménye); különböző lexikai elemek vagy más típusú információk keresése, amelyek a vizsgált általános témához vagy

fogalomhoz kapcsolódnak (pl. harag, félelem, jelen esetben az oroszlánfogalomhoz kapcsolódva). Minden esetben olyan szótárakat érdemes böngészni, amelyek magukban foglalják a szinonimákat, antonimákat, rokonértelmű szavakat, különböző idiómákat és kifejezéseket, kollokációkat, és ami szintén fontos, a lexémák definícióit. Kövecses kimutatja, hogy a fent említett szótárakban található információk gazdagsága hasznos a metaforakutatásban (KÖVECSES 2015).

Mindezek ismeretében először több magyar és japán szótár segítségével kerestünk metaforikus nyelvi kifejezéseket. Olyan metaforikus kifejezéseket találtunk, amelyek a magyar nyelvben az *oroszlán*, a japánban pedig a *shishi*, azaz oroszlán szót tartalmazzák. Második lépésben csoportosítottuk az oroszlán szóhoz kapcsolódó fogalmakat, melyek jellemzően absztrakt fogalmak voltak. Elemeztük, hogy milyen absztrakt fogalmak kapcsolódhatnak az oroszlán szóhoz a két nyelvben. Harmadik lépés az volt, hogy megvizsgáltuk az oroszlán konkrét és a talált absztrakt fogalmak kapcsolatát. Feltártuk, hogy az oroszlán és az absztrakt tartomány mely elemei kapcsolódnak egymáshoz.

### 5.5.2. AZ IKONOGRÁFIA MINT KUTATÁSI MÓDSZER

Az ikonográfia a művészettörténet egyik aldiszciplínája Panofsky Erwin óta, akit a terület egyik alapítójának tekintünk. Panofsky nyomdokain haladva ez a terület a szimbólumok feltárásán keresztül jut el az értelmezésig. A gyermekkor-kutatás esetében azonban Panofsky (1984) módszertanát alkalmazva, nem biztos, hogy eljutunk a narratíváig, bár követni tudjuk az ő útmutatásait, de nem feltétlenül rendelkezünk kutatóként alapos művészettörténeti ismeretekkel. Mindezek miatt követjük Bouteaud (1989) módszerét, amely a technikai háttérrel rendelkező kutatók számára alkalmazható, valamint a vizuális antropológia területéről származó Collier-féle módszert (COLLIER 2010), amelyet eddig főleg fotóelemzéseknél teszteltek sorozatelemzések esetében, és ez az egyetlen, amely lehetővé teszi, hogy a kutató az intuícióit is használja (ENDRŐDY-NAGY 2018; lásd még jelen kötet 3. fejezetét). Ezeket a módszereket számos más kutatásban is használtuk, például reneszánsz képi források vagy japán ukiyo-nyomatok elemzésénél (vö. 2. fejezet), ebben az esetben érdemes megpróbálni az „oroszlánról” szóló ábrázolásokat keresni Ázsiában és Európában egyaránt.

## 5.6. ELEMZÉS

Vizsgálatunkat a könyv szöveges elemzésével kezdjük, majd ezt követi az oroszlán ábrázolásainak vizuális elemzése tágabb – kultúraközi – kontextusban.

### 5.6.1. SZÖVEGELEMZÉS

Az oroszlán szót tartalmazó metaforikus nyelvi kifejezésekhez, mint például a magyarban *az állatok királya* (BÁRDOSI 2012), a japánban a shishi (oroszlán), *az oroszlánkirály* (MATSUMURA 2006), mindkét nyelvben közös fogalmak társulnak hozzá. A király az emberi világban hatalommal bír, képes egy ország irányítására, az erős ember szimbóluma lehet, és nemesnek is kell lennie, ahol van király, ott ő áll a csúcson. A kifejezés (király) az erő, a hatalom és a büszkeség fogalmát fedi le mind a magyar, mind a japán nyelvben.

A következő magyar és japán kifejezések is ugyanarra az oroszlánfogalomra épülnek, azaz mint félelmet adó entitás jelenik meg. A magyar kifejezések: *félénk kuvaszok távolról ugatják az oroszlánt*, ami azt jelenti: a gyáva kutyák távolról ugatják az oroszlánt; és *holt oroszlántól a nyulak sem félnek*, azaz: még a nyulak sem ijednek meg egy élettelen oroszlántól (MARGALITS 1993). Az oroszlán nagy ereje miatt a gyengébb kutyák félelmet éreznek. Így a kutyák csak akkor mernek ugatni, ha az oroszlán a távolban alszik. A nyulak is félnek az oroszlántól, csak a halott oroszlántól nem, mert ő már nem tud ártani nekik.

A félelmet adó entitás fogalmán alapuló japán kifejezések: *shishi ku*, azaz: az oroszlán ordít; és *nemureru shishi*, azaz: alvó oroszlán (MATSUMURA 2006). A shishi ku kifejezés azt jelenti, hogy egy oroszlán ordít, de metaforikus jelentése az, hogy Buddha tanítása. A tanítás hasonlít az oroszlán erejéhez, amely mindenféle vadállatot rettegésre készítet. A nemureru shishi, alvó oroszlán kifejezés azt a hatalmat jelenti, amelyet egy személy vagy egy ország még nem mutat meg. Az alvó oroszlán metaforikus jelentése Kínára utalhat, mert az emberek úgy vélik, hogy Kína nagy erőt és potenciális hatalmat rejt, és az emberek félnek tőle. Mind a négy kifejezés az oroszlánt mint félelmet keltő entitást mutatja.

A további magyar metaforikus nyelvi kifejezések a következők: (a) *oroszlánbőrbe bújt számár*, (b) *a leborultakat nem bántja az oroszlán*, (c) *ne ébreszd fel az alvó oroszlánt* (MARGALITS 1993), (d) *félébreszti az alvó oroszlánt* (BÁRDOSI 2012).

Az (a) kifejezésben a szamár metaforikusan olyan személyt fejez ki, akinek nincs hatalma. Adott az oroszlán ereje vagy hatalma, a szamár az oroszlán méltóságával lehet bátor. Az oroszlán konkrét szó, ebben az esetben az erő elvont fogalmát foglalja magában. A régi közmondás (b) esetében az oroszlán azt fejezi ki, hogy aki büszke, az tisztességgel harcol. Az absztrakt oroszlánfogalom tehát a büszkeséget mint elvont fogalmat hordozza magában. A (c) kifejezés az oroszlán veszélyes oldalára utal. Az oroszlán ereje/hatalma miatt veszélyt érzünk, amikor felébred. Az oroszlán a (c) kifejezésben veszélyt vagy bajt jelent. A (d) kifejezés is ugyanazt a szót, az alvó oroszlánt használja, de a jelentése szűkebb, mint a (c) kifejezése. A (d) kifejezés azt jelenti, hogy valakit feldühít, és az oroszlán a (d) kifejezésben az emberben lévő haragra utal. A (d) metaforikus kifejezés, a düh a veszélyes állat fogalmi metaforán alapul, mint például: *Ne harapd le a fejem!*, vagy *Kezdi kivillantani a fogait!* (KÖVECSÉS 2010: 240). Az oroszlán veszély fogalma tehát a DÜH fogalmához kapcsolódik, hiszen a dühös ember irracionális, és viselkedése veszélyes lehet.

A következőkben áttekintjük a *shishi*, azaz oroszlán jelentésű japán kifejezéseket: (e) *shishi ku*, az oroszlán üvölt, (f) *shishi no za*, az oroszlán széke, (g) *shishishintyū no mushi*, egy bogár az oroszlán testében (MATSUMURA 2006). A *shishi*, azaz oroszlán a buddhizmus vagy maga Buddha szimbóluma. Az (e) metaforikus nyelvi kifejezésben az oroszlán hangja Buddha hangja. Az (f) kifejezés Buddha oltárára utal. A (g) kifejezés arra utal, hogy egy rossz tanítvány elpusztíthatja Buddha tanítását, mint a betegséget. Ezt a három japán metaforikus nyelvi kifejezést a vallási gondolkodás befolyásolja. Itt az oroszlán fogalma a TISZTELET tárgya. Láthatjuk, hogy az oroszlán és a vallás közötti kapcsolat nem korlátozódik az ikonográfiára, hanem a nyelvre is vonatkozik.

Összességében elmondhatjuk, hogy az oroszlán a metaforikus nyelvi kifejezésekben olyan elvont fogalmakat jelent, mint például ERŐ, BÜSZKESÉG, BÁTORSÁG, és így tovább. E fogalmak egy része hasonló, más részük viszont az országok kultúrájából adódóan eltérő a magyar és a japán nyelvben.

Vannak olyan fogalmak, amelyek csak a japánban fordulnak elő (pl. BUDDHA [3], FELSŐBB OSZTÁLY [1], MÉLTÓSÁG [1], SZIGORÚSÁG [1]), és olyanok is, amelyek csak a magyarban (pl. VESZÉLY [3], HARAG [1], VÉDELEM [1]). A szám a metaforikus nyelvi kifejezések számát jelenti, például a BUDDHA (3) azt jelenti, hogy három metaforikus nyelvi kifejezés kapcsolódik a BUDDHÁHOZ: Az oroszlán üvölt, Az oroszlán széke, Egy bogár az oroszlán testében. Az oroszlán fő fogalmai mindkét



nyelvben megjelennek (például *erő/hatalom*, *félelmet keltő entitás*, *bátorság*, *büszkeség*). Ha azonban a közös fogalmakat számoljuk, azok gyakorisága eltérő. Az első, az ERŐ/HATALOM a két nyelvben, de a második a japánban a FÉLELMET ADÓ ENTITÁS, a magyarban pedig a BÜSZKESÉG.

Az oroszlánfogalom és az absztrakt fogalmak közötti kapcsolat ábrázolása a 2. táblázatban látható.

2. táblázat. Az OROSLÁN fogalmának leképződése  
(készítette: Imai Ren és Endrődy Orsolya)

Forrástartomány: OROSLÁN	Céltartomány: AZ OROSLÁN SZÓ FOGALMI KERETE
az állat fizikai ereje	→ az ember fizikai ereje (ERŐ/HATALOM)
fizikai erő	→ pszichológiai erő (BÁTORSÁG)
állati viselkedés	→ a viselkedés mögött álló gondolkodásmód (BÜSZKESÉG)
az állat szerepe a dzsungelben	→ a társadalomban vagy a közösségben betöltött szerepe (FELSŐBB OSZTÁLY)
harc más állatok ellen	→ harc önmagával vagy egy másik emberrel (DÜH)
befolyás a dzsungelben	→ befolyás a társadalomban vagy a közösségben (FÉLELMKELTÉS)
harc a dzsungelben	→ harc a társadalomban vagy a közösségben (VÉDELEM)

Ezeket az elvont fogalmakat az oroszlán konkrét fizikai ismeretével tudjuk megmagyarázni. Az oroszlán fizikai ereje a pszichológiai erőt, azaz a BÁTORSÁGOT jelentheti. A történetben a kisfiú, Laci bátor akar lenni, ezért a kis oroszlán edzi a testét. Laci azáltal győzi le a gyengeségét, hogy az Oroszlánnal edz. A fizikai erő, amit Laci az Oroszlánnal szerez, metaforikusan jelzi a fiú bátorrá válását.

Most az OROZSLÁN mint FÉLELMET ADÓ ENTITÁS fogalmára összpontosítunk. A félelemmetaforákhoz kapcsolódóan Kövecses (1990) a következő fogalmi metaforákat sorolta fel:

- A FÉLELEM EGY FOLYADÉK EGY TARTÁLYBAN: A látvány félelemmel töltötte el.
- A FÉLELEM EGY REJTETT ELLENSÉG: A félelem lassan felkúszott rá. Az a félelem üldözte, hogy az üzlet megbukik. A gondolat továbbra is ott motoszkált az elméjében.
- A FÉLELEM KÍNZÓ: Anyámat a félelem gyötörte.
- A FÉLELEM TERMÉSZETFELETTI LÉNY: A félelem kísértette.
- A FÉLELEM BETEGSÉG: Jill beteg volt a félelemtől.
- A FÉLELEM ŐRÜLTSÉG: Jack megőrült a félelemtől.
- A FÉLELEM TÁRGYA A MEGOSZTOTT ÉN: A félelemtől magamon kívül voltam.
- A FÉLELEM ELLENFÉL A KÜZDELEMBEN: A félelem hatalmába kerítette.
- A FÉLELEM TEHER: A félelem súlyként nehezedett rájuk.
- A FÉLELEM TERMÉSZETES ERŐ: Elöntötte a pánik.
- A FÉLELEM TÁRSADALMILAG FELSŐBBRENDŰ: A tetteit a félelem diktálta.

*A Laci és az orozslán* című mesében a kislány, Laci a kis orozslán segítségével győzi le félelmét. A FÉLELEM érzelmeként a történet egyik alaptémája. A félelem az alapérzelmek közé tartozik (KÖVECSES 2000). A mese szerzője fogalmi metaforák használata nélkül magyarázza el a fogalmát a kisgyermeknek. Csak felsorol néhány példát arra, hogy Laci mitől érez félelmet (ok), és hogyan reagál rá (hatás). Talán ez a legjobb és legegyszerűbb módszer az elvont érzelmi fogalmak magyarázatára a 2-3 éves gyermekek számára. Még ha nem is használ metaforikus nyelvi kifejezéseket, a háttérben metaforák rejtőznek. Maga az orozslán, e tanulmány tárgya, több metaforikus jelentéssel bír. Például az utolsó jelenetben Laci harcol a kis orozslán ellen, és azt mondja: Legyőzte az orozslánt! (MARÉK 1961). Ennek a kulcsmondathoz a háttérben a félelem metafora áll, A FÉLELEM REJTETT ELLENSÉGEKÉNT szerepet játszik a félelme legyőzésének megértésében. Amikor Laci győzött a kis orozslán ellen, ami ebben az esetben a FÉLELMET ADÓ ENTITÁS fogalmát jelenti, legyőzte gyengeségét, és végül nagyfiúvá vált.

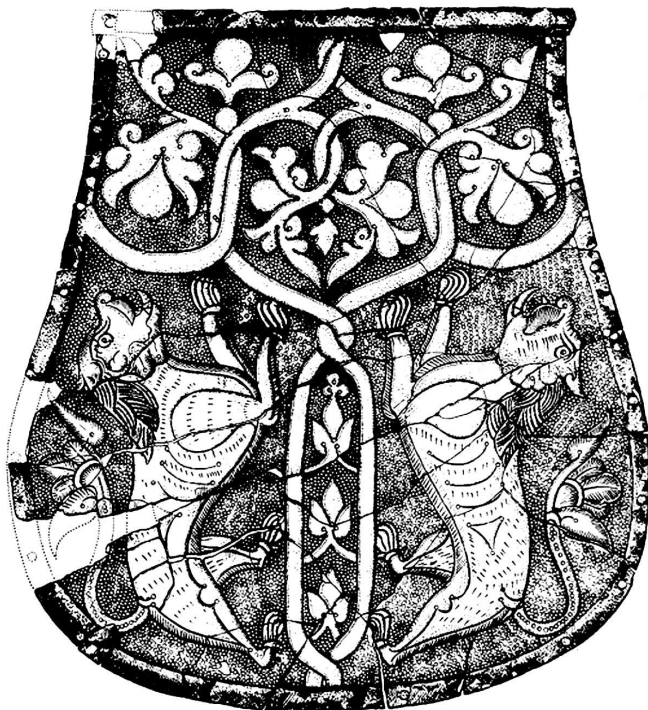
### 5.6.2. KÉPELEMZÉS

Ahhoz, hogy megértsük az oroszlán ikonográfiáját, meg kell értenünk a lehetséges jelentéseit mindkét régióban, Európában és Ázsiában, és különösen Japánban és Magyarországon.

A japánok először Kínából hallottak az oroszlánokról. A 9. században egy szentélyben az oroszlánt hagyományos kínai fantáziaállatként is bemutatták (SHIMONAKA 1985). Az oroszlán ábrázolását a japán művészetben áthatja a vallásos tanítás, ami úgy tekint az állatra, mint a buddhizmus védelmezőjére. Amikor a buddhizmus államvallássá vált Japánban (794–1185 között, azaz több mint ezer évvel ezelőtt), elkezdődött az oroszlánszobrok felállításának sorozata, a templomok és szentélyek előtt kaptak helyet. A szobrok szerepe nemcsak a buddhizmus, hanem az ország békéjének védelme is, védelem a gonosz ellen. A szentélyek kapuőreként az oroszlán a dolgok kezdetét és végét jelenti Kotera kutatásai szerint (KOTERA 2019). (Ilyen ábrázolást láthatunk Kínában is, többek közt a Tiltott Város kapujánál.) Ezekben az esetekben mindig két szobor van, akik párokat alkotnak (SCHUMACHER 2017; KIOTÓ 2019). A szoborpár egyik tagjának szája mindig egy „A” hangot formáz, a másik „UM”-et, ami úgy hangzik, mint az örök „AUM” hang. Srí Lanka – korábbi nevén Ceylon – hagyományai szerint az első király apja egy oroszlán (ún. szingha-oroszlán) volt. Kínában az emberek úgy tartják, hogy az oroszlán egyrészt a rossz szellemek elleni védelmező, másrészt túl vad és veszélyes, ezért állatövi jegyként a ’tigris’ választották az ’oroszlán’ helyett.

Európában viszont az oroszlán mint szimbólum más jelentéssel bír: az állatok királya, a királyok, arisztokraták hírnöke. A *Biblia* szerint szinte lehetetlen legyőzni, lásd pl. Herkules, Dávid. Dániel allegóriája egyenértékű a megváltás jelentésével. Oroszlán többek közt szent Jeromos, Szent Márk és Velence (Olaszország) városának jelképe (SEIBERT 1980). Az emberek által feltételezett benső tulajdonságai a vadság és az éberség – ezért lehet kapuőr paloták és más épületek előtt.

A magyar ’oroszlán’ szó etimológiája szerint feltehetően a törökből került a nyelvbe, mivel az ’aslan’ török szóból származik. Az első ábrázolás, amelyet képi dokumentumokon találtunk, a 9. századból Veszelovóból, Etelközből származik (MESTERHÁZY 1994). Az ábrázolást egy tarsolylemezen találták, amelyet a tűzcsiholó szerszámok és kisebb személyes tárgyak tárolására készítettek (lásd a 14. képen).



14. kép. Veszelyói tarsolylemez (MESTERHÁZY 1994: 199)

Ez és sok más 9-10. századi tárgyi emlék lehet a bizonyíték arra, hogy a magyarok a Kárpát-medencébe érkezésük előtt találkozhattak oroszlánokkal. Elemzésünk lezárásaként összefoglalóan megállapítjuk, hogy Európában az oroszlánt gyakran a vadság, a hatalom és az erő szimbólumaként ábrázolták.

## 5.7. DISZKUSSZIÓ

Ami az oroszlánt mint szimbólumot illeti, AZ OROSLÁNT japánul ERŐ, FÉLELMET ADÓ ENTITÁS, TISZTELET, magyarul pedig ERŐ, VADSÁG, BÜSZKESÉG jelképként láthatjuk. Mindkét nyelvben megjelenik az OROSLÁN szó jelentésében az ERŐ/HATALOM, FÉLELMET ADÓ ENTITÁS, BÁTORSÁG, BÜSZKESÉG. Az egyik fogalom, a TISZTELET azonban csak a japán metaforákban található meg. Úgy tapasztaltuk a kutatás során, hogy az oroszlán fogalmi körét az adott kultúra befolyásolja,

különösen a TISZTELET fogalmát a buddhizmus befolyásolja. Az OROSLÁNÉRÓL alkotott különböző kulturális fogalmak hatással lehetnek az olvasóra, amikor a *Laci és az oroslán* című könyvet olvassa. A magyar olvasók egy hatalmas orosz-lánt vizualizálhatnak, a japán olvasók pedig az oroslánról egy tisztelt tanítót képzelhetnek el. Marék Veronika író, a vele készített személyes interjúmban elmondta, egy japán felnőtt férfi elmesélte neki, hogy elsírta magát, amikor a történetet először olvasta. Azért lehetett rá ilyen erős hatással ez az oroslános történet, mert a kisorszlánban a TISZTELET tárgyát láthatja.

Az elemzést illetően megpróbáltunk egy gyermekkor-konceptiót, -narratívát alkotni. Mindezt az ikonográfiai és metaforikus elemzés tekintetében tettük. A repülő helikopter, – amely a könyv utolsó képe – a gyermekkor búcsúztatásának szimbóluma lehet, Laci oroslánja pedig valószínűleg egy szülő, valaki, akinek hatalma, ereje van, és aki segít Lacinak megtalálnia az utat, hogy hasonló tulajdonságokat szerezzen magának. Összességében elmondhatjuk, hogy a történet valószínűleg az emancipációról is szól.

A félelem lehet rejtett ellenség, a történet során rájöhethetünk, hogy Laci győzött a FÉLELME felett, hiszen felnőtt, kinő a félelemből, erős lesz, mint egy oroslán, személyesen is erősebb lesz, felnőttébbé vagy felnőtté válik. A korábban említett, James és Prout nevével fémjelzett elmélet szerint a gyerekeket aktív cselekvőnek kell tekinteni, mert képesek arra, hogy befolyásolják saját életüket és a körülöttük lévő embereket (JAMES – PROUT 1997). Jelen mesében Laci képes megvédeni magát az ellenségétől, aktívan részt vesz az életében, és jogot kap arra, hogy belépjen a felnőtt életbe.

Valószínűleg ez az elemzés segít a tanároknak és a szülőknek is felismerni, hogy egy ilyen gyermekkönyvnek összetett szimbolikus jelentése van. A szöveges és vizuális elemek segítik a gyerekeket abban, hogy megértsék a látszólag nehéz témákat, mint a felnőtté válás vagy a bátorságról szóló beszélgetés. Az ilyen szöveges és vizuális szimbólumok a kulturális háttértől függően változhatnak, de lehetnek bennük univerzális vonások is, mint jelen esetben a félelem vagy a felnőtté válás, vagy akár a felnőtté válástól való félelem.

## 5.8. KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatásunkban a *Laci és az oroszlán* című könyv eredeti magyar változatát és japán fordítását vizsgáltuk, a kötet gyermekkor-konceptiójára és a metaforák elemzésére összpontosítva. Ikonográfiai módszert használtunk a vizuális elemek elemzésére, és metaforaelemzést az oroszlán konceptualizálására, mindkét kultúrába ágyazottan. Kimutattuk, hogy a gyermekkönyv tele van metaforákkal, és ezek döntő szerepet játszanak abban, hogy az olvasók az emberi kapcsolatokról, a barátságról és az érzelmekről mélyebb tudást szerezzenek. Az olvasók ezeken a metaforákon keresztül absztrakt fogalmakat is megérthetnek a történet olvasása vagy hallgatása közben. Vizuális és szövegelemzésünkben feltártuk, hogy az OROSZLÁN fogalma a magyar és a japán kultúrában eltérő jelentéssel bír. Eltérései befolyásolhatják a különböző kultúrájú kis olvasókat a könyv oroszlánjának értelmezésében. Annak érdekében, hogy tételünket és álláspontunkat megerősítsük, szükség lenne arra, hogy megvizsgáljunk más, magyar és japán szerzők által írt oroszlanos gyermek-képeskönyveket, és elemeznünk kellene az OROSZLÁN fogalmát az egyes könyvekben.

## 5.9. FELHASZNÁLT IRODALOM

- BÁRDOSI Vilmos (2012): *Magyar szólások, közmondások adatbázisa*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- BOUTAUD, J.-J. (1989): *Application des recherches en iconographie publicitaire á la pédagogie de l'expression en I.U.T.* Thèse de doctorat. ANRT, Lille 3.
- ENDRŐDY-NAGY, Orsolya (2018): A brief history of childhood – as seen on visuals. *Revista de Didácticas Específicas* 2018(19). 100–107. <https://revistas.uam.es/didacticas-especificas/article/view/9771> (Letöltés ideje: 2019. február 1.) <https://doi.org/10.15366/didacticas2018.19>
- JAMES, A. – PROUT, A. (eds) (1997): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Falmer's Press – Taylor & Francis Group, London – Washington, D.C.
- Kiotói Nemzeti Múzeum online katalógusa (2019): <https://www.kyohaku.go.jp/eng/dictio/choukoku/komainu.html> (Letöltés ideje: 2018. március 1.)

- KOTERA, Yoshiaki (2019): *Komainu The Birth and “Habitat Distribution” of Shrine Guardian Lions*. [http://japanese-religions.jp/publications/assets/JR\\_34\\_1\\_a\\_Kotera.pdf](http://japanese-religions.jp/publications/assets/JR_34_1_a_Kotera.pdf) (Letöltés ideje: 2018. március 1.)
- KÖVECSES, Zoltán (1986): *Metaphors of Anger, Pride and Love: A lexical approach to the structure of concepts*. John Benjamins, Amszterdam. <https://doi.org/10.1075/pb.vii.8>
- KÖVECSES, Zoltán (1990): *Emotion concepts*. Springer Verlag, Berlin – New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3312-1>
- KÖVECSES, Zoltán (2000): *Force and emotion*. Cambridge University Press, Cambridge – New York. <https://doi.org/10.1075/celcr.2.08kov>
- KÖVECSES, Zoltán (2002): *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford University Press, Oxford. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195145113.001.0001>
- KÖVECSES, Zoltán (2015): Surprise as a conceptual category. *Review of Cognitive Linguistics* 13(2). 270–290. <https://doi.org/10.1075/rcl.13.2.01kov>
- LAKOFF, George – JOHNSON, Mark (1981): *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, Chicago. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226470993.001.0001>
- MARÉK Veronika (1961): *Laci és az oroszlán*. Móra, Budapest.
- MARÉK Veronika (2014): *Laci és az oroszlán*. Pozsonyi Pagony, Budapest [első kiadás: 1972].
- MARÉK, Veronika (2003): *Rachi to raion* (Hani, Kyoko ford.). Futohsha, Tokió.
- MARGALITS Ede (1993): *Magyar közmondások és közmondásszerű szólások*. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Szolasok-regi-magyar-szolasok-es-kozmondasok-1/dr-margalits-edo-magyar-kozmondasok-es-kozmondasszeru-szolasok-5222/> (Letöltés ideje: 2018. március 17.)
- MATSUMURA, Akira (2006): *Daijirin* (3. kiadás). Sanseido, Tokió.
- MESTERHÁZY Károly (1994): Többgyökerű ősvallásunk emlékei. In: KOVÁCS László (szerk.): *Honfoglalás és régészet*. Balassi, Budapest. 181–194.
- PANOFKY, E. (1984): *A jelentés a vizuális művészetekben*. Gondolat, Budapest.
- SCHUMACHER, Mark (2017): Daikokuten Iconography in Japan. In: *A to Z Photo Dictionary Japanese Buddhist Statuary*. <http://www.onmarkproductions.com/Daikokuten/> (Letöltés ideje: 2018. március 1.)
- SEIBERT, Jutta (1980): *A keresztény művészet lexikona*. Corvina, Budapest.
- SHIMONAKA, Hiroshi (1985): *Daihyakka jiten 6 'Encyclopaedia Heibonsha 6'*. Heibonsha, Tokió.





# 6

## VALLÁSI ELEMELK EGYES TÁVOL-KELETI KULTÚRÁK GYERMEKKÉPÉBEN<sup>13</sup>

### 6.1. ABSZTRAKT

A tanulmányban kísérletet teszünk olyan vallási irányzatok elemző bemutatására, melyek a távol-keleti térségből érkező gyermekek világnézetére hatással lehetnek. Kizárólag a távol-keleti térségre fókuszálunk, és nem vállalkozunk a hinduizmus elemző megközelítésére. A tanulmány végén megfogalmazunk néhány hipotézist arra vonatkozóan, hogy mely vallási elemek lehetnek hasonlatosak egyéb nagy világvallások nézeteihez, gyakorlataihoz, ezzel segítve a gyermeki gondolkodás megértését és az elfogadást az inkluzív intézményes nevelési környezetben.

---

13 A tanulmány az alábbi két tanulmány alapján készült: ENDRŐDY Orsolya (2020): Vallási elemek egyes távol-keleti kultúrák gyermekképében – különös tekintettel a kínai, japán, vietnámi és koreai gyermekekre. In: ÁDÁM Szilvia – ENDRŐDY Orsolya – SVRAKA Bernadett – F. LASSÚ Zsuzsa (szerk.): *Sokszínű Pedagógia: Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 376–387; valamint ENDRŐDY Orsolya (2019): Zen gyermekkép. In: TÓTH Péter – BENEDEK András – MIKE Gabriella – DUCHON Jenő (szerk.): *Fejlődés és partnerség a felsőoktatásban határok nélkül: Az I. Szakképzés és oktatás: Ma-Holnap Konferencia tanulmánykötete*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest. 357–364.

## 6.2. A BUDDHIZMUS KÜLÖNFÉLE IRÁNYZATAINAK ELTERJEDÉSE

A 2011-es népszámlálás adatai szerint hazánkban közel 10 ezer hívet számlálnak, és több mint 20 ezren ajánlották fel a különböző buddhista egyházaknak adójuk 1%-át (CSORDÁS 2014). Budapesten működik a buddhista vallási fenntartású felsőoktatási intézmény, a Tan Kapuja Buddhista Főiskola.<sup>14</sup>

A Japánban elsősorban teret hódító zen buddhizmus vallási gyakorlásának célja a megvilágosodás, melyben fontos szerepet tölt be a meditáció. Az irányzatot Lin-ji (rinzai) nyomán 1191-ben alapítja Eiszei (CSEH 1996). A zen buddhizmus népszerűsége a mai napig töretlen. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy számos kutató megállapítása szerint az egyház tulajdonképpen nem sorolható a nagy világvallások közé (HUTTINGTON 1996; GREEN 2016). A kutatók elsősorban a vallás sokféleségére hivatkoznak, illetve hogy a vallás születési helyén jelentősen lecsökkent a hívek száma, más vallások, elsősorban a hinduizmus térhódítása miatt.

A továbbiakban elsősorban a zen buddhizmust igyekszünk vázlatosan bemutatni, azzal az indokkal, hogy a nyugati világ hívei körében ez az irányzat ismert és népszerű (GREEN 2016). Mindezekből a gondolatokból is kiderül, hogy a buddhista vallás korántsem alkot olyan filozófiai-világnézeti egységet, mint a többi világvallás. Főbb irányzatai a Vadzsraja, a Mahajána és a Théraváda, ugyanakkor meg kell említeni, hogy számos kisebb-nagyobb egyházra, szektára bomlik.

## 6.3. A BUDDHIZMUS RÖVID TÖRTÉNETE

A buddhista vallás alapítója a tanítások szerint Siddhattha Gotama, a történeti Buddha maga, de életéről nem sok bizonyossággal rendelkezünk, még az életéhez köthető születési és halálozási évszám is a kutatók folyamatos vitájának kereszt-tüzében áll, de az elfogadott adat: Kr. e. 566–486. Az életével kapcsolatos első dokumentumok a Kr. u. 1. században bukkantak fel, a történészek és régészek feladata, hogy a vallási tradíciót leválasztva megalkossák Buddha életének hiteles rekonstrukcióját. A feladatot nehezíti, hogy Buddha maga nem írta le tanításait,

---

14 A Tan Kapuja Buddhista Főiskolát 1991-ben alapították, és az egyház további intézményei a gimnázium, illetve a Tejút Buddhista Pedagógiai Központ.



Japán területére, és alakult ki a zen buddhizmus, ami oly népszerű a nyugati világban (GREEN 2016). Ezt a tradíciót ezekben az országokban egészíti ki a konfucianus világlátás, valamint Japánban a sintó hagyományok, melyek elegye nehezen választható szét elemeire.

A buddhista ember az őzek szelídségét igyekszik elérni. Az ideálnak tekintett állatokat két-háromszáz éve telepíthették Nara városába, az egykori fővárosba. Arra a kérdésre, hogyan kerültek az őzek a városba, az a válasz, hogy Isten küldte őket. Míg a sintoisták gongot zendítenek és tapsolnak, a buddhisták teljes megtisztulás, azaz rituális kézmosás és lélektisztító füstölőgyújtás után lépnek csak be szentélyükbe. És hogy az élmény teljes legyen, teaszertartáson vesznek részt a látogatás után (ENDRŐDY-NAGY 2014).

A zen tradíció, melyet Kínában *Chan*, Japánban *Zen*, Koreában *Seon* néven ismernek, azért terjedhetett el oly széles körben, mert valamennyi európai nyelven olvashatjuk tradícióit, melynek központi eleme a meditáció. Ennek gyakorlása lecsendesíti a testet, a vágyakat és az elmét, és igyekszik elérni az énközpontúság megszűnését, hiszen csak így lehet megszabadulni a vágyaktól és a szenvedéstől. A zen hívei a megértést gyakorolják, és igyekeznek megérteni a saját emberi természetünket, s mivel a saját természetünk buddha-természet, megértése a buddhaság mibenlétéhez vezet, a tanítás szerint éppen ezért nem szabad függeni a szavaktól és a betűktől. Pont ezt segíti megérteni az említett csend (HAMAR 2004; GREEN 2016). A japán *zazen*, azaz ülő-meditáció ezt az állapotot, az elme lecsendesítését igyekszik elérni az egy pontra fókuszálással, a befele figyeléssel, és erre a szokásra épít a tradicionális japán Noh-színház, vagy a már említett teaszertartás is (GREEN 2016; DAVIS 2022). A vallás fő célja az említett elcsendesülés által az üresség, a lelki elcsendesülés megélése (DAVIS 2022). Hamar Imre a *chan* irányzattal kapcsolatban kiemeli, hogy a ma ismert *chan* erősen idealizált változatban terjedt el Kínán és Japánon kívül, D. T. Suzuki tevékenységének köszönhetően, és sokan ezt az irányzatot tartják a legfontosabb kínai vallási irányzatnak (HAMAR 2009). Hamar az alábbi módon mutatja be a *chan* Indiából Kínába érkezését:

Bódhidharma hozta el Indiából Kínába 520-ban. Találkozott a Liang-házi Wu császárral, ám nem aratott nagy sikert, így átkelve a Jangcén az Északi Wei királyságba ment. Ott kilenc évig ült a fallal szemben, a falmeditációt gyakorolva. Miközben gyakorolt, egyszer egy Shenguang 神光 nevezetű szerzetes kereste fel, s kérte, hogy tanítsa meg

neki a *chan*-t. Bódhidharma azonban tudomást sem vett az érdeklődőről egészen addig, míg az le nem vágta a kezét. Ekkor tanítani kezdte, s elnevezte Huikenek 慧可. (HAMAR 2004: 143)

Sok elemét tekintve tehát mondai hagyományba vész az alapítása és az országba érkezése.

## 6.4. A SINTOIZMUS

Ahogy a 2.3.2. fejezetben említjük, a sintoizmus a japánok természeti erőket tisztelő világnézeti rendszere. „Ha valakit csak egyszer látsz, légy vele nagyon kedves, hogy mindig jó emléke legyen rólad.” – Így szól a tanítás. A vallás tanítása szerint nagyon fontos a hagyományok, az idősek tisztelete.

A sintó vallásnak a hagyomány szerint nincs alapítója, mivel nincsenek formális doktrínái, a vallást az emberek a fesztiválokon és a vallási rituálékon keresztül gyakorolják. Az Istennel való találkozást az említett formákkal lehet elérni, ezek a gyakorlatok vezetnek a békéhez és a harmóniához; annak érdekében, hogy a találkozás létrejöjjön, a lelket meg kell tisztítani. A vallás a japán lélekhez kötődik elsősorban, és a japán nép ősvallásának tartják. 1869-ben Japán hivatalos vallásává avatta Meiji császár (RAMAKRISHNAN 2009: 306–308).

## 6.5. A TAOIZMUS

Smullyan a taoizmust taglaló munkája egészét arra építi, hogy a taoizmus nem körülírható jelenség, az egész egy homályos, elmosódott fogalom: „A taó elmosódott és homályos! Rejtett, titokzatos és sötét! Minden dolog forrása!” (SMULLYAN 2005: 22). Akkor mégis minek tekinthető? Merül fel bennünk a kérdés. Egy olyan nézetrendszer, mely erős kapcsolatban van a zen buddhizmussal és a konfuciánus szemléletmóddal, és erőteljes hatást gyakorol – ezekhez hasonlatos módon – a kelet-ázsiai emberek mentalitására, gondolkodására.

Összefoglalva, a zen buddhizmus kiválóan leírható a kínai taoizmus és az indiai (minden bizonnyal *mahayana*) buddhizmus keverékeként, s leginkább a filozófiai nézetrendszer fogalmába tartozónak vallja magát. Maga a szó

a következőket jelentheti: Isten, természet, abszolútum, a nagy üresség, az út maga, bár többek szerint meghatározhatatlan. Egy érdekes gondolata például, hogy mindenki, akivel kapcsolatba kerülünk, tükör, a saját gondolatainkat, tulajdonságainkat látjuk visszatükröződni benne (SMULLYAN 2005). Mennyire elfogadható ez a gondolat számunkra? Mennyire érezheti magáénak akár az európai vagy a magyar ember is ezt a gondolatot? Valószínűleg nagyon is, a pedagógusok számos esetben a gyermekeket a tükör metaforával illetik, mikor a gyermekképüket vizsgáljuk (ENDRŐDY-NAGY 2013), így nagyon is általános emberi gondolatokat fogalmaz meg és gyűjt egy csokorba a tao. Talán a legegyszerűbb ebben a nézetrendszerben meglátni az általános emberit. A bölcsnek semmi szüksége, hogy bizonyítsa a tao létezését, teljesen leköti annak élvezete – vallja munkájában Smullyan (2005).

## 6.6. A KONFUCIÁNUS SZEMLÉLETMÓD

A konfuciánus szemléletmód, mely máig töretlen Ázsiában, a hagyomány szerint egyetlen alapítóra, magára Konfuciuszra vezethető vissza. Konfuciusz Kr. e. 551 és 479 között élt, és neve a kínai Kong Fuzi név latin átíratából eredeztethető. Kong a családneve, míg a Fuzi elnevezés a mester szóra utal; a személyneve Qiu, ami hegyet jelent, egyes magyarázatok szerint azért kapta, mert a szülei a hegyek közt imádkoztak egy fiúgyermekért. A korán magára maradó Fuzi a tanulmányaiba temetkezett, és korán népszerű tanítónak vált (HUANG 2013).

Annyi bizonyos, hogy 2000 év távlatából életét átszövik a legendák, de háború és dinasztiaaváltás idején élt és tanított. Nem tudjuk, hogy nézett ki, bár hagyományos ábrázolása szerint magas, izmos ember volt. Ez az ábrázolás inkább valószínűsíti a mítoszteremtést, mint a valódi küllemét. Halála után kezdték lejegyezni tanítványai tanításait. Elsődlegesen *Lun Yu Analects* című munkáját kell itt megemlíteni. Életéről csak a későbbi időszakokban születtek feljegyzések, és ez teszi bizonytalanná kilétét, mindenesetre tanításai a mai napig óriási hatást gyakorolnak Kelet-Ázsia lakosságának gondolkodására (RAINEY 2010). A hagyomány szerint Konfuciusz hitt abban, hogy a feladata a régi-hagyományos kínai bölcsesség átadása az emberiségnek. Egyik alapvető tanítása, hogy a jótett helyébe jót várj, azaz, ha valaki jót cselekszik, te is tegyél jót vele, csak erőszakos, gonosz

ember teszi ennek az ellenkezőjét. Átfogalmazva, minden cselekedetet azonos értékű cselekedettel viszonzoz (HUANG 2013).

Mint minden keleti filozófia, a konfucianizmus is nehezen foglalható keretbe, kérdéses, mely elvek mentén működik. A gondolkodásmód középpontjában a Menny és a Föld, illetve az emberek kapcsolata, vagy még inkább a Menny és az emberek viszonyának kérdése áll, illetve hogyan működik a világegyetem, és az embereknek mi a szerepük ebben. Az ember a Menny és Föld között helyezkedik el ebben az univerzumban. Alapvetően erkölcsi és etikai kérdésekkel, a normával, illetve azzal foglalkozik, hogy milyen kötelességei vannak az embernek, és hisz abban, hogy az ember személyisége az alapja a politikai problémáknak. Az emberiség, a jóság, a tulajdon és az őszinteség az emberi moralitás alapjainak kérdéskörei. A legfőbb értékek pedig a megbízhatóság az interperszonális kapcsolatokban, a lojalitás, a hűség a szociális kohézió érdekében, a család és a hűség általános gyakorlata. Az emberi természetet a béke érdekében ezen értékrend szerint szükséges keretek közt tartani. Az alapvető normarendet, a családi és erkölcsi értékeket a konfuciánus szemlélet alapozta meg Kelet-Ázsiában, vallja Yao (2003).

Ez a szemlélet áthatja az élet számos területét, és már alakulásának pillanatában kapcsolatba lépett a taoizmussal, később a buddhizmussal. Vallási színezetét sokszor taglalják, a szellemek, a lelkek, a felsőbb irányító hatalmak létezését vallják, ugyanúgy, mint az egyes természeti elemek lelkében való hitét is, akár a nap, a hold, a föld, a hegyek vagy a folyók lelkének létét.

## 6.7. NŐKÉP, GYERMEKKÉP

A vallás központi elemeinek megismerése után, áttérve a nőképre és a gyermekképre, elmondhatjuk, hogy a vallás tradíciói szerint szerencsétlenséget jelent nőként újraszületni. A megvilágosodott tanítók az ábrázolásokon legtöbbször férfiként szerepelnek, maguk a tanítók is férfiak. A pedagógusok közt is tradicionálisan férfiakat találunk éppen ezért, bár a 21. század Japánjában a szakma szintén elnőiesedett. A fizikai alapja ennek az, hogy a tanítók képzése a férfiak számára volt csak nyitott (GROSS 2016).

A már említett módon, a fentebb azonosított világnézeti háttérből következhet a kodomo-rashi, azaz a gyermekiesség fogalma, Tobin és kutatótársai



megállapítása szerint pedig ehhez társul az empátia, az alkalmazkodóképesség és a szociabilitás, a társakkal való együttműködés (TOBIN et al. 2009: 224). Ez az attitűd a japán *amae* fogalomból is következik (DOI 1981: 51; NUMATA 2006: 260). Az *amae*vel kapcsolatban fontos jelezni, hogy egy *lakúna* (a fogalomról részletesen írunk a 7. fejezetben), azaz más nyelvre pontosan le nem fordítható kifejezés (pl. a *kimonó*hoz hasonlóan). Doi (1981) a gyermekkorhoz kapcsolódva az *amae* fogalomról a következő példát hozza: *kono ko wa amari amaemasendeshita* – azaz ez a gyermek sohasem támaszkodott a szülei feltétlen jóindulatára, vagy értelmezve talán, sosem használta ki a szeretetköteléket, hogy rendetlenkedjen, rosszul viselkedjen (DOI 1981: 18). Az *amaeru* szó az édes – *amai* szótőre épül, általában a gyermek anyja, szülei iránti viselkedésére használják, de két felnőtt kapcsolatára is utalhat. A szóból képzett további alakok egyébként az emberek egymás iránt tanúsított szeretetére is utalnak, máshol pedig negatív értelemben a közeli ismeretség felhasználásával való hízélgésre is. Indires felhívja a figyelmet az alábbiakra:

Az *amae dependens* színezetű kényeztető kapcsolat, az egymásra utaltság érzése, amiben az egyik fél gyermeki, befogadó tiszta szívvel (*sunao na kokoro*) fogadja a törődést, gondoskodást (például az *amae* irányulhat a gyerek felől az anya felé, a férj felől a feleség felé, a beosztott felől a főnök felé). (INDIRES 2009: 185)

Fontos még megemlíteni, hogy a japán gondolkodásmód olyan más elemeire is hatással van az *amae* fogalom, mint a társadalmi kötelezettségek, a tartózkodó viselkedés, a szégyen vagy a bűn fogalma (DAVIES – IKENO 2020: 23–24).

A gondolkodásról hozottak után nézzünk példát a gyermeki világra is. A *sintó* hagyományok szerint élő Japánban tetten érhető a szellemekben való hit a gyerekdalokban is, melyek másodlagos vagy mögöttes jelentéstartalma sokszor hátborzongató, és közülük sokat a nyár végi Bon fesztiválon is énekelnek, ezzel hívva meg meghalt őseik szellemét földi látogatásra. Nem az összes gyermekdal ilyen félelemkeltő, közülük több a holdról, a bogarokról, a virágzó fákról és más természeti jelenségekről szól. Meglehetősen sok érdekes, ma is népszerű játék kísérodallamai, így a sárkányeregetés, az ugrókötelezés vagy a bújócska is közismertek.

A kelet-ázsiai emberek mindig nagy gondot fordítanak arra, hogy egyensúlyt teremtsenek az elemek: a föld, a víz, a levegő és a tűz között, és ezt igyekeznek

elérni minden mozdulatukkal. A természet szeretete és tisztelete azért is alakulhatott ki ennyire ebben a térségben, mert sokáig az elemeknek kiszolgáltatva éltek: gyakoriak a földrengések, a tájfunok, és vannak aktív tűzhányók is. A sok, pusztító erejű katasztrófát kiállt ország lakóit a természet bőkezűen ajándékozta meg színes virágokkal és madarakkal is. A már említett *'tsuru'*, azaz daru is szimbolikus alak, sok népmese és hagyomány kötődik hozzá, a jószerencse és a hosszú élet jelképe. Aki beteg, annak a hagyomány szerint 1000 darab darut kell hajtogatnia, és így a madárkák segítenek visszanyerni az illető egészségét.

A kelet-ázsiai közegben a zen buddhizmus, a sintoizmus és a konfucianizmus gyermekképe kiválóan vizsgálható vizuális és írott dokumentumok alapján. Egy nemrég lezajlott kutatásban az ukiyo-e fametszeteket vizsgálva megállapítható volt, hogy a hagyományos gyermekkép sok esetben kimutathatóan a „gyermek kincs” paradigma (ENDRŐDY-NAGY 2017a, 2017b); külön kifejezés is van erre a japán nyelvben, a *'kodakara'* (INAGAKI – KAMI 1998). Megfigyelhető a természet csodálata, a harmónia kérdése, mely a vallással/világnézettel – a konfucianizmussal, a buddhizmussal, a sintoizmussal – áll összefüggésben (EMMANUEL 2016; ENDRŐDY-NAGY 2017a, 2017b). Ugyanígy a gyermekek, a gyermekség tisztelete, a gyermeki szabadság, ami sokszor nevetlenségnek tűnhet magyar szemmel, hiszen a gyermek feltétlen és korlátlan szabadságának megélését hordozza, valamint a játék szerepe, fontossága, a játékoság, kajlaság, huncutság megélésének lehetősége. Egy további érdekesség a buddhista patrónus, az istenségek közül Hotei szerepe.

További kutatásokat igényel az a feltételezés, hogy a Japán kultúrában létező Hotei, a gyermekek védőistene (GETTY 1998, BUNCE 2001), akit gyakran ábrázolnak gyerekektől körülvéve, játszva, kiabálva, vidáman bohóckodva, énekelve boldogan, zászlókkal, róla előfordul olyan ábrázolás, ahol a hátán egy növendék lányt visz a vállain át a vízen, aki rendkívül fáradtnak látszik. Érdekes, hogy a keresztény hagyományokban Szent Kristóf – a gyermekek patrónusa – a legenda szerint Jézust vitte hasonló módon a vállán. (ENDRŐDY-NAGY 2017a, 2017b)

## 6.8. JAPÁN KÉT ARCA – KÉT LEHETSÉGES KIINDULÁS A GYERMEKKÉP-NARRATÍVÁK FELÉ

A metróból kipillantva jobbra-balra kapkodjuk fejünket, hol pagodát, hol felhőkarcolót és hat-nyolcsávós felüljáró-rendszereket látunk. A metróban az öltönyös üzletemberek is Manga-képregényeket olvasnak.

Igaz, a japán társadalomban a mérce a hajtás, vagy a hajszoltság. Külön szavuk is van erre: „Gambatte!” – Halljuk úton-útfélen, azaz gyerünk, meg tudod csinálni, áll egy hosszú szó fölött merengve egy óvodás, hogy tudná ezt leírni.

„Gambatte!” – mondja a másik középsős a totyogósnak, ki tudod cserélni egyedül a pelenkád. Aztán „Gambatte!” – halljuk a parkban a mamát, amint egy csúszda tetején megszeppent gyereket biztatja. Ez a szó végigkíséri életüket, s a szülőknek, majd a tanároknak, később a társaiknak, a kollégáiknak, a házastársuknak megfelelni akaró japánok kimerülten zuhannak ágyukba, vagy esnek be ebédszünetben egy kis alváásra az oxigénbárba.

Egy másik példa, a gyerekdalok másodlagos vagy mögöttes jelentéstartalma sokszor hátborzongató, és sokat közülük a nyár végi Bon fesztiválon is énekelnek, ezzel hívva meg meghalt őseik szellemét földi látogatásra.

Nem az összes gyermekdal ilyen félelemkeltő, közülük sok a holdról, a bogarakról, a virágzó fákról és más természeti jelenségekről szól. Meglehetősen sok érdekes, ma is népszerű játék kísérodallamai, így a sárkányeregetés, az ugrókötelezés vagy a bújócska is közismertek. A dalok életben tartását pedig mi sem szolgálhatná jobban, mint egy igen ötletes japán megoldás, a gyalogosátkelő zebrák hangjelzése leggyakrabban a *Toriyanse* című dal. Képzeljük csak el ugyanezt a *Bújj-bújj zöldággal!*

A gyerekszobában a videójáték mellett a hagyományos babzsákocska, az otedama is megtalálható, amit dobálgatva játszanak évszázadok óta a japán gyerekek.

Ha Japánban járva kisétálunk egy parkba, tökéletesen tervezett mini világot találunk; van szentély, emeletes pagodával, kis tó kócsaggal és kacsával. Hidacska ível a tó felett, melyben szabályosan elrendezett kavicsokon teknősök sűtkéreznek. A tó túlpartján daru lépdél. Körös-körül porcelán- és elefántcsontszínből pompázó sakura, azaz japán cseresznyefák. Aki még nem járt Japánban, az is átélheti azt a szerelemhez hasonló érzést, melyet a felkelő nap országának lakói éreznek a természet iránt. Mindig nyugalom töltött el, ha beléptem egy kertbe,

mert harmonikusak. Nagy gondot fordítanak arra, hogy egyensúlyt teremtsenek az elemek: a föld, a víz, a levegő és a tűz között. Sok helyen kis kőlámpásokat látunk a tó közepén, így megjelenítve a tüzet a vízben. Ősszel az izzó vörös juharlevelek segítenek felidézni a tűz elemet. Egy kert minden eleme jelképeket hordoz.

Kyotó, több mint 1000 éve Japán régi fővárosa volt, s minden japán igyekszik ide ellátogatni az enyhe őszi időben, hogy a pirosuló falevelekben gyönyörködjön. Kyotóban ugyanis több, mint 200 különféle sintó és buddhista templom található. A szentélyek, mivel fából készültek, az évszázadok során sokszor leégtek. A sintó templomok ilyenkor ősszel megtelnek ünneplő kimonós családokkal, akik áldást kérnek a 3 és 7 éves lánykákra és az 5 éves fiúgyermekre. Ez a már említett ún. sichi-go-san.

Ilyenkor a szentélyek kertjében ételsátrakat is felállítanak, ahol a ropogós rákoktól a frissen sült polipgolyóig mindenféle finomságot megkapni. Gondolt már arra a kedves olvasó, hogy a pirosuló őszi hulló faleveleket ki is lehet rántani? A japánok kedvelt csemegéje ősszel az édeskés ízű forró olajban kisütött momiji tempura, azaz a rántott juharlevél. A rántott juharlevél szuvenírként kapható, és rágcálnivalóként fogyasztják. Ugyancsak népszerű az a juharlevél formájú teasütemény, melynek közepén édes babpürét találunk.

Mindezek a példák jelzik azt a kettősséget, melyet a modernizmus és a zen tradíció léte jelent Japánban.

A gyermekeknek iskoláskorukat megelőzően két lehetőségük van az intézményes nevelésben való részvételre. A bölcsőde megfelelője a hoikuen, mely hosszú nyitvatartási idővel várja a dolgozó édesanyák gyermekeit, és lehetőség van arra is, hogy ebben az intézményben maradjanak egészen 6 éves korukig. A yochien alapvetően az óvoda megfelelője, azzal a különbséggel, hogy csupán délután 2-ig van nyitva, ami után a szülők általában hazaviszik a gyermekeket, kivéve, ha az óvoda szervez valamilyen különórát, illetve biztosít felügyeletet, de ebben az esetben is 4 órakor bezár az intézmény. Mindebből következően jól érzékeljük, hogy az ún. árnyékkutatás virágzó szolgáltatási paradicsomot jelent a gyermekek számára. (Árnyékkutatás alatt, a bray-i terminológiával élve, a magán tutori jellegű iskolán kívüli oktatási-nevelési intézményeket értem [BRAY 2013: 18].) Győri jelzi, hogy a 3-5 éves gyermekek 30–50%-a, az 5-6 évesek 95%-a jár óvodába, de csupán 20%-uk állami-önkormányzati intézménybe (GORDON GYŐRI 2009: 36).

Az árnyékkutatás legfőbb intézménye az a kiterjedt iskolaelőkészítő hálózat, melyet japánul juku-ként szokás említeni. Japán és Kelet-Ázsia más részein

ez a típusú intézmény virágzik (NUMATA 2006: 261). A 2007-es nemzeti felmérés adatai mutatják, hogy az általános iskola 1. osztályában a gyermekek 15,9%-a, a 3. osztályos alsó középiskolások (15 évesek) 65,2%-a veszi igénybe ilyen intézményt tanulmányai során, ehhez hozzájön még esetükben a házi korrepetálás, melyet a 6,8%-uk veszi igénybe (BRAY 2013: 19). Tapasztalataim szerint az óvodásoknak is lehetőségük van ehhez hasonló ún. iskolaelőkészítő foglalkozásokra. (Egy 3 éves kisfiú például minden nap elmesélte, hogy előző nap milyen betűket gyakoroltak a jukuban, miután az óvodából távozott.)

A rövid iskolarendszer-áttekintés után feltehetjük a kérdést, hogy miért olyan fontos az angol nyelv minél korábbi elsajátítása a japánok szerint. A kérdést történelmi és gazdasági síkon indokolhatjuk. Japánban az ún. Edo-korszakban 1603–1867-ig (NUMATA 2006: 243) a határok zárva voltak, így az amerikai kultúra a 20. században fokozatosan terjedt el, majd az atombombák ledobása után szó szerint berobbant a japán gondolkodásba, és az amerikai katonák jelenléte miatt megnövelte a velük történő kommunikációra való igényt. Az országra erőteljesen hatottak az UNESCO előírásai is, hiszen világháborús vesztesként igyekezett minél jobban megfelelni azoknak. Az előírások közt szerepelt, hogy mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy más országok kultúráját baráti módon megismerhessék (FUJIKANE 2006: 135). Később a gazdasági forradalom elindulása szintén növelte az angol területekről és területekre történő migrációt. A 60-as évektől fokozatosan jöttek létre az angolnyelvoktató iskolahálózatok (ECC 1962; AEON, GEOS 1973; NOVA 1981). Ezek az iskolák Anglia, Ausztrália, Új-Zéland és az észak-amerikai kontinens országaiban tartanak angol nyelvtanártoborzást. Azonban a fokozatosan begyűrűző gazdasági lassulás, majd válság menekülésre és összeolvadásra készített számos iskolahálózatot, illetve hazatelepülésre sok native, azaz anyanyelvi angoltanárt. Így jelenleg már egyre több iskola alkalmaz szívesen európai angolnyelvtanárokat is, akiknek a feladata nemcsak a nyelvtan és a szép kiejtés megtanítása, hanem az amerikai és brit kultúra után más európai kultúrák megismertetése is.

A juku, azaz előkészítő iskola látogatása különösen az iskolás korosztályra jellemző, a napközihez hasonló, ahol a gyermekeknek lehetőségük van a házi feladatok megírására és ezen túl további gyakorlásra. A tantermi elrendezés résztvevői megfigyelés alapján frontális, de a tanár – akinek nem feltétlenül van tanári végzettsége – egyénileg, differenciáltan foglalkozik a diákokkal. A jukuban az írás gyakoroltatása mellett főként a számtani és az angol nyelvi ismeretekre

fókuszálnak (ENDRŐDY-NAGY 2007: 11). Mivel a kanjrik, azaz japán írásjelek el-sajátítása a pontos másoláson és gyakorláson alapszik, a tanárok előszeretettel ismételtetnek és íratnak le többször példamondatokat az angol nyelv gyakorlá-saként is.

A japán oktatási rendszer fő kritikájáról ír részletesen Gordon Győri János, ezek közül néhány: nem nevel kreativitásra, túlságosan tantárgycentrikus (GYŐRI 2009). Ez okozza azt a jelenséget, hogy a japánok sokkal magasabb szintű angol nyelvismeretről tesznek tanúbizonyságot írásban, mint szóban, valamint ez okozza azt a jelenséget is, hogy az anyanyelvi nyelvtanároknak inkább a szó-beli produkcióra kell fókuszálniuk. Külön kifejezés van az angolnyelvtanításban a szóbeli-kommunikációs fejlesztésre: eikaiwa – ami nem más, mint angol kom-munikációs szóbeli óra, sőt, vannak kimondottan eikawa-iskolák is. Ilyenek a már fent említett láncok is.

Említsük meg még azt a vizsgálatot, mely Japánban egy óvoda 20 évvel korábbi és jelenlegi gyakorlatainak, programjának elemzésére esettanulmányként épít, és kimutatja a hagyományos japán világnézet értékeinek jelenlétét: empátia, szociális érzékenység, alkalmazkodás (TOBIN et al. 2009: 240).

Ugyancsak érdemes lehet mélyebben foglalkozni a közösségi takarítás jelen-ségével, mely Somodi szerint az összetartozást éppúgy hivatott erősíteni, mint a felelősségtudatot a környezetünk iránt (SOMODI 2019).

## 6.9. A BUDDHISTA ELVEK HAZAI INTÉZMÉNYI ADAPTÁCIÓS LEHETŐSÉGEI

Hazánkban terveznek egy buddhista szellemiségű általános iskolát és óvodát is, ahol a gyermekeket a hazai óvodai nevelési alapprogram betartásával, ugyanak-kor a buddhizmus alapelvei mentén nevelnék. Ennek a koncepciónak az alapja Tenjin Gjacao Őszentsége a Dalai láma tanításai nyomán, hogy az emberek egye-temes felelősségét gyermekkorban kell megalapozni, és a gyermekeket meleg-szívűnek nevelni. Ezt a tudatosságot azért kell gyermekkorban elkezdni, mert még nem merevedett be a gondolkodásuk – vallja a tervezet. Az elvek közt említi, hogy a testet és a tudatot egyidejűleg kell fejleszteni, valamint a nyitott szemlélet – mely elsődleges cél – megalapozására tökéletes a gyermeki kíváncsiságra való alapozás és a tanulás megszerettetése. Fontos továbbá, többek közt a meditáció és

a tudatosság megtanulása, valamint a szeretet, a szabadság, az erő és az akarat megélése (ALTMANN – CSÖRGŐ 2008).

Amint a fentiekből kiolvasható, a koncepció nem üt el az európai és a magyar normarendszertől sem, célkitűzésük szerint illeszthető az ún. nyugati világképéhez és a magyar hagyományokhoz. A kezdeményezés éppen ezért lehet példaértékű. A koncepció megszületése óta egyébként pedagógiai központ, valamint gimnázium indult hasonló elvekkel, és az általános iskolai hitoktatás számára is készültek tananyagok.

## 6.10. DISZKUSSZIÓ

Az alábbiakban igyekszünk a kötetben bemutatott világvallásokban megismert számos hasonlóságot mind a tanítások, mind a vallásgyakorlás formáiban összegezni. Tekintsünk át néhány ilyen hasonlóságot a következőkben:

- a. *Lét/halál utáni lét* – A megismert vallások mindegyike foglalkozik a halál utáni léttel, így a cselekvéseink hatásaival a túlvilágon.
- b. *Lélek* – Az ember lélekkel és testtel rendelkező érző lény.
- c. *Istennel való kapcsolat* – Minden megismert vallás nagy hangsúlyt fektet az Istennel való kapcsolatra, mely a vallás gyakorlása révén jön létre. Ilyen gyakorlat lehet az ima, illetve a szent házban, a vallás szent helyén, templomában való gyülekezés, elmélkedés, közös istentisztelet.
- d. *Isten létezése* – Mindegyik vallás hisz egy életünket irányító felsőbb hatalomban.
- e. *Erő, ami mozgat és mozgásban tart* – Az isteni lélek egy olyan mozgatóerő, mely minden megismert vallás tanításaiban jelen van. Isten irányíthatja cselekedeteinket, ha megfelelően gyakoroljuk a vallást.
- f. *Magyarázatkeresés* – A megismert vallások keresik az élet értelmét és a mozgatórugóit.
- g. *Az élet létrejötte* – Az élet keletkezésére vonatkozóan az összes megismert vallás elmélettel rendelkezik. Minden megismert vallás hisz abban, hogy a Földet az Isten teremtette.
- h. *Cselekvéseink hatásai* – Cselekvéseinknek hatásuk van a másik emberre, a lelkére, de a mi halál utáni létezésünkre, sorsunkra is.



### 6.10.1. A PEDAGÓGUSOK TEENDŐI

A tanulmány zárófejezetében kísérletet teszünk arra, hogy a pedagógusok teendőit összefoglaljuk azokban az esetekben, amikor a nagy világvallások valamelyikének gyakorlói kerülnek az intézményes nevelésbe. Általánosnak tűnhet az állítás, ha figyelembe vesszük a magyar lakosság összetételét, hisz tradicionális keresztény országként, első pillantásra a gyakorló keresztények nem jelenthetnek feladatot. Ám a kereszténység különböző vallási irányzatai, hagyományai felkészületlenül érhetik a pedagógust, ha ő maga más vallás gyakorlója, vagy nem vallásos. A legfontosabb az elfogadás és a türelem. A szülőkkel való őszinte kommunikáció, nyitottság segíthet megmagyarázni a szokatlan, vagy első pillanatban furcsának ható gyakorlatokat.

Egy későbbi fejezetben néhány esettanulmányban elemzünk pár vallási vetületű intézményes nevelési konfliktushelyzetet, a lehetséges megoldási javaslatokkal. A kulcs a legtöbb esetben az elfogadás, hisz sokszor csak arról van szó, hogy a pedagógus nem ismeri a konfliktushelyzetet eredményező gyakorlatot.

Néhány, eredetileg valláshoz kötődő gyakorlat az elmúlt évtizedben megjelent az intézményes oktatás keretei között, mint a jóga, vagy a kimondottan gyermekek számára kidolgozott stresszcsökkentő meditáció az újabbakat közül. Olyan hagyományokat is említhetünk példaként, amelyek a kereszténység nagy ünnepeihez kötődnek, mint a húsvét vagy a karácsony. Itt kell megemlíteni, hogy nem evidencia a karácsony megünneplése, a más vallású és más nemzetiségű gyermekek szüleit érdemes megkérdezni, a gyermek részt vehet-e az ünnepi készülődésben. Sok multikulturális háttérrel rendelkező gyermeket nevelő óvoda egyszerűen év végi ünnepnek nevezi ezt az eseményt, áthidalva a vallási sokféleséget, és megismerteti a keresztény, a zsidó, esetleg más vallási hagyományokat a karácsony, a hanuka vagy akár a kwanzaa<sup>15</sup> együtt ünneplése kapcsán.

A pedagógusnak javasolt utánanéznie az adott vallás tradícióinak, és meggyezni a szülővel abban, hogy melyik hagyomány vagy szokás nem fér össze esetleg a magyar intézményes nevelés előírásaival, és melyik elfogadható. Például a gyermekkori vegetarianizmus tényét mindenképp szükséges a szülővel megtárgyalni, ha ezt a fajta speciális étkezést kérvényezi gyermekének. Ugyanígy

15 A kwanzaa afrikai, afroamerikai ünnep, mely a karácsony mellett elsősorban az afroamerikai közösségekben terjedt el.

a pálcikával vagy a kézzel evés gyakorlatát is szükséges egyeztetni, javasolva, hogy a gyermek a hazai beilleszkedést elősegítő ismerje meg a késsel-villával evés módját is. Ugyanakkor izgalmas kihívás lehet megfelelően kontrollált körülmények között, például egy családi napon a pálcikával vagy a kézzel evés módjának elsajátítása azon gyermekek és szülők vezetésével, akik erre képesek. Játékos ötlet lehet például, hogy egyetlen borsószemet kell kiemelni egy pohár vízből szabályos pálcikahasználattal. A pálcika egyik fele a gyakorlatlan használó számára veszélyt is jelenthet, mert bökésre alkalmas, ezért fontos a kiemelt szülői vagy pedagógusi figyelem a használat gyakorlásakor.

## 6.11. KONKLÚZIÓ

A vallás érzülete áthatja a kelet-ázsiai ember gondolkodásmódját, akár vizuális dokumentumokról, akár a mai élet hétköznapijairól beszélünk. A tanulmány kitér a japán családi és intézményes nevelés egy lehetséges gyermekképi narratívájára. A gyermekkép háttérének bemutatásakor különös figyelmet fordítottunk a kelet-ázsiai ország (sintó – buddhista – konfucianus) világképének elemzésére. Mindemellett igyekeztünk áttekinteni a hazai pedagógusok és pedagógia számára azokat a világnézeti, filozófiai és vallási irányzatokat, melyekkel a hazánkba érkező gyermekek érkeznek a térségből. Fontos, hogy a pedagógusok ezen szemléletmód tudatában, nyitottan forduljanak a gyermekek felé.<sup>16</sup>

A kapcsolódó kutatás központi feltevése, hogy a bemutatott zen gyermekkép egyes elemei hasznosak lehetnének a hazai családi és intézményes nevelésben, mint például a gyermekiesség, a hagyománytisztelet, a közösségi takarítás, vagy az iskolai ebédeltetés rendjének megszervezése. A tanulmány a kutatás hazai előzményeinek, a kapcsolódó japanológiai kutatásoknak (FÜLÖP 1998; GORDON GYŐRI 2006, 2009; ENDRŐDY 2007; ENDRŐDY-NAGY 2014, 2016; SOMODI 2019) az elemzésével mutat rá arra is, hogy az eddig elérteken túl miért lehet hasznos a hazai kutatók számára a kelet-ázsiai térség országainak gyermekképét elmélyültebben tanulmányozni.

---

16 A tanulmány a lehetséges megközelítéseknek csupán néhány elemét emeli ki, mindegyiket lehetne még részletesebben körüljárni, így például a laza és kötött kultúrákról is értekezni.

## 6.12. FELHASZNÁLT IRODALOM

- ALTMANN Andrea – CSÖRGŐ Zoltán (2008): *Tejút Buddhista Szemléletű Általános Iskola Tervezete, KONCEPCIÓ*. <http://www.tejutiskola.hu/konceptio.htm> (Letöltés ideje: 2008. szeptember 21.)
- BRAY, Marc (2013): Benefits and tensions of shadow education: Comparative perspectives on the roles and impact of private supplementary tutoring in the lives of Hong Kong students. *Journal of International and Comparative Education* 2(1). 18–30. <https://doi.org/10.14425/00.45.72>
- BUNCE, Fredrick William (2001): *A Dictionary of Buddhist and Hindu Iconographic – Illustrated*. D. K. Printworld, New Delhi.
- CSEH Éva (1996): *Japán buddhista művészet*. Hopp Ferenc Kelet-Ázsiai Művészeti Múzeum, Budapest.
- CSORDÁS Gábor (2014): *2011-es népszámlálási adatok, Vallás*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. [http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz\\_10\\_2011.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_10_2011.pdf) (Letöltés ideje: 2017. augusztus 11.)
- DAVIES, R. J. – IKENO, O. (2020): *A japán észjárás*. Pallas Athéné Könyvkiadó, Budapest.
- DAVIS, B. W. (2016): Forms of emptiness in Zen. In: EMMANUEL, S. M. (ed.): *A Companion to Buddhist Philosophy*. Wiley-Blackwell, Oxford. 190–213. <https://doi.org/10.1002/9781118324004.ch12>
- DAVIS, B. W. (2022): *Zen Pathways: An Introduction to the Philosophy and Practice of Zen Buddhism*. Oxford Academic, New York. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197573686.001.0001>
- DEPAEPE, M. – HENKENS, B. (2000): The history of education and the challenge of the visual. *Paedagogica Historica* 36(1). 11–17. <https://doi.org/10.1080/0030923000360101>
- DOI, Takeo (1981): *The anatomy of dependence: The key analysis of Japanese behavior*. Kodansha international, Tokyo.
- EMMANUEL, S. M. (2016): Introduction. In: EMMANUEL, S. M. (ed.): *A Companion to Buddhist Philosophy*. Wiley-Blackwell, Oxford. 1–10. <https://doi.org/10.1002/9781118324004>
- ENDRÓDY Orsolya (2007): Japánban jártam – Az óvoda szerepe: fegyelmezni. *Óvodai Élet* 15(2). 11–12.

- ENDRŐDY-NAGY Orsolya (2010): Esélyegyenlőség és differenciálás koragyermekkorban: Elvek és gyakorlat Nagy-Britanniában. In: KARDOS Anita – KÁRMÁN Tímea (szerk.): *Apróságok nagy kalandjai: Óvodák a Comenius programban*. HOPPÁ Disszeminációs füzetek, 27. Tempus Közalapítvány, Budapest. 24–26. [http://www.tpf.hu/pages/books/index.php?page\\_id=35&books\\_id=228](http://www.tpf.hu/pages/books/index.php?page_id=35&books_id=228) (Letöltés ideje: 2020. január 1.)
- ENDRŐDY-NAGY, Orsolya (2011): Childhood in Japan: Teaching ESL in a Japanese International Preschool. In: ZELÉNYI Annamária – ZSIBÓK Anita (szerk.): *Szaknyelvoktatás és multikulturalitás: Lingua, Corvinus Nyelvi Napok, 2011. április 28–29.* Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. 230–241.
- ENDRŐDY-NAGY Orsolya (2013): Óvodapedagógus hallgatók értékrendje és gyermekképe. In: KURUCZ Rózsa (szerk.): *175 éves a közép-európai és magyarországi óvóképzés: Jubileumi tanulmánykötet.* Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Szekszárd. 253–265.
- ENDRŐDY-NAGY Orsolya (2014): *Zen mint a japán lélek kvintesszenciája.* Előadás a Buddhista Nyári Egyetemen. Tan Kapuja Buddhista Főiskola, Budapest.
- ENDRŐDY-NAGY Orsolya (2016): Korai nyelvoktatási módszerek Japánban és Magyarországon. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 4(1), 185–203. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2016.1.185.203>
- ENDRŐDY-NAGY Orsolya (2017a): A gyermekkortörténeti ikonográfia kiáltványa. *Gyermeknevelés*, 5(1). 1–3. <https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/586> (Letöltés ideje: 2024. június 20.)
- ENDRŐDY-NAGY Orsolya (2017b): A gyermekkortörténeti ikonográfia kutatási irányai és lehetőségei. *Gyermeknevelés*, 5(1). 110–122. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.110.122>
- FUJIKANE, Hiroko (2006): Globális oktatás az Egyesült Államokban, az Egyesült Királyságban és Japánban. In: BRAY, Mark – TÓTH Péter (szerk.): *Összehasonlító pedagógia: Folytatódó hagyományok, új kihívások és új paradigmák.* Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 135–150.
- FÜLÖP Márta (1998): A csoport és a közösség szerepe a Japán társadalomban. *Pszichológia* 18(4). 469–498.
- GETTY, Alice (1988): *The Gods of Northern Buddhism. Their History and Iconography.* Dover, New York.
- GORDON GYŐRI János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában.* Gondolat, Budapest.

- GORDON GYÓRI János (2009): *Az oktatás harmadik átfogó reformja Japánban*. In: OFI Tudástár. <http://www.ofi.hu/tudastar/oktatas-harmadik-atfogo#1> (Letöltés ideje: 2013. június 25.)
- GREEN, R. S. (2016): East Asian Buddhism. In: EMMANUEL, S. M. (ed.): *A Companion to Buddhist Philosophy*. Wiley-Blackwell, Oxford. 110–125. <https://doi.org/10.1002/9781118324004.ch7>
- GROSS, R. M. (2016): Buddhist Perspectives on Gender Issues. In: EMMANUEL, S. M. (ed.): *A Companion to Buddhist Philosophy*. Wiley-Blackwell, Oxford. 663–674. <https://doi.org/10.1002/9781118324004.ch43>
- HAMAR Imre (2004): *A kínai buddhizmus története*. ELTE Kelet-ázsiai Tanszék – Balassi Kiadó – Tan Kapuja Buddhista Főiskola, Budapest.
- HAMAR Imre (2009): Az ezoterikus buddhizmus története Kínában In: HAMAR Imre – SALÁT Gergely (szerk.): *Kínai történelem és kultúra. Tanulmányok Ecsedy Ildikó emlékére – Sinológiai Műhely 7*. Balassi, Budapest.
- HARRIS, I. (2010): *Buddhizmus képes enciklopédiája*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- HUANG, Y. (2013): *Confucius*. Bloomsbury, London.
- INAGAKI Shinichi – KAMI, Shoichiro (1998): *Children represented in Ukiyo-e*. Kumon Institute of Education, Osaka.
- INDIRES Krisztián (2009): A kapcsolati harmónia lélektana a kelet-ázsiai kollektivisták társadalmakban. *Magyar Pszichológiai Szemle* 64(1). 179–202. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.64.2009.1.6>
- NUMATA, Hiroyuki (2006): Amit a gyerekek az oktatás modernizációjával veszítettek: A nyugat-európai és a kelet-ázsiai tapasztalatok összehasonlítása. In: BRAY, Mark – TÓTH Péter (szerk.): *Összehasonlító pedagógia: Folytatódó hagyományok, új kihívások és új paradigmák*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 241–267.
- RAINEY, L. D. (2010): *Confucius and Confucianism: The essentials*. Wiley-Blackwell, Malden – Oxford. <https://doi.org/10.1002/9781444323597>
- RAMAKRISHNAN, R. (2009): *Many Path One Destination, Love, Peace, Compassion, Tolerance and Understanding Through World Religions*. Wheatmark, Tucson.
- ROSENLEE, L-H. L. (2006): *Confucianism and Women: A Philosophical Interpretation*. State University of New York Press, Albany. <https://doi.org/10.1353/book5066>
- SMULLYAN, R. (2005): *A tao hallgat*. Typotex, Budapest.
- SOMODI Júlia (2019): Miért is a gyermekek takarítanak a japán iskolákban? *Gyermeknevelés* 7(1). 61–68. <https://doi.org/10.31074/gyn201916168>

TOBIN, Joseph – HSUEH, Yeh – KARASAWA, Mayumi (2009): *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan, and the United States*. The University of Chicago Press, Chicago – London. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226805054.001.0001>

YAO, X. (ed.) (2003): *The Encyclopedia of Confucianism*. Routledge, Oxon. <https://doi.org/10.4324/9781315810751>

# 7

## VÁLLT VÁLLNAK VETVE – MAGYAR ÉS OROSZ ÓVODÁSOK A GYERMEKKORRÓL<sup>17</sup>

### 7.1. ABSZTRAKT

A 2018-ban megkezdett empirikus kutatásunk a 4-5 éves korosztály gyermekképének feltárását és nyelvi tudatosságának mélyebb megértését tűzte ki célul orosz és magyar gyermekek asszociációinak összehasonlító, interdiszciplináris vizsgálatával. A kutatás alapvetően a pszicholingvisztika és a koragyermekkor-kutatás határterületén vizsgálódik, mind módszertanilag, mind az elméleti háttér tekintetében a két diszciplína szoros együttműködésével valósul meg. Módszertanunkat a *shoulder-to-shoulder (vállt vállnak vetve)* (GRIFFIN et al. 2014) és a szóasszociációs módszer felhasználásával alakítottuk ki, az elméleti háttérnél pedig a Moszkvai Pszicholingvisztikai Iskola, valamint a gyermekkor mint konstrukció paradigma tekinthető kiindulási pontnak. A kutatást egy párhuzamosan Moszkvában és Budapesten dolgozó kutatócsoport végzi, mely a 4-5 éves korosztályt követően már megkezdte a 10-12 évesek körében végzett felmérést is. A munkát az Orosz Alapkutatások Alapja (RFFI) támogatja. Jelen tanulmányunkban a kutatás módszertanára fókuszálunk.

**Kulcsszavak:** szóasszociáció, pszicholingvisztika, *shoulder-to-shoulder (vállt vállnak vetve)* módszer, gyermekkép, koragyermekkor

---

17 A szöveg eredeti változatának megjelenési helye: ENDRÓDY Orsolya – LÉNÁRT István – MARKOVINA, Irina (2019): Vállt vállnak vetve – gyerekek a gyermekkorról. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 7(2–3). 125–135. <https://doi.org/10.31074/201923125135>

## 7.2. EGY KULTÚRAKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁS INDULÁSA

Számos hazai és nemzetközi vizsgálat igyekszik feltárni egy-egy korszak, térség vagy társadalmi csoport nézeteit a gyermekkorról (például ENDRŐDY-NAGY 2013; AGGNÉ PIRKA – ENDRŐDY-NAGY 2015, 2017a, 2017b; SERFŐZŐ – BÖDDI 2018), ám ezek közül kevés kíváncsi arra, hogy mit gondolnak a gyermekek saját magukról, hogyan élnek meg gyermekségüket, s hogyan definiálják magát a korszakot, amelyben felnőnek.

Ugyanígy évtizedek óta léteznek szóasszociációs szótárak, melyek elsődleges célja egy-egy nemzet nyelvhasználóinak szókincsét minél alaposabban feltérképezni, s ennek részeként egyes szavak asszociációit összegyűjteni. Ezeket a vizsgálatokat a kutatók anyanyelvi felnőtt nyelvhasználók lekérdezésével valósítják meg. Vajon a gyermekek ugyanazokat az asszociációkat kapcsolják egy-egy szóhoz, mint a felnőttek? Hogy kaphatunk képet a különféle nyelvi tudatosságról a gyermekek esetén? Melyik az a legfiatalabb korosztály, amelyik képes megérteni a vizsgálat kérdéseit és érdemi válaszokat adni?

A két, látszólag távoli kutatási terület – a gyermekkor kutatás és a pszicholingvisztika – a fenti kérdésfeltevések mentén rendkívül jól segít pontosabban megválaszolni a kérdéseket. Ám egy dologra minden pillanatban figyelemmel kell lennünk: a két kutatási területnek folyamatos egyensúlyban kell lennie, bármennyi nehézséggel is szembesülünk. Arra, hogyan érhető el az egyensúly, jelen tanulmányban a módszertan körüljárásával igyekszünk rávilágítani.

## 7.3. A KUTATÁS CÉLJAI

A kutatás egyediségét az adja, hogy magukat a gyermekeket kérjük meg, definiálják saját világukat. A legfőbb cél, hogy megértsük a gondolkodásukat önmagukról, a gyermekkorról, az elsődleges és másodlagos szocializációs színtereik fogalmi háttéréről, ezért a kutatás fő fókuszja a 4-5 éves gyermekekkel felvett szóbeli ki-kérdezés a gyermekképük és nyelvi tudatosságuk megértésére irányulva.

A pszicholingvisztika szemszögéből nézve pedig további céljaink közt szerepel a korábbi szóasszociációs vizsgálatok árnyalása az életkori változó beemelésével.



## 7.4. AZ INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK JELENTŐSÉGE, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A KORAGYERMEKKORRA

Az elmúlt évtizedekben folyamatosan növekszik az interdiszciplináris együttműködések száma; ezekben minden tudományterület érintett. A két vagy több területen tevékenykedő kutatók együttműködése segítheti a vizsgált jelenségek mélyebb megértését, bonyolultabb összefüggéseket tárhat fel, mint az egy diszciplináris területben elmélyedő kutatások (FRICKEL et al. 2017: 5).

Az együtt dolgozó kutatók számára stimuláló és inspiráló lehet a kutatás témája, az újdonságként megismert elméleti háttér, a másik, vagy a többiek által feltárt és gyakorlatban alkalmazott módszertan, vagy az eredmények újfajta megközelítése. Mindezek mellett fontos hangsúlyozni, hogy a kutatók kíváncsisága, nyitottsága és egymás területének tiszteletben tartása, fokozatos megismerése, a törekeny összhang megőrzése elsődlegesen befolyásolja a kutatás sikerességét. Ha a fenti kompetenciákkal mindkét, vagy az érintett összes fél rendelkezik, új perspektívákat és lehetséges új kutatási területe(ke)t tárhatnak fel az együttműködő felek.

## 7.5. ELMÉLETI ÁTTEKINTÉS

### 7.5.1. A GYERMEKKÉP MINT KONSTRUKCIÓ

Előjáróban definícióként – egyetértve Nóbik Attilával – a következő meghatározást tekinthetjük kiindulásnak: „Gyermekekép alatt a gyermekről és a gyermek világról való ismereteket, és az ahhoz kapcsolódó hozzáállást érthetjük.” (NÓBIK 2000: 374). A fejlődést mint kulcsfogalmat használó gyermekkor-értelmezések ma már nem elegendőek ahhoz, hogy a gyermeki lét minden elemét, velejáróját megértsük (SZABOLCS 2003). Újfajta nézőpontra van szükség, mely a hagyományos tudományossághoz kapcsolódó gyermekfogalmat lebontja, dekonstruálja, és a gyermekiség interpretálása kapcsán egy olyan értelmezési keretet jelenít meg, mely a bevett, mindenki által elfogadott jellemzőktől eltávolodik (GOLNHOFER – SZABOLCS 2005: 68–69).

Canella nézetei szerint a dekonstruálás annyit tesz, hogy a hagyományosan megállapodott nézeteinket a gyermekkorral kapcsolatosan le kell bontani és más összefüggésbe helyezni, hogy ezáltal új értelmezések szülessenek (GOLNHOFER – SZABOLCS 2005). Elgondolása többek közt az, hogy a gyermekség a különböző kulturális közegekben mást és mást jelent, valamint, hogy a felnőtt-gyermek különbség konstruált, a felnőtt, azaz a hatalmi szerepben levő felől közelíti meg a különbségeket. Az individuális gyermekre koncentrálnak nem rajzolódna ki a gyermeki nemhez, osztályhoz, kultúrához tartozó tudásegységek (GOLNHOFER – SZABOLCS 2005: 71). Angol szociológusok egy csoportja ezért a gyermekkorra szociológiai fogalomként tekint, azt vallva, hogy a gyermekkort a társadalom és a kultúra részének, a gyermekeket pedig a társadalom szereplőinek, és nem csupán arra törekvőknek kell tekinteni (JAMES – PROUT 1997).

A James, Prout, valamint Jenks által létrehozott paradigma három legfontosabb eleme a következő (JAMES – PROUT 1997):

1. A gyermekkor-fogalom társadalmilag-szociológiailag konstruált. A gyermek – gyermekkor-fogalom alatt minden társadalomban mást és mást értenek.
2. A gyermekkor fogalma adott társadalmi közegben is különféle lehet, figyelembe véve a nemet, a társadalmi osztályt és az etnikumot.
3. A gyermek aktív résztvevője és alakítója életének, és a környezete életét is befolyásolja.

Alderson 2013-ban megjelent *Childhoods Real and Imagined* című munkájában kifejti, hogy a pozitivistá szociológiai kutatások természettudományos kutatásokon alapulnak, szkeptikus a tudományos igazság, valamint az általános igazságok létezésével kapcsolatban (ALDERSON 2013). Azt állítja, hogy a biológiai terminusok, mint például a halál, társadalmi konstrukciót jelentenek. A társadalmi konstrukció véleménye szerint nem más, mint ahogyan a kultúra formálja tapasztalatainkat, identitásunkat és kapcsolatainkat (ALDERSON 2013: 33).

Mindezen gondolatok rímelnék azzal a kijelentéssel, mely szerint a gyermekkorok térben és időben nagy változatosságot mutathatnak, tehát nem lehet egyetemes gyermekkorról beszélni (SZABOLCS 2003). Fontos hangsúlyozni, hogy az egyes ember élete során is változik a fogalmi koncepciója egy-egy területen. Mindenekelőtt azért fontos, hogy tudjuk: megközelítésmódunk csak egy a lehetőségek közül, hiába igyekszünk a kérdést több oldalról megvizsgálni, nem adhatunk teljes képet egy-egy korszak, térség vagy társadalmi csoport gyermekképeiről sem. Nagyon lényeges az is, hogy a gyermekeket ne a felnőttekhez viszonyítva

vizsgáljuk, hanem – Harry Hendrick fogalmával élve – társadalmi „aktor”-okként (HENDRICK 2000; GOLNHOFER – SZABOLCS 2005). Mindezért a kutatásban a gyermekek életét helyezzük reflektorfénybe, és nem hasonlítjuk össze a gyermekek életét a felnőttekével. Christiansen szerint a kép összeállításra csak úgy lehetséges, ha a szociális interakciót és az emberi kapcsolatokat a saját kódrendszerükön keresztül értelmezzük (CHRISTIANSSEN – JAMES 2000). Ráadásul Hendrick rámutat arra, hogy a gyermekek kénytelenek életük értelmezését egy másik korosztályra bízni, így az objektívitás érzékeny kérdése ismét előkerül (GOLNHOFER – SZABOLCS 2005: 43). Szabolcs Éva jelzi, hogy a gyermekkor-fogalom konstrukció, még-hozzá a felnőtt konstruálja (SZABOLCS 2003). A kutatásokban igény és elvárás, hogy a gyermekek világát ne felnőtt távolságtartással, felülnézetből vizsgáljuk (MÉSZÁROS 2010). Pont ezek miatt szükségesnek és jogosnak tűnik, ha a gyermekeket magukat kérdezzük ki a saját világukról.

A posztmodern felfogás szerint nem lehet egyetemes gyermekorról, szemléletről beszélni. A sokféleség egyszerre van jelen gondolkodásunkban. A tudományos eredmények nem megkérdőjelezhetetlenek, a korábbiak helyett a plurális gyermekszemléletnek kell helyet adni a kutatói munkában is (ENDRÓDY-NAGY 2015). Ez a fajta plurális szemlélet kutatói attitűdként fontos a gyermekorkutatásban.

### 7.5.2. A MOSZKVAI PSZICHOLOGIAI ISKOLA

Kutatásunk nyelvészeti oldalát elsősorban a Moszkvai Pszicholingvisztikai Iskola keretében elért tudományos eredmények segítették, tanulmányunk elméleti hátterét is a moszkvai iskola teóriáira támaszkodva alakítottuk ki. A moszkvai szellemi-tudományos központ létrejötté 1966-ra tehető, ekkor indult a Leontiev (1993) nevéhez köthető, híres pszicholingvisztikai előadássorozat Moszkvában.

A moszkvai iskola a Vigotszkij-féle kulturális-történeti hagyományra támaszkodik (VIGOTSKIJ 1971), elméleti hátterének egyik axiomatikus feltételezése pedig, hogy a nyelvhasználó nyelvprodukción és -percepción tevékenységekor kettős nyelvi háttérrel rendelkezik, és ezzel operál. Az ún. belső nyelv – külső nyelv közötti distinkciót Zsinkin így fogalmazza meg:

A belső vagy fogalmi nyelv közvetítő szerepet tölt be az emberi elme tevékenységének végzésekor (pl. információk keresése és feldolgozása közben), és semmilyen kapcsolatban nem áll a világ egyik konkrét nyelvével sem. A külső vagy formális nyelvet a nyelvhasználó az egy adott kultúrához tartozó társaival való kommunikációra alkalmazza. E két „nyelv” együttes működése alkotja a tudatosságként ismert jelenséget. (UFIMTSEVA 2014b: 2; Lénárt István fordítása)

A nyugati szakirodalomban kevésbé ismert Moszkvai Pszicholingvisztikai Iskola, fennállásának több mint fél évszázada alatt számos, a nyelvészet, a kommunikációelmélet és az interkulturális kommunikáció területén hatékonyan alkalmazható elméletet és módszert dolgozott ki (LÉNÁRT 2019). Ezek között említhetjük a *verbális tudatosság* terminus technicus bevezetését (TARASOV 1996), a *lakúnaelmélet* kidolgozását (MARKOVINA 2011), az *asszociációs módszer* (UFIMTSEVA 2014a) bevezetését és annak szisztematikus alkalmazását interkulturális kommunikációs jelenségek kutatására, valamint nagyméretű asszociációs szótárak létrehozását, mind orosz, mind egyéb (pl. francia, spanyol) nyelveken.

A verbális tudatosságot, mint az interkulturális kommunikáció kutatásának központi terminusát Tarasov így definiálja:

[...] a tudatosság mentális képeiből verbális úton externalizált összetett egész, amely magába foglalja az ember és tevékenységei fogalmát, illetve egy adott kultúra tagjai által kialakított tárgyak és jelenségek fogalmát. (TARASOV 1996: 7; Lénárt István fordítása)

A nyelvi tudatosság vizsgálatát a moszkvai iskola az asszociációs módszer segítségével valósítja meg: ennek során az adatközlők adott stimuluszavakra reakciószavakkal válaszolnak, olyan kifejezésekkel, melyek az adott stimulus hallatán (vagy láttán) elsőként eszükbe jutnak. Az így nyert nyelvi adatok az egyes kultúrák vizsgálata mellett összehasonlító nyelvészeti kutatásokra is kiválóan alkalmazhatók.

Végül megemlítjük a szintén a Moszkvai Pszicholingvisztikai Iskola keretei között kidolgozott *lakúnaelméletet* (MARKOVINA 2011), amely a lefordíthatatlan – azaz célnyelvi ekvivalenssel nem rendelkező – nyelvi elemeket vizsgálja, ezek segítségével végez összehasonlító nyelvészeti vizsgálatokat.

## 7.6. NYELVHASZNÁLAT ÉS KULTURÁLIS MEGKÖZELÍTÉS

Réger Zita rámutat, hogy „a kisgyermek és a környezete közti beszédkapcsolat alakulása kulturálisan meghatározott”, azaz más és más kultúrában máshogy jelenhet meg, sok minden befolyásolja a világréptől az etnikai normarendszeren, identitáson át a közösségi normarendszerig; a nyelv része a szocializációnak, a kultúra és a normarendszer átadásának (RÉGER 1995: 97), így érdemes lehet a szocializációs színterekre figyelmet fordítani, amikor gyermekek nyelvhasználatát vizsgáljuk.

Vigotszkij, aki a nyelvről és gondolkodásról alkotott kulturális elméletet, rámutat, hogy a gyermekek nyelvi tapasztalásai azért szociális jellegűek, mert fejlődésük felnőttek környezetében valósul meg. A beszéd olyan belső dialóguson alapul, melyben a gondolkodás és a nyelv szoros kapcsolatban áll, a párhuzamos fejlődés a kettő közt pedig kétéves kor körül kapcsolódik össze, a gondolkodás verbálissá válásával (VIGOTSKIJ 1934/1987), így válik alkalmassá a szókinccs és a gondolkodás vizsgálatára. Bár kutatásaik sok ponton eltérnek, Piaget felhívja a figyelmet arra, hogy a kisgyermek a műveletek előtti szakaszban, azaz 2–6 éves kora között képessé válik arra, hogy a dolgokról, a tárgyokról, az eseményekről akkor is gondolkodjon, mikor azok nincsenek jelen (PIAGET 1929/1979).

## 7.7. A 4-5 ÉVES GYERMEKEK NYELVHASZNÁLATA

Röviden összefoglalva a korosztály nyelvhasználati jellemzőit, a következőket tudjuk megállapítani:

- a. Képes a saját akaratát és érdeklődését kifejezni.
- b. Csoportokat és neveket használ, kiterjedt szókinccsel rendelkezik.
- c. Egyszerű magyarázatra és egyszerűbb történetalkotásra képes.
- d. Egyszerű nyelvtani struktúrákat használ.
- e. Szabad játék alatt hangosan beszél.
- f. Megérti az egyszerű utasításokat.
- g. Folyamatosan növekvő szókinccse van.
- h. Jelentéskeresés és az új szavak hangjának megjegyzése jellemzi.
- i. A stimuláló, motiváló környezet segíti a beszédfejlődését. (EYFS 2007)

Korábbi vizsgálatok alapján kimutatható, hogy a korszakra a nyelvtani komplexitás gyors növekedése mellett a nyelvtani szabályok túláltalánosítása jellemző (COLE – COLE 2006), mindezek miatt a középső csoportos óvodás korosztály alkalmas lehet a lekérdezésre.

## 7.8. MÓDSZERTANI KERETEK

### 7.8.1. SZÓASSZOCIÁCIÓ

A nyelvi tudatosság vizsgálatának a Moszkvai Pszicholingvisztikai Iskola által leggyakrabban alkalmazott módszere a szóasszociációs metódus (UFIMTSEVA 2014a), melynek keretében a válaszadók ún. stimulusszavakra reagálva nyelvi adatokat – válaszreakciókat – közölnek. A reakciókat a kutató rögzíti, rendszerezi, gyakorisági sorrendbe rendezi, majd a gyakorisági listák alapján elemzi azokat.

A szóasszociációs módszer alkalmazása során a válaszadók azokkal a szavakkal reagálnak, melyek az adott stimulusszó alapján elsőként eszükbe jutnak. A módszer előnye egyszerűsége mellett abban rejlik, hogy segítségével nagyszámú anyanyelvi nyelvhasználó közvetlen lekérdezése válik lehetővé, továbbá, kiválóan alkalmazható mind az eseti kutatások elvégzésére, mind az egyes nyelvközösségekre, kultúrákra vagy országokra vonatkozó szóasszociációs szótárak (*Orosz Nyelv Asszociációs Szótára, Szláv Asszociációs Szótár, Edinburgh Asszociációs Tezaurusz, Francia–Orosz Asszociációs Szótár, Agykapocs Online Asszociációs Adatbázis*) létrehozására (KARAULOV et al. 2002; CHERKASOVA et al. 2004; KISS et al. 1973; DEBRENNE 2011; LENGYEL 2008; KOVÁCS 2013).

### 7.8.2. KORAGYERMEKKORI KIKÉRDEZÉS

Az ún. „*shoulder-to-shoulder*”, azaz „vállt vállnak vetve” módszert Griffin és kutatótársai (GRIFFIN et al. 2014) írják le. A kutatócsoport a saját, 7–10 éves korcsoporttal végzett kutatása két módszerét, a fent említettet, valamint az ún. „*walk around*”, azaz „sétáljunk körbe” metódusát elemzi. Mindkettő tanulságos, a vizsgálat leírása alapján hatékony lehet a 7–10 éves korosztállyal. Kutatócsoportunk a módszer

alapos ismeretében, valamint a választott korosztályba tartozó 5 magyar gyermek lekérdezése után úgy döntött, megfelelő lehet a kutatásban elvárt 100-100 fős minta eléréséhez is a vállt vállnak vetve módszer.

A módszert először Meisinger említi 2004-es olvasáskutatással foglalkozó vizsgálatában. Az olvasás folyékonyágát úgy vizsgálta, hogy maga mellé ültette a gyermeket, és vállt vállnak vetve osztottak a könyvön, miközben együtt olvasták azt (MEISINGER et al. 2004: 117). Griffin és társai megállapítják, hogy a módszer interjúszituációban a vizsgálatukban hasonlóan működött, miközben együtt olvastak, vagy osztottak egy tárgyon, kiválóan tudtak beszélgetni és az interjút megvalósítani. A konkrét interjúszituációt úgy írják le, hogy hátukat a falnak támasztva, egymás mellett ültek, egy könyvtári könyvet nézegetve, és válluk szinte összeért. A kutatók jelzik, így milyen gazdag anyaghoz jutottak hozzá, és ezt magának a módszernek tudták be. Az interjú flow-t előidéző szituációja a szemkontaktus redukálása és az adott tárgyra való fókuszálás miatt valósulhatott meg véleményük szerint (GRIFFIN et al. 2014). A kutatócsoport a diszkusszióban fogalmazza meg, hogy bizonyos életkori csoportoknál ez a módszer jól működhet. Kísérletként kutatócsoportunk úgy határozott, hogy a 4-5 éves korosztálynál könyv helyett a szabad játékból átvezetve, vagy rajzoláshoz kapcsolódva talán működhet a módszer. A lekérdezőknek azt az instrukciót adtuk, hogy szabadon játszó vagy rajzó gyermek mellé telepedjenek le, kezdjenek beszélgetni velük úgy, hogy hagyják, a gyermek irányítsa a beszélgetést. Majd, amikor a gyermek kellően relaxált állapotban van, a kérdőív kérdéseinek haladjanak végig, és minél pontosabban rögzítsék a gyermek válaszait.

### 7.8.3. A KÉRDŐÍVRŐL

A kérdőív 27 kérdést tartalmaz, és 10 stimulust jár körbe. A 10 stimulusból 5 a gyermek elsődleges és másodlagos szocializációs színteréhez köthető, ezek: *barát, gyerek, család, otthon, játék*; 5 pedig a korábbi szóasszociációs szótárakból, kutatócsoportunk korábbi kutatásaihoz kapcsolódóan volt kiválasztva: az *angyal, ördög, fekete, külföldi* és a *víz* szavak esetében.

Minden stimulushoz, azaz értelmezni kívánt szóhoz minimum két kérdés kapcsolódik, mely értelmezi és környezetbe helyezi az adott szót, így teszi könnyebbé a gyermekek számára az értelmezést. A felvezető kérdések minden

esetben: *Mi jut eszedbe arról, hogy...* Például a barát esetében: *Mi jut eszedbe arról, hogy „barát”?*; vagy az angyal esetében: *Mi jut eszedbe arról, hogy „angyal”?* Ezek a kérdések segítenek ráhangolni a gyermeket az adott szó és a hozzákapcsolódó fogalmi keret, érzések felidezésére. Az asszociációkat előhívó kérdéseket követik az adott szóval kapcsolatos kiegészítő kérdések. A barát és a család szó esetén konkrét személyekre is rákérdezzünk: *Ki a barátod? Kik vannak a családotokban?* A harmadik kérdéstípus pedig leírásra ad lehetőséget: *Milyen a víz? Milyen az ördög?* Korábbi, felnőttekkel folytatott, a gyermekkép feltárására irányuló vizsgálatokban gyakran kérdeztünk úgy, hogy metaforákat gyűjthessünk (ENDRŐDY-NAGY 2013; AGGNÉ PIRKA – ENDRŐDY-NAGY 2016; SERFŐZŐ – BÖDDI 2018), így ezt a kérdést a gyermekeknek is feltettük: *A gyerekek olyan, mint... (folytasd)*, szólt az instrukció.

## 7.9. NÉHÁNY EREDMÉNY

A következőkben a 10 stimulus közül a gyerek fogalmi körét és az eredményeket mutatjuk be. A vizsgálat számos univerzálét tárt fel, mely kultúrafüggetlenül mindkét lekérdezett csoportban előfordult. Így a gyermekek kimondják, hogy «a külföldi beszél, utazik és él (a *külföldi* szó leggyakoribb igei asszociációi: *beszél, utazik, él*); „a család az anyáról, a jóságról és a szeretetről szól”.

Számos esetben tártunk fel kultúrához, illetve nyelvhez köthető jellegzetességeket: a друг-дружить a *barát*, illetve a *barátból* képzett ige, melynek jelentése: barátokozni, barátoknak lenni; a чёрт-чёрточка-чёрный hasonló hangzású szavak, jelentésük: *ördög/pokol, vonal, fekete*, ugyanakkor az ördög fogalmi kerete a magyar nyelv esetében nem ennyire bőséges.

Megfigyelhetőek a globalizáció hatásai: a játékszerek közül a gyermekek gyakran említik a tablet szót, azonos rajzfilmeket néznek Moszkvában és Budapesten (pl. *Miraculous – Katica*), és azonos termékeket és márkaneveket sorolnak fel (pl. *Lego, Duplo, Ladybug*) (vö. a gyerekek márkákat előhívó asszociációival kapcsolatban KOVÁCS 2019).

Több esetben fordítási anomáliákba ütközünk, mely alátámasztja a lakúnaelmélet jelenségét. Például az *ördög* különböző lehetséges fordításai: *дьявол / чёрт / бес / сатана*, melyek a fentebb említett tartalmat adhatják vissza az egyes fordításoktól függően. A magyar *ördög* szó említett orosz ekvivalensei (*дьявол / чёрт /*



*бес / сатана*) között jelentésárnyalatbeli, konnotációs különbségeket fedezhetünk fel, azonban mind a négy lexémát ördögként fordíthatjuk.

A szóbeli kikérdezés lehetőséget teremtett a gyermekek számára az elaborációra; sok gyerek a problémáiról mesélt, különösen az otthoni gondjairól, mint például az apa halála vagy a szülők válása.

A vizsgálat megerősítette, hogy a gyermekek nem biztosak benne, hogy az angyal és ördög létezik-e, vagy sem, azaz a fikció és a valóság még nem elválasztható, a korosztályból néhányan kezdik felismerni és elkülöníteni, de csak kevesen biztosak a tudásukban.

A következőkben pillantsunk rá részletesebben a gyerek szó magyar és orosz változatára, a kutatás eredményére. A 3. táblázatban a gyerek és a ребёнок ('gyerek') szavakhoz kapcsolódó említéseket és elemszámukat hasonlíthatjuk össze.

### 3. táblázat. A gyerek és a ребёнок ('gyerek') szavakhoz kapcsolódó említések és elemszámuk (készítette: Lénárt István)

<i>gyerek (child)</i>			<i>ребёнок (child)</i>		
NOUN	ADJ	VERB	NOUN	ADJ	VERB
<i>kisbaba (small baby) 10; baba (baby) 9; játék (toy/game) 7; óvoda/anyuka/fiú/lány (nursery/mother/boy/girl) 6</i>	<i>kicsi (small) 54; nagy (big) 22; jó (good) 20; kedves (kind) 13</i>	<i>fel nő (grow up) 35; játszik (play) 28; válaszol (reply) 13; szeret (like/love) 11</i>	<i>малыш (kiddy) 46; человек (person) 18; мама (mom) 17; мальчик (boy) 8</i>	<i>маленький (little) 44; хороший (good) 10; доброй (kind) 6; большой (big) 6</i>	<i>расти/плакать (grow up/cry) 6; любить/родить (love/be born) 5</i>

Elemzésünkhöz a Sketch Engine nevű szoftvert használtuk, mely lehetőséget teremt a korábbi asszociációs vizsgálatokkal való adatösszevetésre is. A Sketch Engine (KILGARRIFF et al. 2014) egy online korpuszlingvisztikai eszköz, melynek segítségével szavak milliárdjaiból álló korpuszok összehasonlítása válik lehetővé.

Elemzésünk során a kutatás folyamán nyert nyelvi adatokat feltöltöttük a Sketch Engine rendszerébe, és az elemzői funkciói segítségével analizáltuk azokat.

A vizsgálat során elemeztük a *gyerek* stimulusra kapott válaszokat és ezek gyakoriságát a 100-100 válaszadó körében. Az eredményeket a főnév, melléknév és igék szófaji besorolás szerint csoportosítottuk.

Melléknemek: kicsi, kedves, jó – ezekkel a tulajdonságokkal azonosítják a gyermeket, azaz magukat, vagyis úgy tűnik, hogy a gyermekségükre pozitívan reflektálnak.

Főnevek: a gyűjtött szinonimák a gyerek szóra a baba, a gyermek, mindkét csoportnál feltűnik az anya, az apa viszont nem.

Igék: a felnőni és a szeretni említése szignifikáns mindkét nyelvhasználó csoportnál.

Az orosz említések: ребенок (gyerek); воспитывать (nő); обижают (bánt); бывать (van); глаз (szem); маленький (kicsi/pici).

A magyar említések: gyerek, nagy, jó, néz, csinál, lesz, van, rossz, olyan.

Ezeket az említéseket segít térben is ábrázolni a választott szoftver, mely a 3–4. táblázatban láthatóan a szavakat és környezetüket is megmutatja. Az eredményeket kategóriákba csoportosíthatjuk, és nyelvtani relációkat állíthatunk fel, például tárgyat, alanyt vagy módosítószókat kereshetünk.

Végezetül érdekességképpen álljon itt a 15 leggyakrabban említett szó a két vizsgált csoportban (lásd 4. táblázat).

4. táblázat. A 15 leggyakrabban említett szó  
(készítette: Lénárt István)

	Hungarian (HU100)		Russian (RU100)	
	word	frequency	word	frequency
1.	<i>én (I)</i>	228	<i>он (he)</i>	161
2.	<i>ő (he/she)</i>	194	<i>мама (mother)</i>	158
3.	<i>anya (mother)</i>	145	<i>я (I)</i>	144

4.	gyerek ( <i>child</i> )	129	nana ( <i>father</i> )	136
5.	apa ( <i>father</i> )	118	маленький ( <i>small</i> )	117
6.	játék ( <i>game/toy</i> )	111	человек ( <i>person</i> )	103
7.	barát ( <i>friend</i> )	77	дом ( <i>house/home</i> )	75
8.	mi ( <i>we</i> )	76	играть ( <i>play</i> )	69
9.	család ( <i>family</i> )	58	малыш ( <i>kid</i> )	54
10.	ház ( <i>house</i> )	58	мы ( <i>we</i> )	53
11.	ők ( <i>they</i> )	54	большой ( <i>big</i> )	50
12.	anyuka ( <i>mother</i> )	53	друг ( <i>friend</i> )	47
13.	ruha ( <i>clothes</i> )	52	люблю ( <i>love</i> )	47
14.	víz ( <i>water</i> )	48	белый ( <i>white</i> )	47
15.	szárny ( <i>wing</i> )	46	хорошая ( <i>good</i> )	45

## 7.10. DISZKUSSIÓ

Jelen tanulmányban a vizsgálat módszertanára fókuszálunk, így diszkussziókban is arra keressük a választ, vajon megfelelő-e módszertanunk a 4-5 éves korcsoport vizsgálatára. Fontos hangsúlyozni, hogy a viszonylag kis minta kvalitatív kutatásunk esetén mélyfúrással alkalmasnak bizonyult. Az egyes stimulusok megértését szavanként 2-4 kérdéssel jártuk körbe, ezzel biztosítva, hogy a résztvevő lekérdezett gyermekek biztonsággal számot adhassanak a fogalom ismeretéről és számukra a stimulus fogalmi háttéréről, értelmezéséről, jelentéséről. A korábbi shoulder-to-shoulder vizsgálatok idősebb gyermekekkel és elsősorban tudásszintfelmérésre irányulva zajlottak. Jelen kutatás a középső csoportos óvodás korosztály bevonásával lényegesen fiatalabb gyermekek részvételével zajlott, és a nyelvi tudatosságukra irányult – nem konkrét tudásszintre, inkább a gondolkodás megértésére.

## 7.11. KONKLÚZIÓ ÉS A TOVÁBLÉPÉS IRÁNYAI

A konklúzióban fontos kiemelni, hogy a gyermekek saját magukat a felnőttek kicsi változataként írják le, sokszor hasonlítják magukat kisállatokhoz, olyan szavakat használnak, mint például a nyuszika vagy a medvebocs.

Érdeemes megemlíteni, hogy a gyermekkorkutatás központi kérdése és dilemmája, illetve az arra rímelő eredmények kerülnek felszínre, ami nem más, mint hogy „A gyermek isteni vagy ördögi lény?” (HEYWOOD 2001). Kutatási eredményeinkben a gyermek elsődleges asszociációi mindkét nyelvhasználó csoportban a *jó* és a *szép*.

A gyermekek a játékot és a játszást kizárólagos gyermeki normának tekintik, a gyermeket a felnőttől az különbözteti meg, hogy utóbbi nem játszik.

Végül, de nem utolsósorban le kell szögeznünk, hogy a kutatási eredmények további elemzésére is szükség van. Terveink közt szerepel a kognitív nyelvészeti szempontok, például a lehetséges metaforák elemzése. További kutatásokra van szükségünk, mert egyértelműen látszik, hogy a gyermekek óriási tudással rendelkeznek az őket körülvevő világról már 4-5 éves korukban, és tudásuk az érintett témákban is nagyobb, mint arra a kérdőív összeállításakor kutatócsoportunk tagjai számítottak. Tervezzük továbbá a kutatást további célországokkal, kultúrákkal bővíteni, a tervek között jelenleg Japán és Laosz szerepel. A vizsgálat során felmerült, hogy elvont fogalmakat, mint például a *boldogság*, *születés*, *halál* vagy a *szerelem* is lehetséges lenne hasonló módszerekkel, kellő óvatossággal körüljárni.

## 7.12. FELHASZNÁLT IRODALOM

AGGNÉ PIRKA Veronika – ENDRŐDY-NAGY Orsolya (2015): A 20-21. század fordulójának gyermekképe a tanítók szemszögéből. In: TÓTH Péter – HOLIK Ildikó – TORDAI Zita (szerk.): *Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa: Tartalmi összefoglalók*. XV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Óbudai Egyetem, Budapest. 214.

AGGNÉ PIRKA Veronika – ENDRŐDY-NAGY Orsolya (2017a): Vélekedések a nevelésről és a nevelhetőségről óvodapedagógusok körében. (1. rész). *Óvodai Nevelés* 2017(8). 16–17.

- AGGNÉ PIRKA Veronika – ENDRÓDY-NAGY Orsolya (2017b): Vélekedések a nevelésről és a nevelhetőségről óvodapedagógusok körében. (2. rész). *Óvodai Nevelés* 2017(9). 28–30.
- ALDERSON, P. (2013): *Childhoods Real and Imagined: Volume 1: An introduction to critical realism and childhood studies*. Routledge – Taylor and Francis Group, Oxon – New York. <https://doi.org/10.4324/9780203805350>
- BENKO, V. (2014): COMPATIBLE SKETCH GRAMMARS FOR COMPARABLE CORPORA. IN: ABEL, Andrea – VETTORI, Chiara – RALLI, Natascia (eds): *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User In Focus*. 15–19 July 2014. Eurac Research, Bolzano/Bozen. 417–430. <https://doi.org/10.13140/2.1.3719.2320>
- CHERKASOVA, G. A. et al. (2004): *Szláv Asszociációs Szótár: orosz, belorusz, bolgár, ukrán nyelvekre*. Nyelvtudományi Intézet – Orosz Tudományos Akadémia, Moszkva.
- CHRISTIANSEN, P. – JAMES, A. (2000): *RESEARCHING CHILDREN AND CHILDHOOD: Cultures of Communication*. Routledge Falmer – Taylor & Francis Group, Oxon. <https://doi.org/10.4324/9780203964576-7>
- COLE, M. – COLE, Sh. R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- DEBRENNE, M. (2011): *French Associative Dictionary* (Французский ассоциативный словарь). NGU, Novosibirsk. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2018-35-1-150-166>
- The Early Years Foundation Stage* (2007). Department for Education and Skills, London. <https://doi.org/10.4135/9781446278567>
- ENDRÓDY-NAGY Orsolya (2013): Óvodapedagógus-hallgatók gyermekképe és értékrendje. In: KURUCZ Rózsa (szerk.): *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Szekszárd. 253–265.
- ENDRÓDY-NAGY Orsolya (2015): *A reneszánsz gyermekképe: A gyermekkép reneszánsza 1455–1517 között Európában, Ikonográfiai elemzés*. TEPA Könyvek. ELTE Eötvös Kiadó – Takács Etel Pedagógiai Alapítvány, Budapest. <https://doi.org/10.15476/elte.2015.122>
- FRICKEL, S. – ALBERT, M. – PRAINSACK, B. (eds) (2017): *Investigating Interdisciplinary Collaboration: Theory and Practice across Disciplines*. Rutgers University Press, New Brunswick. <https://doi.org/10.36019/9780813585918>
- GOLDIN, V. E. – MARTYANOV, A. O. – SDOBNOVA, A. P. (eds) (2008): *The digital Russian associative dictionary of schoolchildren* (Elektronnij Russkij assoziativnyj slovar shkolnikov). Saratov State University [named after Chernishevskovo], Saratov.

- GOLNHOFER Erzsébet – SZABOLCS Éva (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- GRIFFIN, M. – LAHMAN, M. – OPITZ, M. (2014): Shoulder-to-shoulder research with children: Methodological and ethical considerations. *Journal of Early Childhood Research* 14(1) 18–27. <https://doi.org/10.1177/1476718x14523747>
- HENDRICK, H. (2000): The Child as a Social Actor in Historical Sources Y: Problems of Identification and Interpretation. In: CHRISTENSEN, P. – JAMES, A. (eds): *Research with Children: Perspectives and Practices*. Falmer Press, London. 36–61. <https://doi.org/10.4324/9780203964576-9>
- HEYWOOD, C. (2001): *A History of Childhood*. Blackwell Publishers Ltd., Malden. <https://doi.org/10.5040/9781350049611>
- JAMES, A. – PROUT, A. (eds) (1997): *Constructing an Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Falmer Press – Taylor & Francis Group, London – Washington, D.C. <https://doi.org/10.4324/9780203362600>
- KARAULOV, Ju. N. – CHERKASOVA, G. A. – UFIMTSEVA, N. V. – SOROKIN, Ju. A. – TARASOV, E. F. (2002): *Russkij asociativnyj slovar' (RAS)* [Russian associative dictionary (RAS)]. T. 1, 2. M. AST, Astrel'.
- KARAULOV, Yu. N. (2011): *Semanticheskij gestalt assoziativnogo polya i obrazy soznaniya* [Semantic gestalt of an associative field and images of consciousness]: *Yazykovoye soznanie i funkcionirovanie* [Verbal consciousness: contents and functionality]. Institut Jazikoznaniya RAN, Moscow. 107–108.
- KILGARRIFF, A. – BAISA, V. – BUŠTA, J. – JAKUBÍČEK, M. – KOVÁŘ, V. – MICHELFEIT, J. – RYCHLÝ, P. – SUCHOMEL, V. (2014): The Sketch Engine: ten years on. *Lexicography* 1(1). 7–36. <https://doi.org/10.1007/s40607-014-0009-9>
- KISS, G. – ARMSTRONG, C. – MILROY, R. – PIPER, J. (1973): An associative thesaurus of English and its computer analysis. In: AITKEN, A. J. – BAILEY, R. W. – HAMILTON-SMITH, N. (eds): *The Computer and Literary Studies*. Edinburgh University Press, Edinburgh. 153–165.
- KOVÁCS L. (2013): *Fogalmi rendszerek és lexikai hálózatok a mentális lexikonban*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- KOVÁCS L. (2019): Márkák, asszociációk és fogyasztás – változások a társadalom átalakulásának tükrében. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 19(1). 1–17. <http://doi.org/10.18460/ANY.2019.1.006>

- LENART, I. (2019): An introduction to the Moscow School of Psycholinguistics through Mikhail Bulgakov's novel: The Master and Margarita. In: BÁTYI Sz. (szerk.): *A nyelv – tanítás, tanulás, reprezentáció, feldolgozás: Pszicholingvisztikai tanulmányok VI*. Pannon Egyetem MFTK, Veszprém. 240–248.
- LENART, I. – MARKOVINA, I. – ENDRŐDY, O. (2023): Age-related differences in Russian and Hungarian linguistic pictures of the world. *Journal of Eurasian Studies* December 18, 2023 [first published online]. Asia-Pacific Research Center, Hanyang University, Korea. <https://doi.org/10.1177/18793665231221551>
- LENGYEL Z. (2008): *Magyar asszociációs normák enciklopédiája I*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- LEONTIEV, A. A. (1993): Jazikovoje soznanie i obraz mira [Language consciousness and the image of the world]. In: LEONTIEV, A. A.: *Yazyk i soznanie: Paradoksalnaya ratsionalnost* [Language and consciousness: Paradoxical rationality]. Institut Jazikoznania RAN, Moscow. 16–21.
- MARKOVINA, I. Yu. (2011): *Teoriya lakun v issledovanii problem mezhkulturnogo obscheniya. Etnopsiholingvisticheskiye osnovy lakunologii* [Lacuna theory in studying intercultural communication issues. Ethnopsycholinguistic bases of the lacuna theory]. LAP LAMBERT Academic Publishing.
- MEISINGER, E. – SCHWANENFLUGEL, P. – BRADLEY, B. et al. (2004): Interaction quality during partner reading. *Journal of Literacy Research* 36(2). 111–140. [https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3602\\_1](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3602_1)
- MÉSZÁROS GYÖRGY (2010): Metodológiai kérdések és alkalmazott neveléstudomány. In: SZABOLCS Éva (szerk.): *Neveléstudomány – reflexió – innováció: Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet 2010. április 16-án tartott konferenciájának előadásai*. Gondolat, Budapest. 240–252.
- NÓBIK Attila (2000): Kísérlet a gyermekkép fogalmának meghatározására. *Magyar Pedagógia* 100(3). 367–376.
- PIAGET, J. (1929/1979): *The child's conception of the world*. Harcourt Brace, New York. <https://doi.org/10.4324/9781315006215>
- RÉGER Zita (1995): A nyelvi fejlődés. In: BERNÁTH László – SOLYOSI Katalin (szerk.): *Fejlődéslélektan szöveggyűjtemény*. ELTE TFK, Budapest. 181–198.
- Russian Association Dictionary* (1986–1996). (Russkij Assoziativnij Slovar'). <http://www.thesaurus.ru/dict/dict.php> (Letöltés ideje: 2019. február 1.)
- SCHERBA, L. V. (1974): *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatelnost'* [Language system and speech activity]. Nauka, Leningrad.

- SERFŐZŐ MÓNICA – BÖDDI ZSÓFIA (2018): A „hópehely” és a „varázsló” – kisgyermek-nevelő-, óvodapedagógus- és tanítójelöltek szerepértelmezése. In: ENDRŐDY-NAGY Orsolya – FEHÉRVÁRI ANIKÓ (szerk.): *Innováció, kutatás, pedagógusok. HERA Évkönyvek, V. HERA – Debreceni Egyetem, Budapest – Debrecen.* 281–298.
- SERGIEVA, N. S. (2006): Semanticheskiiy gestalt i yadro yazikovovo soznaniya russkikh [Semantic gestalt and the core of Russians' verbal consciousness]. *Vestnik YuUrGU. Social Sciences and Humanities* 2006(2 [57]). 160–165.
- SOKOLOVA, T. V. (1998): *Assoziativnyy tezaurus rebyonka 3–6 let* [Associative thesaurus of a 3-6-year-old child]. Nauchnyy doklad uch. step. doktora nauk. Astrakhan.
- SOROKIN, J. A. (1993): Die Lakunen-Theorie: Zur Optimierung interkultureller Kommunikation. In: ERTELT-VIETH, Astrid (Hg.): *Sprache, Kultur, Identität: Selbst- und Fremdwahrnehmungen in Ost- und Westeuropa*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 163–173.
- SZABOLCS ÉVA (2003): Gyermekkortörténet: új elméleti megfontolások. In: PUKÁNSZKY B. (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Kiadó, Budapest. 9–17.
- TARASOV, E. F. (1996): Mezhekulturnoye obscheniye – novaya ontologiya analiza yazykovogo soznaniya [Intercultural communication – a new ontology to analyze verbal consciousness]. In: UFIMTSEVA, N. V. (ed.): *Etnokulturnaya spezhifika yazykovogo soznaniya* [Ethnocultural peculiarities of verbal consciousness]. Collection of articles. Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow. 7–22.
- UFIMTSEVA, N. V. (2006): Etnopsicholingvistika: vchera i segodnya [Ethnopsycholinguistics: yesterday and today]. *Voprosy psiholingvistiki* [Journal of Psycholinguistics] 2006(4). 92–100. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.108>
- UFIMTSEVA, N. V. (2009): Obraz mira russkikh: sistemnost' i sodержaniye [Image of the world of Russians: the systemic characteristics and the content]. *Yazik i kultura* [Language and culture] 2009(4 [8]). 98–111.
- UFIMTSEVA, N. V. (2011): *Yazykovoye soznaniye: dinamika i variativnost'* [Verbal consciousness: dynamics and variability]. Institut Jazikoznaniya RAN, Moscow.



- UFIMTSEVA, N. (2014a): The Associative Dictionary as a Model of the Linguistic Picture of the World. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 154. 36–43. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.108>
- UFIMTSEVA, N. (2014b): Russian Psycholinguistics: Contribution to the Theory of Intercultural Communication. *Intercultural Communication Studies* 23(1). 1–13.
- USHAKOVA, T. N. (2000): Yazykovoye soznaniye i prinzypy evo issledovaniya [Verbal consciousness and the principles of its research]. In: UFIMTSEVA, N. V. (ed.): *Yazykovoye soznanie i obraz mira* [Verbal consciousness and image of the world]. Collection of scientific articles. Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow. 13–23.
- VASILEVICH, A. P. (1987): *Issledovanie leksiki v psiholinvestiveskom eksperimente* [Studying language in a psycholinguistic experiment]. Nauka, Moscow.
- VIGOTSKIJ, L. (1971): *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése* (Ujhelyi Gabriella ford.). Gondolat, Budapest. [Eredeti forrás: VIGOTSKY, L. S. (1931): THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS. IN: RIEBER, R. W. (ed.): *The collected works of L. S. Vygotsky*. Plenum, New York.]
- VYGOTSKY, L. S. (1934/1987): Thinking and speech. In: MINICK, T. N. (ed.): *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1: Problems of general psychology*. Plenum, New York.



# 8

## GYERMEKKOR: INTERKULTURÁLIS ÉS INTERDISZCIPLINÁRIS KONTEXTUSBAN – A JÖVŐ KIHÍVÁSAI – ÖSSZEGZŐ GONDOLATOK<sup>18</sup>

Jelen kötet célkitűzése szerint igyekezett felvillantani néhány lehetséges aspektust a gyermekkor multiperspektivikus megközelítési lehetőségeiből. Olyan tanulmányokat igyekezett egybefűzve az olvasó kezébe adni, melyek a gyermekkorkutatást interkulturális és interdiszciplináris keretek között vizsgálják.

A gyermekkort a maga sokszínűségében, nem egy kizárólagos narratívára építve, hanem a lehetséges nézőpontok közül néhányat körüljárva igyekszik bepillantást engedni elsősorban a japán gyermeki világba. Mindez nem jelenti, hogy ne lenne szükség alaposabb és mélyebb vizsgálódásra a témakörben. A szerző tervei közt szerepel egy összefoglaló munka megalkotása, mely a gyermekkor-konceptiók sokféleségét kizárólag Japánra vonatkoztatva tárgyalja, folytatva olyan jelentős kutatásokat, mint Mayerné Zsádon Éva (MAYERNÉ 1986), Varrók Ilona (VARRÓK 2009), Győri János (GORDON GYŐRI 2006) és Halász Gábor (HALÁSZ 2015) a japán oktatási rendszerre vonatkozó írásai, illetve közös munkánk (GYŐRI és mtsai 2017); vagy Farkas Katalin és kollégái (FARKAS és mtsai 2009), Umemura Yuko (UMEMURA 2010), Tóth Gergely (TÓTH 2018) és Wintermantel Péter (WINTERMANTEL 2016) japán–magyar kapcsolattörténeti írásai, illetve

---

18 A fejezet alapjául szolgáló keynote előadás, ENDRÓDY Orsolya (2024): *Intercultural Encounters – Cultural Bonding: Creating Inclusive and Innovative Spaces for the Future* címmel 2024. március 1-jén hangzott el a Book of Your Life (BOYD) projekt indulásakor az ELTE Egyetemi Könyvtárában.

további, a japán kultúrával és társadalommal foglalkozó elemzések (mint például: SZÉKÁCSNÉ VIDA 1971; HIDASI 2003, 2007; GORDON GYŐRI 2006; UMEMURA 2010, 2021; ENDRŐDY-NAGY 2011, 2014). Fontos itt megemlíteni a szociálpszichológia vonatkozó hazai irodalmát is, mint Fülöp Márta (FÜLÖP 1998) és Indires Krisztián (INDIRES 2009) munkái.

Az interdiszciplináris együttműködések szerepéről is értekezik a kötet, melyek a jelen korszak neveléstudományi kutatásainak egyik kurrens fókuszát képviselik. Jelen munka a vizuális és nyelvészeti együttműködések közül mutat be néhányat, mely nem jelent kizárólagosságot. Más tudományágak képviselőivel hasonlóan elmélyülten lehet együttműködni – ahogy FRICKE (2017) kifejti –, ezáltal inspirálva a bevont kutatók és tudományterületek munkáját.

Történelmileg a kultúra szó a latin *colere* szóból származik, amely építeni, gondozni, ültetni vagy művelni jelentéssel fordítható le. Így általában olyasmire utal, ami az emberek beavatkozásából származik vagy ezáltal jön létre – a kultúrát művelik. A fogalomnak nincs sem kizárólagos, sem általánosan elfogadott meghatározása. A kultúráról való gondolkodás egyik kézenfekvő módja, ha a) a nyelvet, b) az időt és c) a helyet használjuk a kultúrák megkülönböztetésének kritériumaként. Az interkulturális oktatás esetében ez azt jelentheti, hogy képessé teszünk egy embert arra, hogy pontosan megértse azt, ami egy másik kultúrában történik. Azok az emberek, akik interkulturális képzésen vesznek részt, általában olyan készségekkel rendelkeznek, amelyekkel hatékonyabban tudnak együttműködni egy másik kultúra tagjaival (TRIANDIS 1989; ENDRŐDY 2023). Az interkulturális fogalom tehát összetett, és mélyreható kérdéseket vet fel a tapasztalatok típusai, az embercsoportok közötti közvetlen kapcsolat, a mások megismerésére való nyitottság, az attitűdök, a cél, az érdeklődés és az idegen nyelv tanulására vonatkozó igények viszonylatában.

Mansouri (2017) az interkulturális diverzitás mellett érvel, mint a sokféleség menedzsmentje és ennek újonnan kialakuló paradigmája, amelyre a jelenlegi nemzetközi kontextusban sürgősen szükség van elméleti, politikai és etikai érvek alapján. A kérdés már nem az, hogy az interkulturalizmus jobb-e a multikulturalizmusnál, vagy fel kell-e váltania azt; sokkal inkább az interkulturális paradigmák ígéretéről van szó, mivel azok az egyének közötti kapcsolatra és kölcsönhatásra összpontosítanak helyi szinteken, nem pedig államközpontúan. Napjainkban a világ legtöbb társadalma egyre inkább felfigyel a társadalmi és kulturális sokszínűség növekedésére, amelyet a globalizáció és különösen

a megnövekedett emberi mobilitás, valamint az információs és kommunikációs technológiák jelentős fejlődése idézett elő. A dilemma tehát az, hogyan lehet a legjobban kezelni az ebből eredő sokféleséget, és milyen optimális szociálpolitikai paradigmákat lehet e célból elfogadni. Legtöbben az interkulturális kapcsolódásokra való odafigyelést javasolják a társadalmi-kulturális sokféleség kezelésének lehetséges politikai irányvonalaként.

Fontos, hogy mind az Európa Tanács, mind az ENSZ dokumentumai különbséget tesznek az általuk multikulturalizmusként definiált fogalmak és a kultúrák közötti megértést meghatározó gondolkodásmód között. A multikulturalizmus – érvelésük szerint – a különbségek statikus és változatlan körét írja le, beleértve a nyelvi, vallási és társadalmi-gazdasági sokszínűséget, amely homogén marad, és megkülönböztethető a társadalmi fősodortól. A fogalom az emberi társadalom kulturálisan sokszínű természetét fedi le, utalva az etnikai vagy nemzeti kultúra elemeire, de magában foglalja a nyelvi, vallási és társadalmi-gazdasági sokszínűséget is (MANSOURI 2017).

Az UNESCO (2006) dokumentumaiban a sokféleségre dinamikus lehetőségként tekint, eljárásai lehetnek a méltányosság, a párbeszéd és a csere. Az interkulturális kifejezés alatt így a multikulturalizmusnak tulajdonított változatlan jellemzőkön túlmutató, a különböző kulturális csoportok megértésének, tiszteletének és a közöttük folyó párbeszédnek a megteremtését értik. A békés együttélés, a tisztelet, a tolerancia, a fenntarthatóság és a párbeszéd fogalmait csak az interkulturalizmusnak tulajdonítják, dinamikus fogalomként tekintve rá, „[amely] a kulturális csoportok közötti fejlődő kapcsolatokra utal”. Úgy határozták meg, mint „a különböző kultúrák kölcsönhatásának meglétét és a közös kulturális kifejezések létrehozásának lehetőségét a párbeszéd és a kölcsönös tisztelet révén” (MANSOURI 2017: 8).

Fontos ezúton is hangsúlyozni, hogy a kötet célja nem az interkulturalitás hazai szakirodalmának összefoglaló elemzése volt – melyet korábbi tanulmányunkban igyekeztünk körüljárni (GÖBÖLŐS – ENDRŐDY 2020) –, hanem az interkulturális térben való gondolkodás, mely a jelentősebb hazai munkák és kutatók, illetve kutatóműhely nélkül elképzelhetetlen lenne. Az ELTE PPK Interkulturális Pszichológia és Pedagógia Intézetének jelenlegi kutatói és kollégáim, Boreczky Ágnes, Borsfay Krisztina, Csereklye Erzsébet, Cs. Czachesz Erzsébet, Farkas Pálma, Forrás-Bíró Aletta, Győri János, Kovács Mónika, Lendvai Lilla, Nguyen Luu Lan Anh, Radó Péter, Rónay Zoltán, Simonovits Borbála és Vidra Zsuzsanna munkái folyamatos inspirációt jelentenek számomra.

A mai globalizált világban a kulturális sokszínűség egyre inkább normává válik. A sokszínűséggel azonban együtt jár a kultúrák közötti találkozások és a kulturális kötődésre való fókuszálás szükségessége is. A jövő befogadó és innovatív tereinek létrehozásához elengedhetetlen a kulturális különbségek elfogadása és a közösségek közötti hídépítés. A kultúrák közötti megértés és empátia előmozdításával mindenki számára szebb jövőt teremthetünk. Egy olyan világ megteremtésén dolgozom, ahol mindenki úgy érzi, hogy értékeli és elfogadják.

A lehetséges párbeszéd és együttműködés alapját, egyik lehetséges útját térképezi fel a kötet, mely elsősorban a gyermeki megismerésen keresztül juttathat közelebb minket az interkulturális megértéshez. Fontos ezúton is hangsúlyozni, hogy a kötet nem törekszik a teljesség bemutatására, csupán néhány tendenciát van lehetősége felvillantani. Legfontosabb üzenete lehet a saját identitásunk feltárásának, megértésének hangsúlyozása. Mivel ez vezethet az elfogadáshoz, a különbségek mellett az egyéni sokszínűség megértésén át a közös pontok felfedezéséig és az inklúzióig.

## 8.1. FELHASZNÁLT IRODALOM

- ENDRŐDY-NAGY Orsolya (2011): Childhood in Japan: Teaching ESL in a Japanese International Preschool. In: ZELÉNYI Annamária – ZSIBÓK Anita (szerk.): *Szaknyelvoktatás és multikulturalitás. Lingua, Corvinus Nyelvi Napok, 2011. április 28–29.* Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. 230–241.
- ENDRŐDY-NAGY Orsolya (2014): Korai nyelvoktatási módszerek Japánban és Magyarországon. In: MÁRKUS Éva – TRENTINNÉ BENKŐ Éva (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér-tanulmányok.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 179–203.
- ENDRŐDY, Orsolya (szerk.) (2023): *STROLL – Walking in the city: Teaching manual.* ELTE PPK, Interkulturális Pszichológia és Pedagógia Intézet, Budapest. <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/85531> (Letöltés ideje: 2024. május 6.)
- FARKAS Ildikó – SZERDAHELYI István – UMEMURA, Yuko – WINTERMANTEL Péter (2009): *Tanulmányok a magyar–japán kapcsolatok történetéből.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. <https://ojs.elte.hu/tkt/article/view/1792> (Letöltés ideje: 2024. június 20.)

- FRICKEL, S. – ALBERT, M. – PRAINSACK, B. (eds) (2017): *Investigating Interdisciplinary Collaboration: Theory and Practice across Disciplines*. Rutgers University Press, New Brunswick. <https://doi.org/10.36019/9780813585918>
- FÜLÖP MÁRTA (1998): A csoport és a közösség szerepe a Japán társadalomban. *Pszichológia* 18(4). 469–498.
- GORDON GYŐRI János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- GORDON GYŐRI János (szerk.) (2014): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- GORDON GYŐRI János – HALÁSZ Gábor – ENDRŐDY-NAGY Orsolya (2017): A pedagógiai tudásépítés kultúrája a Budapesti Japán Iskolában. *Magyar Pedagógia* 177(3). 317–336. <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.3.325>
- GÓBÓLÓS Rebeka – ENDRŐDY Orsolya (2020): Interkulturális pedagógia és multikulturális nevelés: Multikulturális alapfogalmak. In: ÁDÁM Szilvia – ENDRŐDY Orsolya – SVRAKA Bernadett – F. LASSÚ Zsuzsa (szerk.): *Sokszínű Pedagógia: Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 103–118.
- HALÁSZ Gábor (2015): Oktatási változás és innováció Japánban: az OECD-Tohoku iskolaprojekt. I. A tohokui oktatási modell. *Új Pedagógiai Szemle* 65(1–2). 33–66.
- HIDASÍ Judit (2003): *Vissza Japánba*. Terebess Kiadó, Budapest.
- HIDASÍ Judit (2007): Gyermeknek lenni Japánban. *Ezredvég* 17(12). 119–122. <http://magyar-irodalom.elte.hu/ezredveg/0712/07124.html> (*Letöltés ideje: 2024. július 11.*)
- INDIRES Krisztián (2009): A kapcsolati harmónia lélektana a kelet-ázsiai kollektivisták társadalmakban. *Magyar Pszichológiai Szemle* 64(1). 179–202. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.64.2009.1.6>
- MANSOURI, F. (ed.) (2017): *Interculturalism at the crossroads comparative perspectives on concepts, policies and practices*. UNESCO Publishing, Paris.
- MAYERNE ZSADON Éva (1986): *Japán oktatási rendszere*. OPKM, Budapest.
- SZÉKÁCSNÉ VIDA Mária (1971): *Gyermekművészet Japánban*. Corvina, Budapest.
- TÓTH Gergely (2018): *Japán–magyar kapcsolattörténet 1869–1913*. Gondolat, Budapest.
- TRIANDIS, H. C. (1989): Intercultural Education and Training. In: FUNKE, Peter (ed.): *Understanding the USA: A Cross-cultural Perspective*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

- UMEMURA, Yuko (2010): *Japánok és magyarok egymásról*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- UMEMURA, Yuko (2021): *Japán kultúra – országismeret és klasszikus irodalom*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- VARRÓK Ilona (2009): A japán oktatás története az ókortól a modern korig. In: FARKAS Ildikó (szerk.): *Ismerjük meg Japánt! Bevezetés a japanisztika alapjaiba*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 63–85.
- WINTERMANTEL Péter (2016): *Nippon-babona. A magyar–japán diplomáciai kapcsolatok története*. A külpolitika világa. Osiris – Külgazdasági és Külügyi Intézet, Budapest.



# 9

## A SZERZŐ ÉS KUTATÓTÁRSAI NÉVJEGYE

**ENDRŐDY-NAGY ORSOLYA** (PhD) [a publikációiban ENDRŐDY és ENDRŐDY-NAGY (2009–2017)] az Eötvös Loránd Tudományegyetem Interkulturális Pszichológia Tanszékének (Pedagógiai és Pszichológiai Kar) docense. Kutatási területe a korai évek, az ikonográfia, a gyermekkori tanulmányok és a kultúrák közötti összehasonlító elemzés. A *Neveléstudomány* című folyóirat rovatszerkesztője. Szerkesztőbizottsági tag számos hazai szaklapnál. Első monográfiája 2015-ben jelent meg az ELTE Eötvös Kiadónál *Gyermekkori koncepciók a reneszánszban – ikonográfiai elemzés* címmel. Publikációi közül számos foglalkozik a délkelet-ázsiai és a japán, valamint az orosz és a magyar gyermekkori narratívákkal.

**IMAI REN** Japánban, az Oszakai Egyetemen tanult magyar nyelvet és nyelvészetet, majd az Eötvös Loránd Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola Kulturális nyelvészeti PhD-programján tanult kognitív nyelvészetet. Jelenleg az Interkulturális nyelvészeti doktori programjához kapcsolódik doktorjelöltként: a gyermekkönyvek és a metaforikus gondolkodás fejlődése közötti kapcsolatot kutatja.

**LÉNÁRT ISTVÁN** (PhD) a moszkvai Sechenov Egyetem Nyelvészeti és Interkulturális Kommunikációs Intézetének docense. Kutatási területei közé tartozik a pszicholingvisztika, a szóasszociációk, a lakúnaelmélet, az interkulturális üzleti kommunikáció és a korpusznyelvészet. Számos kutatási cikk szerzője, többek között: a *Különbségek az óvodás gyermekek világról alkotott nyelvi képe között: fókuszban Magyarország, Oroszország és Laosz* című a *Heliyonban* jelent meg;

Irina Markovinával közösen írta a *Journal of Psycholinguistics*ben megjelent *Cross-cultural investigation of the concept of business: A new step in the development of the Lacuna Theory* című cikket.

**PROF. MARKOVINA IRINA** (PhD) a moszkvai Sechenov Egyetem Nyelvészeti és Interkulturális Kommunikációs Intézetének intézetigazgató egyetemi tanára, akadémikus. Kutatási területei közé tartozik a pszicholingvisztika, a szóasszociációk és a lakúnaelmélet. Számos kötet és szakcikk szerzője. Az orosz RFFI alap segítségével Endrődy Orsolyával és Lénárt Istvánnal az orosz és magyar gyermekek nyelvi tudatosságát és világgépét, gyermekkorról alkotott nézeteit vizsgálták 2017 és 2021 között. A kutatás eredménye többek közt egy D1 és Q1 minősítésű folyóiratcikk.

# 10

## FÜGGELÉK

### ÁBRA-, KÉP- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK (A MEGJELENÉS SORRENDJÉBEN)

- 1. kép.** Katsushika Hokusai: 富嶽三十六景 深川万年橋下,  
A fukagawai Mannen-híd alatt (Fukagawa Mannenbashi shita),  
a Fuji-hegy harminchat látképe (Fugaku sanjūrokkei) sorozatból,  
1830–1832 körül; polikróm fametszet; tinta és szín, papír, 25,7 x 38,6 cm  
(10 1/8 x 15 3/16 in.); Metropolitan Museum of Art, New York ..... 23
- 2. kép.** Kitagawa Utamaro: Rémálomtól megriadt gyermek és anyja  
– gyermek szellemekkel álmodik, 1800–1801; ukiyo-e fametszet;  
Kumon Oktatási Intézet, Oszaka, Japán ..... 29
- 3. kép.** Utagawa Hiroshige: Hiroshige's Caricature –  
Mischievous Boys at Terakoya (Schoolhouse of the Edo Period),  
1839–1844; Kumon Institute, Oszaka, Japán ..... 30
- 1. ábra.** A képolvasás lehetséges folyamata (a szerző saját ábrája) ..... 40

<b>4. kép.</b> id. Pieter Brueghel: Szamár az iskolában, 1556; toll és tus; Staatliche Museum, Berlin .....	48
<b>5. kép.</b> Rotterdami Erasmus: A balgaság dicsérete, Ambrosius Holbein, 55. sz. illusztrációja, A szamár és a hárfa, 1515; toll és fekete tinta; Szépművészeti Múzeum, Bázeli .....	49
<b>6. kép.</b> Rotterdami Erasmus: A balgaság dicsérete, ifj. Hans Holbein, 1. sz. illusztrációja, Bolond a pulpituson, 1515; toll és fekete tinta; Szépművészeti Múzeum, Bázeli .....	49
<b>7. kép.</b> Rotterdami Erasmus: A balgaság dicsérete, ifj. Hans Holbein, Az iskolamester tyrannisa, 1515; toll és fekete tinta; Szépművészeti Múzeum, Bázeli .....	49
<b>8. kép.</b> Albrecht Dürer: Iskolamester, 1510; fametszet; British Museum, London .....	50
<b>9. kép.</b> Agustín Esteve y Marqués: Manuela Isidra Téllez-Girón, a jövőbeli Abrantes hercegnő, 1797; olaj, 110,5 x 86 cm; Prado Nemzeti Múzeum, Madrid .....	55
<b>10. kép.</b> Bartolomé Esteban Murillo: Szent család, 1650; olaj, 144 x 188, inv. 960; Prado Nemzeti Múzeum, Madrid .....	56
<b>11. kép.</b> Kiki, a boszorkányfutár – jelenet az animéből .....	69
<b>12. kép.</b> Koriko város – jelenet az animéből .....	72
<b>13. kép.</b> A seprű és az egyenruha – jelenet az animéből .....	74
<b>1. táblázat.</b> A SZERELEM és az UTAZÁS közötti kapcsolat elemzése (készítette: Imai Ren és Endrődy Orsolya) .....	80

<b>2. táblázat.</b> Az OROSLÁN fogalmának leképződése (készítette: Imai Ren és Endrődy Orsolya) .....	85
<b>14. kép.</b> Veszelovói tarsolylemez (MESTERHÁZY 1994: 199) .....	88
<b>15. kép.</b> A buddhizmus elterjedése (HARRIS 2010: 101) .....	95
<b>3. táblázat.</b> A gyerek és a ребенок ('gyerek') szavakhoz kapcsolódó említések és elemszámuk (készítette: Lénárt István) .....	123
<b>4. táblázat.</b> A 15 leggyakrabban említett szó (készítette: Lénárt István) .....	124

Endrődy Orsolya gyermekkor kutató, az ELTE PPK Interkulturális Pszichológia és Pedagógia Intézetének egyetemi adjunktusa. Doktori disszertációját a reneszánsz gyermekképeiről írta, ikonográfiai elemzésen alapuló monográfiája szintén az ELTE Eötvös Kiadónál jelent meg. Budapesten él gyermekével, Jázminnal.

Számos hazai és nemzetközi neveléstudományi szaklap szerkesztője, lektora. Kutatótársaival interdiszciplináris együttműködésben a neveléstudomány, a nyelvészet és a vizuális kommunikáció interszekciójában publikál. Nemzetközi publikációi közt található Q1 és D1 besorolásúakat is. A kutatás mellett hivatásának tekinti a gyermekek és az egyetemi hallgatók támogatását, mentorálását, a tehetségek felkutatását. Vendégtanár Thaiföldön, Vietnámban, Malajziában és Japánban. 5 évet élt Oszakában, és dolgozott nemzetközi óvodában.

Ázsia iránti szeretete és a családja inspirálta jelen kötetét, amely a doktori cselekmény óta megjelent interdiszciplináris és interkulturális fókuszú kutatásaiból ad áttekintést. Nem titkolt célja, hogy rávilágítson a gyermekkor sokszínűségére, melyet mind történeti keretek közt, mind Ázsiába kalauzolván, azaz időben és térben igyekszik megmutatni. A kötet többek közt arra a kérdésre keresi a választ, hogyan lehet a gyermekek számára adaptív környezetet teremteni, illetve hogyan szóljunk a legkisebbekhez úgy, hogy mesélni kezdenek saját világukról.

Gyermekkora óta járja a világot, és élvezi a kulturális diverzitást. Gyermeki énjét festményeivel tartja fenn; a borítón látható kép saját alkotása, melyet az ukrain háború kitörése napján készített. Bízunk benne, hogy kötet megmutatja, hogyan lehet a nemzetek közti párbeszédet elmélyítve hidat építeni, és békét teremteni a Földön.



ELTE | EÖTVÖS  
KIADÓ

Az ELTE hivatalos könyvkiadója



ELTE | PPK

ISBN 978-963-489-738-5



9 789634 897385