



# GYERMEKNEVELÉS TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT

JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

*2019. 7. évfolyam, 1. szám*

*Gyermekkép és oktatás Japánban*



Főszerkesztő:

Endrődy Orsolya

A tematikus szám szerkesztője:

Endrődy Orsolya

Szerkesztő:

M. Pintér Tibor

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dávid Mária

Hunyady Györgyné

Kéri Katalin

Kollár Katalin

Lénárd András

Orosz Ildikó

Pálfi Sándor

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczky Judit

Barbara Surma

Szabolcs Éva

2019/1. szám szerzői

Borsos Levente

Doma Petra

Dúzs Miklós

Endrődy Orsolya

Fekete Réka

Gordon Győri János

Hidasi Judit

Kruzslicz Tamás

Márkus Éva

Ren, Imai

Rác Ibolya

Schmitt Csilla

Sitkei Dóra

Somodi Júlia

Szabó Lejla

Takó Ferenc

Tóth-Vásárhelyi Réka

Umamura, Yuko

Vihar Judit

Borítóterv (2020):

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

DOI 10.31074  
HU ISSN 2063-9945

Felelős kiadó:  
Márkus Éva dékán

gyermeknevelés@tok.elte.hu  
<http://gyermeknevelés.elte.hu>

Szerkesztőség címe:  
1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.  
telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,  
Tanító- és Óvóképző Kar



# Kedves olvasó!

*Gyermekkép és oktatás Japánban* címmel adjuk közre azokat a tanulmányokat, melyeket azonos című konferenciánk előadásainak írott anyagaiból válogattunk. Hogy nevelnek a japánok? Milyen a japán iskola és milyen volt a múlt századokban az oktatás, illetve mit is tanulhatunk tőlük mi, európaiak? Ezekkel a kérdésekkel foglalkozik lapszámunk, melynek aktualitását elsősorban az adja, hogy a két ország éppen 150 évvel ezelőtt létesített diplomáciai kapcsolatot. Ezen jeles évforduló előtt tisztelgünk, valamint lehetőséget adunk a japanológusok és oktatási szakemberek számára egy közös fórumon kutatásaikról értekezni.

Jó olvasást, szakmai feltöltődést kíván az új főszerkesztő!

Budapest, 2019. november 1.

Endrődy Orsolya

# Gyermeknevelés és oktatás Japánban

Tematikus lapszám a japán–magyar diplomáciai kapcsolatok felvételének 150. évfordulója alkalmából

## ENDRÓDY ORSOLYA

Éppen 150 éve annak, hogy Japán és az Osztrák–Magyar Monarchia diplomáciai kapcsolatot létesített 1869. október 18-án. A kapcsolat hivatalos felvételét számos látogatás előzte meg. Történeti források alapján az első magyar utazó egy szerzetes, Ureman János lehetett, s talán a leghíresebb korabeli utazó Benyovszky Móric. Az bizonyos, hogy a diplomáciai kapcsolatok létesítésének idején hazánkban mind a japán kultúrára, mind az országra távoli és titokzatos helyként tekintettek, s előkelő vendégként a bécsi világkiállításán is pavilonnal jelentek meg nagy népszerűségnek örvendő (Umemura, 2017).

2017 októberében az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara adott otthont annak a konferenciának, melynek előadóit kértük fel, hogy kutatásaikból kiemelve egy-egy izgalmas témát járjanak körül az évforduló tiszteletére megjelenő lapszámunkban. A konferencia elsődleges célja az volt, hogy hidat képezzen a neveléstudományi és japanológiai műhelyek Japánnal foglalkozó szakértői közt. Akkor a téma aktualitását az adta, hogy egyre népszerűbb az egyetemisták és a gyerekek körében is a japán kultúra. Ahhoz, hogy a fiatalok megismerhessék a távol-keleti országot, szükségesnek éreztük a hazai japanológiai kutatások átfogó bemutatását (Endrődy-Nagy, 2017). A népszerűség azóta is töretlen. Minden évben a Tanítóképzőn is számos szakdolgozat születik a Japán oktatási rendszerről. A jeles évforduló tehát kiváló alkalmat jelentett a konferencia célkitűzéseinek folytatására és tematikus lapszámunk közreadására.

Hidasi Judit Japánban is elismert kutató rámutat tanulmányában arra, hogy alighanem az egyik legjobb hely a kisgyermek és csecsemők számára Japán, ahol az édesanya nem szakad el a szüléssel gyermekétől, hisz

együtt alszik vele és szinte állandóan testén hordozza. Azonban, ahogy elkezd az iskolát megkezdődik az ún. betörés időszaka (Hidasi, 2007, 2019), mikortól fókuszba az anyai melegség mellett, illetve később helyette a tanulás kerül. Hidasi Judit többek közt arról mesél, mi mindennel segítik elő az édesanyák a biztonságos kötődés kialakulását. Gordon Győri János pedig a tehetségpedagógiával kapcsolatos japán álláspontnak szenteli cikkét, létezik-e tehetségpedagógia Japánban, ha igen milyen módon és mely tanulók számára hozzáférhető (Gordon Győri, 2019).

Lapszámunk célja tehát ízelítőt nyújtani a távoli ország gyermeknevelési szokásaiból, melyek sok esetben szokatlanok vagy furcsák éppúgy, mint gondolatindítóak, így például a közösségi takarítás szokása, melyről Somodi Júlia osztja meg elemzését (Somodi, 2019), vagy a fababák, melyek elsősorban nem játékszerként készülnek (Tóth-Vásárhelyi és Rácz, 2019), s melyekről nem írhatna autentikusabban más, mint az ország első kokesi<sup>1</sup>-készítő iparművésze Tóth-Vásárhelyi Réka.

Foglalkozunk számos történeti kérdéssel, mint a Meiji-restauráció paradigmáinak elemzése: konfuciánus hagyomány kontra nyugatiasodás (Takó, 2019) vagy az első színésznőképző elindulása (Doma, 2019), mely éppúgy a női emancipáció egy fontos állomását is jelentheti, nemcsak az oktatás reformját.

Számos tanulmány köthető a nyelvészet tudományterületéhez, Imai Ren, kognitív nyelvész angol nyelven elemzi a Momotaró a barackfiú történetében megjelenő metaforák sokféleségét a japán eredetiben és az angol nyelvű fordításban (Imai, 2019). Borsos Levente és Kruszlicz Tamás az oszakai egyetem

<sup>1</sup> A kokesi a japán fababa.

magyar szakos japán hallgatóival készített kutatásáról ad számot (*Borsos és Kruzslíc, 2019*), *Sitkei Dóra* ugyancsak magyarul tanuló japán hallgatók nyelvi megfigyelésével foglalkozik (*Sitkei, 2019*), nevezetesen az udvariasság megjelenésével, míg *Fekete Réka* egy Japánban használt angol nyelvkönyvet mutat be (*Fekete, 2019*).

A távol-keleti országok esetén is kiemelkedően fontos a világnézet megismerése kutatóként, éppen ezért kértünk filozófiai írást *Dúzs Miklóstól*, aki Egy szál krizantém címmel enged bepillantani minket a mindent átító hagyománytiszteletbe és emel ki néhány olyan módszert, melyek átvétele talán a hazai közönség számára is megfontolandó lehetne (*Dúzs, 2019*).

A klasszikus értelemben vett gyermekkort két tanulmány két különböző szemszögből veszi górcső alá, *Schmitt Csilla* évek óta kutatja a gyermekkimonók világát (*Schmitt, 2019*), elemzi szimbólumrendszerüket és szervez rendszeresen kiállításokat Magyarországon is. *Endrődy Orsolya* pedig korábbi kutatásai folytatásaként japán fametszetek segítségével kalauzol el bennünket a japán gyermekkortörténetbe, ikonográfiai elemzést segítségül hívva (*Endrődy, 2019*).

Tematikus lapszámunkban nemcsak recenziókat, hanem a konferencián elhangzott köszöntőket is közzétesszük, *Umemura Yuko* a japán–magyar kapcsolatok kutatójának (*Umemura, 2019*), valamint *Vihar Judit* a Magyar–Japán Baráti Társaság elnökének tollából (*Vihar, 2019*).

Bízunk benne, hogy lapszámunk olyan fogadtatásra talál, mely inspirálhatja a további hasonló együttműködések folytatását.

Lapszámunk mellé egy jó zöld tea fogyasztását ajánljunk a kedves olvasóinknak!

## Felhasznált irodalom

Borsos Levente és Kruzslíc Tamás (2019): Magyar szakos japán hallgatók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztése IKT-eszközökkel. *Gyermeknevelés, 7. 1. sz.*, 91–98.  
<https://doi.org/10.31074/gyn201919198>

Doma Petra (2019): Japán első színésznőképzője. *Gyermeknevelés, 7. 1. sz.*, 30–35.  
<https://doi.org/10.31074/gyn201913035>

Dúzs Miklós (2019): Egy szál krizantém – Miért különleges a hagyományos japán tudásátadás? *Gyermeknevelés, 7. 1. sz.*, 69–76.  
<https://doi.org/10.31074/gyn201916976>

Endrődy Orsolya (2019): Gyermeknevelési szokások japán fametszeteken. Japán az Edo-korszakban (江戸時代 1603–1868). *Gyermeknevelés, 7. 1. sz.*, 36–44.  
<https://doi.org/10.31074/gyn201913644>

Endrődy-Nagy Orsolya (2017): Absztraktkötet, bevezető – *Gyermekkép és oktatás Japánban konferencia*

Fekete Réka (2019): Az alsó középiskolában használt angol tankönyvek szerepe a kommunikatív nyelvoktatásban két *Sunshine*-ből tanító alsó középiskolai tanár esettanulmánya alapján. *Gyermeknevelés, 7. 1. sz.*, 99–107.  
<https://doi.org/10.31074/gyn2019199107>

Gordon Győri János (2019): Van? Nincs? Hogyan van, ha nincs? Esszé a japán tehetségpedagógiáról. *Gyermeknevelés, 7. 1. sz.*, 12–21  
<https://doi.org/10.31074/gyn201911221>

Hidasi Judit (2007): „Gyerekek lenni Japánban”. *Ezredvég, 17. 12. sz.*, 119–122.

Hidasi Judit (2019): Gyerek, Nevelés és Társadalom kapcsolata Japánban. *Gyermeknevelés, 7. 1. sz.*, 7–11  
<https://doi.org/10.31074/gyn2019711>

Imai Ren (2019): A comparative study of metaphors in fairy tales in English and Japanese. *Gyermeknevelés, 7. 1. sz.*, 77–82.  
<https://doi.org/10.31074/gyn201917782>

Schmitt Csilla (2019): Gyermekruházat a hétköznapi viseleten túl. *Gyermeknevelés, 7. 1. sz.*, 54–60.  
<https://doi.org/10.31074/gyn201915460>

Sitkei Dóra (2019): Magyarul tanuló japán hallgatók megnyilatkozásainak – udvariasságot érintő jellegzetességei a kérés beszédaktusában. *Gyermeknevelés, 7. 1. sz.*, 83–90.  
<https://doi.org/10.31074/gyn201916390>

Somodi Júlia (2019): Miért is a gyermekek takarítanak a japán iskolákban? *Gyermeknevelés, 7. 1. sz.*, 61–68.  
<https://doi.org/10.31074/gyn201916168>

Takó Ferenc (2019): Oktatás és „civilizáció” Az oktatás megjelenése a Meiji-kori átalakulásról folytatott diskurzusban. *Gyermeknevelés, 7. 1. sz.*, 22–29.  
<https://doi.org/10.31074/gyn201912229>

- Tóth-Vásárhelyi Réka és Rácz Ibolya (2019): A kokesi babák kultúrtörténeti aspektusai. *Gyermeknevelés*, 7. 1. sz., 45–53.  
<https://doi.org/10.31074/gyn201914553>
- Umemura Yuko (2017): *Japánok és magyarok egymásról*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Umemura Yuko (2019): Köszöntő. *Gyermeknevelés*, 7. 1. sz., 4.
- Vihar Judit (2019): Köszöntő. *Gyermeknevelés*, 7. 1. sz., 5–6.

Endrődy Orsolya (2019): Gyermeknevelés és oktatás Japánban. Tematikus lapszám a japán–magyar diplomáciai kapcsolatok felvételének 150. évfordulója alkalmából. *Gyermeknevelés*, 7. 1. sz., 1–3.

# Köszöntő

## Tisztelt Nagykövet úr, Dékán úr és egybegyűltek!

Szeretettel köszöntök mindenkit!

Nagy öröömre szolgál, hogy ma egy izgalmas és fontos téma miatt jöttünk össze itt az ELTE-n. Kedves barátnőm, Endrődy Orsolya invitálására veszek részt a konferencián, és szeretném megosztani néhány rövid indító gondolatot Önökkel. Bár nem vagyok az oktatási téma szakembere, de szerencsére Magyarországon és Japánban egyaránt mint oktató és hallgató van tapasztalatom a kérdésben. Ezért a köszöntő helyett személyes élményeimből kiindulva, szeretnék elmondani egy érdekességet.

Már régen beszélnek a világ globalizációjáról és ennek jegyében itt Magyarországon is számos változás ment végbe az utóbbi időben. Ennek ellenére szerintem az oktatás még mindig olyan területhez tartozik, amely még viszonylag őrzi a nemzeti sajátosságokat és minden nemzet igyekszik megtartani a hagyományait e téren.

Amikor először Magyarországra érkeztem, mint ösztöndíjas, szocializmus volt (ez már jó régen volt). Tanultam a Zeneakadémián és az ELTE-re is jártam. Ebben az időszakban majdnem az összes vizsga szóbeli volt, a Zeneakadémián pedig nyilvános volt a színpadi vizsga mint előadás, és mind a két intézményben nyilvánosan is – a falra függesztve – kihirdették a vizsgaeredményeket. Nekem ez nagy kultúrsokkot okozott, mert Japánban nincs szóbeli vizsga, azt sem tudtam, hogy mi az, és semmi nem volt nyilvános, a vizsga eredményekből mindig csak a sajátomat ismerhettem meg. Nekem meg kellett tanulnom és megszoknom ezt a módszert, és ez bizony nem volt könnyű. Nehezemre esett, hogy a vizsgaeredmények nyilvánosak, de egy idő után arra a következtetésre jutottam, hogy ez mégiscsak hasznos, mert az ember reális képet kaphat a saját tudásáról. Otthon Tokióban csak homályosan lehetett sejteni ezeket.

Ez egy látszólag apró dolog, de nagy különbségre utal az oktatási módszerekben. Talán nem könnyű megítélni, hogy melyik jó vagy rossz. Mindenesetre egy ilyen oktatási módszer az egész tanulmányai alatt végigkíséri az embert, gyermek és ifjúkorában végig, nyilván nagy a hatása arra is, hogy milyen felnőtté válik. Tehát összességében a nemzeti karakter kialakulásához is döntő befolyással bírhat.

A most megemlített vizsga módszerének a különbsége még ma is megvan. Amikor erről az otthoni japán kollegáimnak mesélek, nagyon elcsodálkoznak. Kissé egyszerűsítve, Japánban fontosnak tartják, hogy egységes, lexikális ismertető sajátítsanak el a tanulók, Magyarországon inkább arra törekednek, hogy képesek legyenek önállóan gondolkodni a diákok.

Ezek az elemek a nemzeti sajátosságban és jellemben megmutatkoznak, például szerintem a japánok elég ügyesek, amikor a manuális dolgokat kell végrehajtani együtt – mindenki gyorsan és pontosan cselekszik, de amikor valami probléma merül fel vagy rendhagyó dolgok történnek, akkor leáll minden. A magyarok sokkal inkább találékonyak az ilyen helyzetben. Továbbá, az a benyomásom, mint egy itt élő japán, hogy a magyarok általában sokkal bőbeszédűbbek és fecsegőbbek, mint a japánok. Az is lehet, hogy ez a sok szóbeli vizsgának az eredménye. Lehetne ezeket a példákat még tovább sorolni...

A japán közmondás azt vallja: az ország jövőjét az oktatás dönti el (国家の計は教育にあり). Ma itt oktatási szakemberek gyűltek össze, nagy várakozással tekintünk arra, hogy egy ilyen konferencia, sok izgalmas kutatással gazdagíthat majd minket.

Köszönöm a figyelmüket!

Umemura Yuko



# Megnyitó

## Igen Tisztelt Hölgyeim és Uraim!

*Uguiszu ja  
janagi no usiro  
jabu no mae*

*Csalogány csattog  
bambuszligeten innen,  
füzligeten túl.*

Tandori Dezső fordítása

A mai konferenciánk, a „Gyermekkép, oktatás, társadalom Japánban” című, itt, az ELTE Tanítóképzői karán a japán és a magyar nép barátságáról szól. Bár a két nép nagyon messze, több mint 10 ezer km távolságban él egymástól, mégis a fűzfák mögül és a bambuszligetben egyformán felhangzik a csalogány hangja, s bár kultúránk nagyon különbözik egymástól, érzéseink, gondolatvilágunk, sőt humorunk is nagyon hasonló, jól megértjük egymást. A magyarság vonzódása a japán kultúra iránt már a 19. században megkezdődött, a 20. század első harmadában erősödött meg, de igazán a rendszerváltás után terebélyesedett ki. A növekvő gazdasági kapcsolatokról most nem beszélek, Viszont soha annyi kulturális program nem érkezett hozzánk Japánból, soha annyi magyar zenei program, színházi előadás, könyvbemutató nem volt a szigetországban, mint 1990 óta. Oktatási kapcsolataink is nagyon elmélyültek. Magyarországra zenét tanulni, orvosi diplomát szerezni sok japán fiatal érkezik, akik közül néhányan egy életre itt maradnak. Tőlünk meg igen sok diák utazik a japán egyetemekre tanulni. Magam a japán szakos diákok képzésében veszek részt Budapesten, és azt tapasztalom, hogy egyre több hallgató lesz japán szakos, köszönhetően a japán képregényeknek, animációs filmeknek, harcművészeteknek és így jut ki Japánba ösztöndíjasként. Közülük később sokan Japánban vállalnak munkát és egyre több házasság születik a japán és a magyar fiatalok között.

Ebben a helyzetben előtérbe kerül a gyermekekkel való foglalkozás szerepe, fontossága. Elmondhatjuk, hogy eddig is sokat ta-

nultunk egymástól. Ezzel kapcsolatban meg kell említenem Hani Kjóko nevét, aki szinte egy évtizedet élt Magyarországon – a magyar zene vonzotta ide –, de emellett számos értékes magyar irodalmi művet fordított japánra és viszont. Sokoldalú tevékenysége közül hadd emeljem ki, hogy megalakította Japánban a Kodály társaságot, ahol a Kodály-módszert nagyobb lelkesedéssel tanítják, mint nálunk. Emellett Budapesten megteremtette a Hani Alapítványt, amely az ide érkező, magyar nyelvvvel foglalkozó japánokat segíti. A magyarok közül hadd emeljem ki Balogh Márton nevét, aki több évtizede kinn él Japánban, fordítja a magyar irodalmat és a japánoknak a mi nyelvünket tanítja.

Meg kell emlékeznünk a kinti Japán–Magyar Baráti Társaságról és a Magyar–Japán Baráti Társaságról is, erről a két testvérszervezetről, hiszen közös célért munkálkodunk.

Mai konferenciánk célja a két ország közötti nevelői és oktatói munka elmélyülése, a közös gondolkodás további folytatása azáltal, hogy minél jobban megismerjük a japán nevelési és oktatási rendszer sajátosságait, hogy eltanulhassuk tőlük azt, ami nálunk is javítja ezt a rendszert és megelőzzünk olyan hibákat, melyekből a japánok már tanultak, és hogy átadjuk nekik az általunk elért pedagógiai eredményeket.

Gyümölcsöző és igazán kellemes miunkát kívánok a konferencia résztvevőinek a mai nap alkalmából.

Egy haikummal zárnám köszöntőmet:

*Ég a gyertyaláng  
ilyenkor a sok barát  
mind lelket cserél.*

*Rósoku no hi  
tomodacsi takuszan  
ima ki au.*

Köszönöm megtisztelő figyelmüket!"

Vihar Judit



ご挨拶 ヴィハル・ユディット 鶯や  
柳の後ろ  
藪の前

*Csalogány csattog  
bambuszligeten innen,  
füzligeten túl.*

Tandori Dezső 訳

本日、エトヴェシュ・ロラード大学 (ELTE) 教員養成学部において開かれるこの学術会議「日本における子ども、教育、社会」は、日本人とハンガリー人の友好関係について述べられたものです。

日本人とハンガリー人は1万km以上も離れたところに暮らしていますが、それでもやはり、柳の後ろと藪の前で鶯の声は同じように響いており、文化は違っても、気持ちや考え方、ユーモアなどはとても似ていて、お互いをよく理解し合うことができます。

日本文化に対してハンガリー人が興味を惹かれるようになったのはすでに19世紀のことで、20世紀の初めの30年ほどの間にそれは強まりました。しかし、本当に強くなったのは体制転換後のことです。

両国の経済的関係については今は割愛させていただきますが、とにかく1990年までは、今日のように多くの文化的イベントが日本からハンガリーに持ち込まれたことも、これほど多くのハンガリー音楽プログラム、演劇の講演、書籍のデモンストレーションなどが日本で行われたことも、ありませんでした。

教育についての両国の関係も深まりました。ハンガリーには音楽を勉強したり、医科大学を卒業したりするために、多くの日本人の若者がやってきました。中にはハンガリーに住み続けることにした人たちもいます。ハンガリーからは大変多くの学生が大学で勉強するために日本に行っています。

私自身もブダペストで日本学科の学生たちのための授業を受け持っています。日本の漫画、アニメ、映画、武道のお陰でますます多くの学生が日本学科で学び、奨学金を受けて日本に旅立ちます。多くの学生が日本で仕事を見つけ、また、ますます多くの日本人・ハンガリー人カップルが結婚するようになりました。

このような状況では子ども達に関わる職業の役割、重要性が前面に出てきます。これまでも日本とハンガリーはお互いから多くのことを学んできました。例えば羽仁協子氏の名前を挙げる必要があります。彼女はもともとハンガリー音楽に惹かれて10年近くハンガリーで過ごし、その傍ら、多くのハンガリー文学を日本語

に翻訳したり、日本の作品をハンガリー語に翻訳したりしてきました。

さまざまな分野における活躍の中でも、コダーイ協会を設立したことは特に注目に値するでしょう。そこでは、ハンガリー以上の熱意をもってコダーイ・メソッドが教えられています。また、ブダペストで羽仁基金を設立し、ハンガリーにいるハンガリー語に関わる日本人たちを支援しています。ハンガリー人の中ではバログ・マールトンの名前を挙げたいと思います。彼は日本に何十年も暮らしながら、ハンガリーの文学を翻訳し、日本人にハンガリー語を教えています。

また、日本ハンガリー友好協会とハンガリー日本友好協会についても述べる必要があります。この二つの組織は同じ目的のもとに活動しており、兄弟のようなものです。

本日の学会の目的は、二つの国の間の教育者の仕事を深めること、そして、日本の教育方法の特徴をよりよく知ることを通じて、すでに共有している考えを保ち続けることです。これによって、ハンガリーを発展させ、日本がすでにおかしてきた失敗から学び、私たちがこれまでに得てきた教育学的成果を日本人に伝える必要があるからです。

参加者のみなさんには実りの多く、楽しい発表をお祈りしています。

自分の俳句でご挨拶を終えたいと思います。

*Ég a gyertyaláng  
ilyenkor a sok barát  
mind lelket cserél.*

*Rósoku no hi  
tomodacsi takuszan  
ima ki au.*

ろうそくの火  
友達たくさん  
今きあう

ご清聴ありがとうございました。

Vihar Judit

# Gyerek, nevelés és társadalom kapcsolata Japánban

**HIDASAI JUDIT**

Budapesti Gazdasági Egyetem

A gyermeknevelés íve és stílusa kultúránként jelentékeny eltéréseket és sajátosságokat mutat. Japánban ideálisan a felhőtlenül szabad és megengedő légkörű kisgyermekkort követően egyre erősebb és szigorúbb betörési szakasz következik, amelyben a gyermek megtanulja a társadalmi elvárásokhoz való alkalmazkodás mindenhatóságát. Ezt a hagyományos mintát azonban kikezdte a globalizáció miatt elhatalmasodó érték-átrendeződés, az egyke családmodell elterjedése és az élő emberi kommunikáció háttérbe szorulása a virtuális interakciók javára. Mindez negatívan érinti a társadalmi kohéziót és végső soron a gazdasági fejlődést is.

**Kulcsszavak:** *egygyermekes családok, élő kommunikációs deficit, virtuális interakciók, értékrendek ütközése*

## Gyerekek lenni jó...

alighanem mindenhol a világon, de különösen az Japánban. A japán csecsemőnek születése után nem kell elszakadnia az édesanyjától, nem kell egyedül aludnia, nem kell külön szobában egyedül unatkozni. Az anya szinte egész nap a testére kötözve cipeli a gyereket – akár két-három éves koráig is – vele van reggeltől estig, a gyerek érzi az anya testének melegét, minden szívdobbanását. A japán kisgyerek a szülők hálószobájában, az anyai melegség biztonságában alszik – sokszor akár kis serdülőkorig. A *tatamira*<sup>2</sup> párhuzamosan elhelyezett *futon*<sup>3</sup>-okon történő alvás a meghitt családi együttlétek szinte egyik utolsó bástyája – amit sokszor még a nyugati stílusú kényelemmel berendezett modern lakásokban élők sem adnak föl egykönnyen.

A japán gyerekek nem egyedül fürdenek a fürdőszobában, hanem a szülők valamelyikével együtt. Ünnepszámba megy, ha a rendszerint elfoglalt apa helyet tud szorítani ennek a rítusnak napi menetrendjében. A szülővel való közös fürdőzés egészen fiatal serdülőko-

rig tart – nemtől függetlenül. Ez számos más kultúrában elképzelhetetlen lenne.

A fizikai-testi közelség biztosította biztonságon kívül a kisgyermek élvezzi a szülők és a környezet oly mértékű engedékenységét, amely Európában szokatlan. Gyakran látni vadóc és fegyelmezetlen kicsiket, akik rohangálásukkal, zajosságukkal, makacosságukkal és mindent megtapogató kíváncsiságukkal határozottan zavarják a környezetüket, de a szülők a legkevésbé sem zavartatják magukat. Nem fegyelmezik őket, nem szólnak rájuk.

A bölcsőde és óvoda hálózat közel sem annyira elterjedt és fejlett mint Európában, noha a jelenlegi kormánypolitika kiemelt feladatként támogatja az óvodahálózat fejlesztését (*Hidasi, 2015*). A ritka kivételnek számító egész napos gyermekintézményeknél sokkal több a félnapos, pár órás foglalkozást biztosító magánintézmények száma, amelyek közül számosan inkább csak gyermekmegőrzőként funkcionálnak. Az anyák ugyanis ritkán térnek vissza teljes munkaidőben dolgozni a gyerek mellett: a családok többsége fontosabbnak tartja azt, hogy az anya teljes energiájával és figyelmével a gyerek jövőjéhez alapozza meg a feltételeket: azaz a lehetőségekhez képest a legkedvezőbb környezetet teremtsen meg a majdani iskolai tanuláshoz és a különórák megvásárlásához.

Noha hivatalosan az írás-olvasás oktatás az elemi iskola feladata lenne, szinte nincs

<sup>1</sup> A tanulmány részlegesen támaszkodik a *Gyerekek lenni Japánban* címmel az Ezredvégben 2007-ben megjelent írásra (*Hidasi, 2007*).

<sup>2</sup> Tatami = gyékényszőnyeg

<sup>3</sup> Futon = földre helyezett matrac

olyan gyerek, aki mire az iskolába kerül, ne ismerné a japán szótagírások (*hiragana* és *katakana*) legalábbis egyik változatát. A gyerekeket érő vizuális és manuális impulzusok (rajz, formázás, origami, íráselőkészítő feladatlapok stb.) rendkívül erősek, és a gyerekek az iskoláskort megelőző legfogékonyabb korokban ezeken nőnek fel – sokkal inkább, mint nálunk. Japánban ugyanakkor a kommunikációs és verbális készségek fejlesztésére jut a nálunk megszokottnál kevesebb idő. Ez a verbális kommunikációs deficit megmutatkozik a későbbi életkorban fellépő kommunikációs zavarokban.

A japán gyerekek is – a világ más fejlett országaihoz hasonlóan – egyre inkább urbanizált környezetben nevelkednek. A korábbi generációknál természetes szabadtéri játékok, utcai fogócskák, labdajátékok, bolondozások szinte teljesen kiszorulóban vannak. Helyettük belép már kisgyermek kortól a televízió, a video- és a komputerjátékok, valamint a mobil-eszközökön gyakorolt, internetalapú játékok világa. Ennek a folyamatnak a káros hatásáról – mind egészségileg, mind társadalmilag – nem győznek cikkezni, ugyanakkor lényegében semmi sem történik egy ember- és társaskapcsolat-központú szemlélet kialakítására. A szobák homályában gépekkel kommunikáló gyerekek elmagányosodása és elidegenedése korábban nem tapasztalt, társadalmi méreteket öltő pszichés problémákhoz vezet (Hidasi és Varga, 2014).

## A korszakváltás

A kisgyermekkor boldog és felelőtlen korszakát nagyjából az iskolába lépéssel egyidejűleg fokozatosan és szisztematikusan váltja fel a „betörés” időszaka. Nem hiába figyelmeztet a kertészeti témaköréből vett japán közmondás: „Ha meg akarod hajlítani, akkor addig, amíg fiatal” (*Tameru nara wakagi no uchi* = 矯めるなら若木のうち), ami a nevelésre általában is vonatkoztatható. Vagyis nem késlekednek, idejekorán elindul a jellemformálás. A közösségbe kerüléssel a szabályok és a megszorítások egyre kevesebb mozgásteret engednek a

gyerekeknek – és mire feleszmél, addigra már be is sorolt a szigorú iskolai rend és a napi magolási rutin menetébe. A korlátozások egyre sokasodnak, az egyéni ambícióknak és kedvteléseknek mind kevesebb tér és idő jut. Mint ahogyan a drótokkal és merevítőkkal vezényelt díszfák esetében gondosan nyirbálják, visszametszik és szabályos, ámde mesterseges rendbe terelik a rakoncátlan és ki-kitüremkedő ágakat, úgy a gyerekek egyéniségét is szisztematikus módon alakítják, nyirbálják és végső soron gondos neveléssel visszafojtják. Ebből aztán nem kevés társadalmi konfliktus származik.

Régebben ezt a folyamatot a gyerekek sokkal nagyobb alkalmazkodó képességgel élték meg, mint manapság. Két ok miatt vált kritikusá a helyzet: egyrészt a gyerekek java része egyke, és mint ilyen a családi környezetben privilegizált helyzetet élvez. Ehhez képest az iskolai közösségi regulákat és elvárásokat relatíve nagyobb kihívásnak és tehernek éli meg, mint a testvérek között szocializálódott korábbi generáció. Másrészt a technológiai forradalom jóvoltából a japán otthonokban is külföldi életforma minták, a külföldi – elsősorban észak-amerikai – életvitel és értékrend üzenet-áradata felkavarta és megzavarta a hagyományokat, a japán életformát és értékrendet. A mai japán gyerekek egyre nehezebben tűrik az ezekből az ellentmondásokból adódó feszültségeket.

## 1. Iskolásnak lenni

Az oktatás sem szerkezetileg, sem tartalmilag, sem módszertanilag nem tudja követni a japán társadalomban zajló változásokat. Az oktatás a hagyományos japán értékeket – kitartás, önfegyelem (*gaman*), „besorolás” a csoportba, kollektivizmus stb. – igyekszik a maga módján megőrizni és továbbadni, de kevés sikerrel, mert a mai iskolások ezek befogadására sokkal kevésbé alkalmasak, mint a megelőző generációk. Számos, hagyományosan japánnak tartott érték – kollektivizmus, önfeláldozás, lemondás, lojalitás stb. – változóban van. Mivel a köröttes világ és a társada-

lom, az erkölcsi és értékrendszer átalakulóban van, ugyanakkor az iskolai oktatás által közvetített értékek egy korábbi időszak erkölcsi és etikai normáira építenek, egyfajta fázis-eltolódási sávként találják magukat a gyerekek. A kialakuló feszültség áthidalhatatlannak tűnő konfliktusokat és identitás zavarokat szül. Az oktatási rendszer szervezeti és működési anomáliáira<sup>4</sup> utal, hogy egyre több gyerek tagadja meg az iskolába járást: a jelenséget több szakzó kialakulása is tükrözi: a *tókó kyohi* (登校拒否 = az iskolába járás megtagadása) és a futókó (不登校 = nem-megjelenés az iskolában). Az okok között gyakran említik az iskolai csúfolást, kínzást (いじめ = *ijime*), a társas kapcsolatok zavarát, vagy a túlzott elvárásokat. A csúfolás, kiközösítés és kínzás más kultúrákban és más társadalmi formációkban is fellelhető (bentlakásos iskolák, „golyaavatás”, katonaujjoncok stb.), de a japán *ijime* sajátos abból a szempontból, hogy mind mélységében mind mennyiségében jelentősebb azoknál. A japán *ijime* a fizikai és lelki kínzások különféle változatait és fokozatait felvonultató halálosan komoly tortúra, ami nemegyszer vezet az áldozat részéről akár öngyilkossághoz is. Ennek szociálpszichológiai okain kívül (a „kiközösítés” minden japán számára a legrettegettebb stigma) szociokulturális magyarázata is van: mind az iskola, mind a család igyekszik eltitkolni az érintettséget a jó hírnév elvesztésétől való félelmében.

Égető társadalmi probléma a serdülő életkortól jelentkező *hikikomori* (ひきこもり) jelenség, amely hivatalosan közel egy millió, a valóságban akár két-három millió fiatalt is érint: a fiatal esetenként évekig, de akár évtizedekig sem kommunikálni, sem érintkezni nem hajlandó családi környezetével és a külvilággal (*Hidasi*, 2011). Ilyenformán a társadalmi kapcsolattartásból és az oktatásból kiesik, az alkotó tevékenységektől elszokik, és azon kívül, hogy önmagát leépíti, a társadalom se számíthat rá, mint leendő aktív tagjára.

Az egyéni, kreatív gondolkodásról kiskorú kortól fokozatosan leszoktatott gyerekek többsége későbbi tanulmányai éveit alig törekszik önálló, érdemi munkára és gondolkodásra. Tapasztalati megfigyelések igazolják, hogy a képzés tartalma egyre kevésbé felel meg a mai kor követelményeinek. Egyrészt a túlzott uniformizáltságnak tulajdoníthatóan a magasabb képzési szinteken fokozottan jelentkezik a kreativitás hiánya. A posztgraduális képzésben olyannyira szükséges egyéni alkotókészség híján a japán diákok egyre kevésbé állják meg a helyüket az erősödő nemzetközi versenyben. Ezt tetézi az idegennyelv-tudás hiánya – az angol oktatás változatlanul az egyik leggyengébb láncszem a japán oktatási rendszerben. Ennek az orvoslását célzó intézkedések (*TJN*, 2017/05/17, 3. o.) hatékonysága a nyelvtanulási hagyományokban sokkal gazdagabb európai szemlélet szerint szakmailag erősen megkérdőjelezhető – és ennél fogva aligha várható érdemi előrelépés e tekintetben. Egy másik probléma, hogy a japán közoktatási követelmények a mai nemzetközi elvárásoknak – sem a magasabb oktatási szinteken, sem a munkapiacra – nem igazán felelnek meg. Ez a japán diákok és a japán munkavállalók számára a megnyíló világban hátrányt jelent. Ha másért nem, hát ezért is szükséges sok területen a változtatás, a reform. Az oktatás tehát mind szerkezeti, mind tartalmilag, mind módszereiben módosításra szorul.

## 2. A család szerepe a gyerekek nevelésében és oktatásában

A Hakuho ügynökség 1997 óta tízéves ciklusokban vizsgálja japán gyerekek körében (a 4. osztályos elemi iskolásoktól a 2. évfolyamos alsó-középképzés korcsoportját érintően) a viselkedési és percepciók változásait. A 2017-es felmérésből kitűnik, hogy a japán gyerekek többsége (68,1 %) immár nem az apát, hanem az anyát tekinti mint szülőket „tiszteltre méltóbb”-nak (*TJN*, 2017/06/17, 3. o.). Ez a változás – ami mélyen megdöbbentette a hagyományosan férfidomináns társadalmi értékrend-

<sup>4</sup> „A fiatalok igényeire a válsággal küszködő oktatási rendszer nem képes kielégítő választ adni és ez sokakat elidegenít tőle.” (*Kingston*, 2004. 268. o.)..



ben szocializálódott és gondolkodó lakosságot – arra enged következtetni, hogy az apa tekintélye megingott a japán családi struktúrában, és hogy az apának a családban betöltött szerepe erősen átrendeződött az évtizedek óta zajló társadalmi érték-válság közepette. Ez tulajdonképpen nem csoda annak a fényében, hogy a japán gazdasági felfutás évtizedei alatt egy olyan típusú foglalkoztatási rendszer alakult ki, ami a munkavállalóktól teljes odaadást vár el – szellemi, fizikai, és időgazdálkodási értelemben. Az apa tehát ritkán látott „vendég” az otthonában – korán távozik és későn érkezik, hétvégeken többnyire munkatársaival és üzleti partnereivel mulatja az időt. A gyermek(ek)kel kialakult kommunikációs és interakciós deficit megfosztja a gyermeket az érdemi apa-élménytől, hiszen alig találkozik vele. Azoknál a családoknál pedig, ahol az apát vidéki vagy külföldi telephelyre szólítja a kötelesség (单身赴任 = tanshin-funin rendszer), a család szétszakítottsága tartós, akár több évre szóló állapot. Mindezt – még a gazdasági recessziót megelőző időkben – némileg kárpótolt a jó és biztos fizetés, amellyel az apa a háttérország, azaz a család jólétét tudta biztosítani. Az utóbbi évtizedekben azonban ez a biztosnak gondolt struktúra is egyre bizonytalanabbá vált, hiszen a recesszió miatt a munkavállalási körülmények nem hogy javultak volna, hanem inkább rosszabbodtak. Csoda ezek után, hogy a gyerekek ezt az életmodellt nem tartják követendőnek és tiszteletreméltónak? Vagyis az „apa” egyre kevésbé tudja betölteni azt a szerepmodell szerepet, amit a felnövekvő generáció vonzónak találna.

Egy másik probléma az egykék számának a növekedése a családokban. Sok európai államhoz hasonlóan Japán is küzd azzal a problémával, hogy noha az életkörülmények javulásának köszönhetően a születéskor várható élettartam egyre magasabb, a népesség lélekszáma mégis folyamatosan csökken, mivel egyre kevesebb gyerek születik (Ota, 2016). A Gazdasági és Költségvetés Politikai Tanács elemzése azt vetíti előre, hogy a jelenlegi 126 millióról pár évtizeden belül Japán népessége 100 millió fő alá csökkenhet. Az idősek száma egyes becslések szerint évi 650 ezerrel nő: a várható átlagos élettartam 2025-re a nőknél

elérheti a 89, a férfiaknál pedig a 82 éves kort. A társadalom tehát nem elég hogy lélekszámában drasztikusan fogy, hanem egyidejűleg rohamosan öregszi is.

Sajátos módon a japán társadalomban a családi (nagyzüldői, rokonsági) besegítés modell – például Magyarországtól eltérően – nem jellemző. Ennek társadalomlélektani okaira (Hidasi 2007) most nem térünk ki, de az tapasztalati tényként megállapítható, hogy általánosságban csak elvétve élnek ezzel a megoldással – és többnyire olyan családok, akik külföldön élve láttak hasonló jól működő mintákat. Az idegenekkel szemben jellemzően bizalmatlan japánok a bébiszitter intézményt se nagyon kultiválják – vagyis marad mint megoldás vagy az anyai gondoskodás vagy az intézményi felügyelet.

Az elmúlt évtized egyik terminus-innovációja az *ikumén* イクメン, ami az *ikuji* 育児 = gyereknevelés és az angol man = férfi összeolvasztásából született, és a gyereknevelésben aktívan részt vevő apákra utalnak vele. Ezek a játszótéren gyereket hintáztató, a csecsemőt pelenkázó vagy gyerekekkel házifeladatot megoldó apa-képek egyelőre még szenzációszámba mennek a médiában, de mindenesetre azt üzenik, hogy „így is lehet” – ami hatalmas változást jelez.

2016 volt az első olyan esztendő a háború utáni Japán életében, hogy a születések száma nem érte el az egymilliót – ami egy közel 127 milliós népességű országban egyértelműen a korpipiramis felborulását vetíti előre.

## Megkésett önállósodás

Az értékrendben bekövetkező változásokban a generációs elválasztó vonalak majdhogynem tisztán meghúzhatók. Nem a társadalom egészében, hanem a társadalom egy rétegében – a fiatalok között – indult el a változás, ami azt eredményezte, hogy akár ugyanazon a családon belül is gyökeresen ellentétes viselkedésminták figyelhetők meg: például a cégért önmagát és családja érdekeit feláldozó szorgos apa, és sem tanulni, sem dolgozni nem akaró fia. A családjáért otthonában szorgoskodó anya, és a minden keresetét önmagára költő,

költekezően élő lánya. Sok európai államhoz hasonlóan Japán is küzd azzal a problémával, hogy míg az életkörülmények javulásának köszönhetően a születéskor várható élettartam egyre magasabb, addig a népesség összlétszáma fogy, egyre kevesebb gyerek születik.

Kérdés, hogy a most felnövekvő gyerekek generációja képes lesz-e majd – társadalmi kötelezettségeinek eleget teendő – a meg-növekedett létszámú idős korosztályról gondoskodni? Ebben a vonatkozásban Japánban is sokasodnak az aggodalmak és a kérdőjelek: hogyan tovább, mit és hogyan kéne az oktatásban és a nevelésben tenni ahhoz, hogy egy felelősségteljesen gondolkodó és gondoskodó nemzedék nőjön fel. Mind a kormányzat, mind a társadalom és az egyének szerepe és felelőssége is elvitathatatlan ebben a folyamatban.

## Felhasznált irodalom

Hidasi Judit (2007): Gyereknek lenni Japánban. *Ezredvég*, **17.** 12. sz., 119–122.

Hidasi Judit (2011): Virtuális világteremtés Japánban. *Korunk*, **23.** 12. sz., 3–11.

Hidasi Judit és Varga Szabolcs (2014): Japán identitáskeresési kísérletei és a digitális kommunikáció. *Médiakutató*, **15.** 1. sz., 7–22.

Hidasi Judit (2015): A womenomics Japánban In: Bolemant Lilla (szerk.) *Nőképek kisebbségben III.: Tanulmányok a kisebbségben (is) élő nőkről*. Konferencia helye, ideje: Nyitra, Szlovákia, 2015.09.17–18. Phoenix Polgári Társulás, Pozsony; Nyitra, 64–68.

Kingston, J. (2004): *Japan's quiet transformation: social change and civil society in the twenty-first century*. Routledge, Curzon, London and New York.

Ota S. (2016): Herbivorous Boys and Predatory Girls: Gender, Consumerism, and Low Birthrate in Japan, In: Nagy, S. (ed.) *Japan's Demographic Revival: Rethinking Migration, Identity and Sociocultural Norms*. World Scientific/Imperial College Press, London, 219–248. [https://doi.org/10.1142/9789814678889\\_0009](https://doi.org/10.1142/9789814678889_0009)

TJN= *The Japan News by The Yomiuri Shinbun* – angol nyelvű napilap

## Child, Education and Society in Current Japan

*Child-raising patterns and practices show a great variety across cultures. In Japan ideally the happy and all-permitting years of early childhood are followed by an increasingly strict, rigid and all-controlled phase of education – both at home and in schools – in order to produce smoothly adjustable members of society who understand and respect the primacy of skillful adaptation. This traditional expectation however tends to show signs of crisis – due to the value changes influenced by globalization, digitalization and the one-child family model. This ultimately leads to less verbal human communication and to growing cases of virtual interactions which in its turn have a negative impact on the society and the economy of the country.*

**Keywords:** one-child family, verbal communication deficit, virtual interactions, clash of traditional and new values

Hidasi Judit (2019): Gyerek, nevelés és társadalom kapcsolata Japánban. *Gyermeknevelés*, **7.** 1. sz., 7–11.



# Van? Nincs? Hogyan van, ha nincs? Esszé a japán tehetségpedagógiáról

GORDON GYŐRI JÁNOS

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

*Ez a tanulmány úgy mutatja be a formális, főáramú oktatást Japánban, mint amelyet egyszerre jellemeznek erős egyenlőség- és versenyelvű vonások. Az egyenlőségelvűségből is következik, hogy a „tehetség/tehetséges” kifejezéseknek megfelelő kifejezést is nehéz a japán nyelvben találni. Kulturális értékekben, az oktatásra vonatkozó mai ideológiai irányokban érhető tetten annak a magyarázata, hogy a japán társadalom számos tagja – tanárok, diákok, szülők és mások – miért legalábbis ambivalensek a tehetségpedagógiával szemben. Mindazonáltal egy sor tehetséggondozó oktatási program zajlik Japánban. A jelen tanulmány a japán tehetséggondozás konceptuális hátterét és mindennapi gyakorlatát mutatja be.*

**Kulcsszavak:** egyenlőségelvűség az oktatásban, tehetséggondozás, Japán

Jelen sorok írója 1996-ban járt először Japánban, akkor mint házastárs, akinek a felesége (Dr. Fülöp Márta) a Japán Alapítvány ösztöndíjával egy évig a japán társadalom versengéssel kapcsolatos jellemzőit kutatta kulturális szociálpszichológiai szempontokból. Ez az egy év éppen alkalmasnak látszott arra, hogy én magam is helyszíni kutatásokat folytassak az engem akkoriban leginkább érdeklő pedagógiai kérdések egyikéről, a tehetséggondozás kérdéséről. A téma annál is inkább érdekelt, mert abban az évben a doktori dolgozatomon dolgoztam, amelynek témája ugyancsak a tehetséges gyerekek pedagógiája volt – igaz, egészen más szempontokból: az intellektuális területeken tehetséges tanulók gondolkodási készségfejlesztésének elmélete és gyakorlata állt a munkám középpontjában, nem pedig a nemzeti tehetséggondozó programok vagy az iskolai tehetséggondozás mindennapi gyakorlata vagy hasonlók. Mégis, arra gondoltam, ha már itt vagyok Japánban, felgöngyölítem magamnak, hogy itt miként is zajlik a tehetséggondozás. Még azt is terveztem, hogy feltáró kutatásom eredményeit egy nagy jelentőségű magyar nyelvű tanulmányban összegzem majd, amelynek hatása – úgy gondoltam – nyilvánvalóan hatalmas lesz odahaza, hiszen mindannyiunk okulására lesz módom majd megmutatni a világ oktatásban és gazdaságban legsikeresebb országa-

inak egyikéről, hogyan is kell a tehetséggondozást *tényleg nagyon hatékonyan folytatni*. Gondoltam: másképp hogyan is működhetne a japán oktatás és gazdaság olyan hatékonyan, hogyan is lehetne e szigetország mindkét téren a világ élvonalában?

Nagyívű célom elérése érdekében először természetesen extenzív szakirodalmi kutatásba kezdtem. Heteken keresztül fésültem át minden lehetséges elérhető anyagot, de erőfeszítéseim teljes kudarcba fulladtak. Lényegében egy sort sem találtam a témáról, vagy ha valamit, akkor legfeljebb olyan általános leírásokat, amelyek a tehetséges tanulók fejlesztéséről mint a speciális pedagógia egy ágáról szóltak, de semmit nem mondtak arról, hogy mindez Japánban konkrétan, nemzeti szinten, az iskolák keretében pontosan hogyan is zajlik. Bár meglepődtem ezen az eredményen, nem estem kétségbe, ugyanis arra gondoltam, hogy így jár az, aki megfelelő nyelvismeret híján csak az angol nyelvű szakirodalmat tudja feltárni, a helyi, japán nyelvű szakirodalmat nem.

Úgyhogy gondoltam, nincs más lehetőségem, mint az, hogy megkérdezek a témáról olyan helyi szakembereket, akiknek megfelelően széles körű rálátása lehet egy ilyen témára. Így is tettem. Ám a korábbiaknál is meglepőbb módon bárkit kérdeztem a pedagógiai tudományok területéről, mindenki egyönte-

tűn azt állította, hogy *Japánban nincs, nem létezik olyan, hogy tehetséges gyerekek pedagógiája*. A téma olyannyira nem létezik és így kutathatatlan, hogy még csak megfelelő szó sincs a japán nyelvben a tehetségre, hiába is kérdezem az angol 'gifted' vagy 'talented' megfelelőjét.

Mindez azonban már valóban nem hagyott nyugodni. Egyrészt a nyelv- és a megfelelő helyismeret – az ország múltjának, kultúrájának, jelenének, oktatási jellemzőinek megfelelő mélységű ismerete – hiányában el kellett fogadnom, amit a japán szakemberek állítottak. Másrészt nem tudtam megszabadulni attól a gondolattól, hogy az *lehetetlen*, hogy egy olyan fejlettségű országban, mint Japán, nincs tehetségpedagógiai stratégia, nincsenek a tehetséges tanulókat segítő oktatási alrendszerek, valamint hogy az iskolákban nincsenek a tehetséges tanulók fejlesztése érdekében alkalmazott speciális módszerek.

Ezért pusztán spekulatív módszerekkel – de szakmailag megalapozott és szisztematikusan alkalmazott spekulációk alapján – megpróbáltam megérteni, hogy mik azok az elemek a japán oktatásügyben, amelyeket ugyan a helyi szakemberek és a hétköznapi emberei sem neveznek tehetséggondozásnak, a *mi fogalmainkkal* azonban mégis annak tekinthetők. Később ezekről különféle összefüggésben, de általában a tehetséggondozás kontextusában elhelyezve írtam is a Japánból való hazatérésemet követő magyar nyelvű publikációimban. Például a japán iskolai klubrendszerről, a nemzetközileg is páratlanul szelektív felső középiskolai rendszerről, valamint az árnyékoktatás tehetséggondozásként is tekinthető változatairól (Sumida, 2013; Gordon Győri, 1998, 2006). Ugyanezen publikációkban általában igyekeztem kulturális kontextusban is elhelyezni, miért is zajlik *sub rosa* a tehetséggondozás Japánban.

Azonban még jó időnek kellett eltelnie ahhoz, hogy az 1990-es évek második felétől szórványosan születő japán publikációkból, tehát a japán oktatásügy saját, belső szempontjainak megismerése által lépésről lépésre igazolva láthassam, hogy *tulajdonképpen szakmailag egészen jól spekuláltam*. Más sza-

vakkal: sikerült jól összeillesztenem egy olyan oktatásügyi részrendszer részjellemzőit, amelyről maga a rendszer azt állította, hogy nincs is, és amelyről lényegében mai napig tabu beszélni (ld. pl. *Ibata-Arens*, 2012).

A továbbiakban először azt foglalom össze, hogy a tehetséges tanulók pedagógiájával foglalkozó, mai napig is nagyon kis számú japán szakember milyen jellemzők mentén írja le a japán tehetséggondozás jellemzőit – már ha egyáltalán mégis csak beszélhetünk ilyenekről –, illetőleg a tanulmány végén azt taglalom, miért is olyan bonyolult a tehetséggondozás kérdése azokban a társadalmi/kulturális kontextusokban, amelyekben erős szerepe van az oktatási egyenlőség eszméjének.

## Tehetségpedagógia a mai Japán oktatásügyben

### Nyelvi bonyodalmak

Valóban, mint arra a tehetségpedagógia kérdéseivel foglalkozó japán szakemberek közül többen is kitérnek, a japán nyelvben nehezen található bármi olyan kifejezés, amely megfelelően azonosítható lenne a mi tehetség fogalmunkkal, illetve az angol nyelvben használt 'gifted' és 'talented' fogalmaival. Amint azt nyelvi elemzésében Sumida (2013) és Matsumura (2016) is bemutatja, a japán *sainou* azért nemigen feleltethető meg az angol *gifted*-nek, mert míg az utóbbiban erősebb az öröklöttség elvének nyelvi konnotációja, a japán megfelelő inkább a környezeti tényezők erőfeszítéseinek köszönhető tehetségfogalmat fejez ki. Sumida hasonlóképp feleltethetetlennek látja a *tensai* vagy az *eisai* fogalmait az angol nyelvi megnevezéseknek. Ugyancsak nem egyeztethető megfelelő pontossággal a nyugati nyelvek fogalmi rendszerével a japán *gakuryoku* megnevezés, amely nagyjából a tanulók intellektuális területeken azonosítható képességeire, potenciáljára és egyben manifeszt-teljesítményére is utal, de valójában nem pontosan rögzített jelentéssel (Matsumura, 2016), minthogy nem tisztázott például az, hogy beleértendő-e motivációs és attitüdinális elemek is. Nyilvánva-

ló, hogy e sok nyelvi bizonytalanság egyben episztemológiai bizonytalanság is, vagyis a nyugati értelemben vett tehetség fogalmának a hiányával, illetve annak másként való megkonstruáltságával áll kapcsolatban. Márpedig episztemológiai értelemben is hiányzó tehetségfogalomra nyilvánvalóan nehéz – valószínűleg lehetetlen is – világosan artikulált tehetségpedagógiát építeni.

### **Történeti háttér**

Tehetségpedagógiai szempontból a japán oktatás történetében legalább négy periódus különíthető el: a Meiji restauráció előtti korszak, a Meiji restauráció periódusa a 2. világháború végéig számítva, a 2. világháború utáni korszak, illetőleg a 2000-es évekkel kezdő korszak.

A Meiji restaurációt megelőző, feudális Japánban az oktatás legkidolgozottabb formáját a szamurájok képzése jelentette. Ez lényege szerint nemcsak a kultúra széleskörű átadását jelentette, hanem az oktatás magasan individualizált formáját is, tekintve, hogy a szamurájok képzésében sok szempontból tekintetbe vették azt, hogy a mindenki által elsajátítandó alapok mellett kinek-kinek milyen érdeklődésére, képességirányára lehet építeni a képzését. Minthogy a mai Japánban is az individuális oktatás a tehetségpedagógiai tevékenység leginkább elfogadott iránya, az mondható, hogy a tehetségpedagógiai mai alapjai a szigetország feudális múltjáig nyúlik vissza. Természetesen jelentős különbség azonban az, hogy míg a Meiji korszakot megelőzően ez a képzési forma csak a messzemenő előnyöket élvező társadalmi kisebbséghez tartozó gyerekek privilégiuma volt – ritka kivétellel –, addig ma a tehetséges tanulók individuális oktatása egy évszázados hagyományokkal rendelkező tömegoktatás keretében valósul meg.

A Meiji korszak tehetségpedagógiai szempontból azért különösen érdekes, mert ekkor a japán kormányzat egy olyanféle kettős célt igyekezett egyszerre megvalósítani, amely látszólag megoldhatatlan ellentmondásokat rejtett magában: a) a világ legjobb oktatási

színvonalú oktatásügyét megteremteni – a világ legerősebb gazdaságának (honzvédelmének) megteremtése érdekében – úgy, hogy b) ez a lehető legmagasabb színvonalú oktatás a lakosság egészére, mindenkire kiterjedő tömegoktatás legyen. E kettős célrendszerben nemigen lett volna értelmezhető egy széles körű „elitista” tehetséggondozás az oktatásügyben (legalábbis a közoktatási szinten nem; hiszen ugyanakkor nem lehet megfeledezni az e korszakban megteremtődő császári egyetemi rendszer tudományos szempontokból elit jellegéről). Kisebb tehetségpedagógiai alrendszerek még így is kialakultak a 2. világháborúig tartó időszakban, de ezek jelentősége nem volt túl nagy. Vagyis az oktatás nemzetközi összehasonlításban tekintve elitté emelésének nemzeti szintű programja a nemzeten belüli oktatás erős homogenitásával kapcsolódott össze (megint csak a közoktatásról beszélve).

A 2. világháborút követő korszak alapvető jellemzője megint csak az egalitárius szemlélet dominanciája jellemezte politikai, ideológiai és társadalomfejlesztési okokból egyaránt, többek között a társadalmi harmónia jegyében és érdekében. A korszakot a tehetségpedagógia elvi lehetőségének elutasítása jellemezte mind politikai/oktatáspolitikai szinteken, mind pedig a társadalmi közvélekedésben és közvéleményben, az oktatási egyenlőség nevében (West, 2016). A későbbiekben azonban éppen arra fogok rávilágítani, hogy e felszín alatt vagy mögött hogyan épült ki és bizonyos mértékig virágzott a tehetséges gyerekek speciális pedagógiája is.

A tehetségpedagógia szempontjából bekövetkező fontos szemléletváltás és immár a pedagógiai gyakorlatban is bekövetkező változások az 1990-es évektől kezdődő japán gazdasági stagflációval, a világgazdaság és a regionális gazdaság és politika mélyreható változásaival függ össze, mindenekelett Kína és részben India e periódusra tehető megerősödésével. Mindezek ugyanis Japánt egy újabb pedagógiai paradoxon megoldásának feladata elé állította: hogyan lehet megőrizni az oktatás évtizedek óta igazolhatóan nemzetközileg kiemelkedő, nemzeti szinten más országok-

hoz képest egyenletesen magas színvonalát<sup>1</sup>, s ugyanakkor több teret engedni a kreativitásnak, az egyéni kezdeményezésnek, a kimagasló képességű tanulók speciális támogatásának. Ez a periódus azért is tekinthető külön periódusnak, mert ez az első korszak, amelyben japán szakemberek először vállalkoztak arra, hogy a tehetségpedagógia kérdéseiről explicit módon írjanak, illetve az első olyan periódus, amikor konkrét tehetségpedagógiai programokat indított meg az oktatásirányítás (ezekről a későbbiekben lesz még szó).

### ***A rendszerszintű stratégia és a jól tagolt tehetségpedagógiai struktúra hiánya***

Mindazonáltal az, hogy az oktatásirányítás kezdeményezte, sőt bátorította bizonyos tehetségpedagógiai lehetőségek létrehozását, az utóbbi évtizedek során sem jelentette azt, hogy rendszerszintű stratégiát és jól tagolt oktatási struktúrákat hoztak volna létre ezen a téren a japán oktatásügyben. Ennek hiányáról ugyancsak lényegében minden, a témával foglalkozó szakirodalmi mű szerzője megemlékezik (ld. pl. *Sumida*, 2013). Vagyis a mégis csak megvalósított tehetségpedagógiai rendszerelemek egyrészt fragmentált, némiképp izolált elemek lettek, maradtak a japán oktatásügy egészének rendszerében, másrészt – mint arról ugyancsak szó lesz a későbbiekben – az oktatásirányítás akarva-akaratlanul is hozzájárult ahhoz, hogy a tehetséges tanulók speciális fejlesztése nem kis részben „kiszerveződjön” a formális oktatás rendszeréből, és áthelyeződjön a nem-formális oktatás képzési rendszerébe.

### ***Ami mégis van – és tehetségpedagógiai elemnek (is) tekinthető a mai japán oktatásügyben***

Az, hogy a 2. világháborút követő Japánban nem volt, illetve nincs – csak néhány szórványos elemben működik – *de jure* tehetségpedagógia, nem jelenti azt hogy *de facto* ez nem létezne mégis. Ugyanis ilyeneket egy oktatásügyben a rendszerelemek logikája, működés-módjának elve akkor is létrehozhat, ha azok az oktatáspolitikai intencióikat, illetve konkrét megnevezésüket tekintve nincsenek is ott. Nem véletlen, hogy a japán tehetséggondozás alapjellemzőit összefoglaló tanulmányában *Matsumura* (2016) *virtuális* vagy *de facto* tehetségpedagógiai rendszerről beszél a japán oktatásügy jelenével kapcsolatosan (*West*, 2016). A tanulmány most következő részében először az ilyen *de facto* tehetségpedagógiai rendszerelemek közül ismertetek néhányat, majd az utóbbi évek *de jure* is ilyenként felépített rendszerelemeiről szólok.

### ***A/ A de facto (quasi) tehetséggondozásnak (is) tekinthető rendszerelemek a mai japán oktatásügyben***

A 2. világháború utáni japán oktatásügy *de facto* legfontosabb tehetségpedagógiai rendszerét az oktatás vertikális és horizontális szintjei közötti szelekciós mechanizmusok hozzák létre. A 2. világháború után Japánban a 6+3+3 éves oktatási szerkezetet vezették be. Az elemi iskola 6 évét követően egy formális, komolyabb tét nélküli vizsga letételével kerülnek a tanulók az alsó középiskola 3 évébe, ennek lezárásakor azonban egy erősen szelektív vizsgával juthatnak csak át a felső középiskolába. Noha egy-egy életkori korosztály túlnyomó része, 97%-a (*West*, 2016) átjut erre a képzési szintre is, de nem mindegy, hogy milyen iskolatípusba és mely iskolába. A legmagasabb presztízzsel természetesen az egyetemi továbbtanulásra felkészítő középiskolák rendelkeznek, amelyeket évről évre rangsorolnak a tanulóik felvételi eredményei alapján, és ezeket a rangsorokat nyilvánossá is teszik (*Matsumura*, 2016; *West*, 2016). Így mindenki tisztában van azzal, hogy melyek a legjobb, illetve a kevésbé jó felső kö-

<sup>1</sup> A japán oktatásügy kimagasló eredményességét az első PISA kutatásokat 3 évtizeddel megelőző nemzetközi oktatási mérések is már egyértelműen kimutatták. Ilyen volt például az IEA 1970-es First International Science Study című kutatása is, amelynek során 18 ország közül a japán természettudományos oktatást találták a legeredményesebbnek mind az elemi iskolások, mind az alsó középiskolások körében (ld. pl. *Sumida*, 2013).



zépiskolai oktatási intézmények, és a tanulók ennek megfelelően nyújtják be a felvételi jelentkezéseiket. A szigorúan meritokratikus felvételi vizsgák alapján így egy-egy felső középiskolában mindig nagyjából homogén képességű diákok tanulnak, ami a képzés színvonalát tekintve legkiemelkedőbb intézmények esetében azt jelenti, hogy *ezek quasi tehetséggondozó iskolák*. Nem meglepő módon ezekből az iskolákból jutnak be legmagasabb számban a legjobb egyetemekre a tanulók – tehát az alsó középiskolából a felső középiskolába átvezető vizsgarendszer lényegében – de azért persze nem teljes egészében – a felsőoktatási tehetségselekciónak funkcióját is betölti (Gordon Győri, 1998). Azt, hogy az iskolák rangsorolása, illetve ezek nyilvánossá tétele fontos érdeke a tanulóknak, illetve családjaiknak, mi sem mutatja jobban, mint az a tény, hogy 1967-től, amikor Tokióban eltörölték az iskolai rangsorrendszert, a tehetséges tanulók inkább a biztosan tudhatóan magas akadémikus színvonalú, fizetős magániskolákba jelentkeztek, ezzel mintegy akaratlanul is színvonalbeli esésre kárhóztatva a tokiói állami iskolákat. Amint – több évtizedes kísérletezgetés után 2001-ben – Tokió felhagyott ezzel a politikával, ismét elkezdett emelkedni az állami iskolák színvonala is, az ismét oda jelentkező tehetséges tanulóknak (is) köszönhetően (West, 2016).

Hasonlóképpen tehetségpedagógiai funkciója van a japán iskolákban működtetett délutáni szakköröknek (Gordon Győri, 1998). Ezek választéka iskolánként változó lehet, de sport, harcművészet, zene, irodalom, kézművesség és hasonlók lényegében mindenütt szerepelnek a szakkori kínálat sorában. Nyilvánvaló, hogy egy-egy szakkörre a terület iránt érdeklődőbb, általában jobb képességekkel és teljesítményekkel rendelkező tanulók jelentkeznek: Tisztán tehetséggondozó rendszerlemnek azonban mégsem mondhatjuk ezt, minthogy általában minden tanulónak legalább egy szakkört kell vagy „illik” választania, így azok a diákok is felvesznek bizonyos szakköröket, akik az adott tantárgyban nem mutatkoznak tehetségesebbeknek, mint a társaik.

Ugyancsak nem tisztán tehetségpedagógiai rendszerlem a japán oktatásügyben az ár-

*nyékoktatás* rendszere (Gordon Győri, 2008; Bray, 1999). A formális oktatást kiegészítő for-profit magánoktatásipar funkciójaként a szakirodalom két lehetőséget nevez meg mindenekelőtt: a korrepetáló és a tehetséggazdagító funkciót (Gordon Győri, 2006). Az árnyékoktatási ipar Japánban számos szervezeti formában és módszerrel működik, internetes képzéstől levelező formáig, egy-az-egyben oktatási formától a többszáz tanuló előadások keretében. E képzések nem kis részben az akadémikus területeken magas teljesítményű, tehát e téren tehetséges tanulók további fejlesztését, a legjobb egyetemekre való bejutásuk előkészítését szolgálja (Matsumura, 2016) – vagyis ugyancsak de facto tehetséggondozó oktatási formák –, még ha e tehetségpedagógiai tevékenység arányairól a japán árnyékoktatásipar egészének arányaiban nem rendelkezünk is megbízható adatokkal.

Hasonlóképp *quasi* tehetségpedagógiai rendszerlemnek tekinthetők a különféle nemzeti tudományos és matematikai versenyek, mint például a Science and Technology Contest, illetve az olyanféle, részben amerikai mintákra is szerveződő nyári táborok, mint például 1995-től kezdődően a Science Camp program, vagy 2008-tól a Next-Generation Scientist Program (Sumida, 2013). Ugyancsak a privát szektorban működik és ugyancsak részben amerikai mintára a Children's Academy (Chan, 2018).

Ugyancsak *quasi* tehetségpedagógiai rendszerlemeknek nevezhetők a japán oktatás terén felbukkanó programokat, mint amilyen például a Suzuki módszer a hegedűtanulásban. Bár a japán pedagógiai szakértők ezt a képzési módszert nagy valószínűséggel nem tehetségpedagógiai elveken, hanem éppen a „zene mindenkié” elveken épülő tömegképzési formának tekintenék a zeneoktatás terén, „nyugati” szemmel nézve a metódus kiválóan alkalmas a korai tehetségek fejlesztésére és azonosítására (is).

### ***B/ A de jure (forma szerint) is tehetséggondozó rendszerlemek a mai japán oktatásügyben***

Az 1990-es évekkel kezdődő tehetségpedagógiai paradigmaváltás mögött a japán kor-

mányzatnak az az 1995-ben meg is fogalmazott felismerése állt, miszerint az ország technikai fejlődésének kulcsa a minél magasabb színvonalú tudományos és technológiai képzés (Sumida, 2013). Az oktatásügyi paradigmaváltás fontos határköve volt Japánban az Oktatási Minisztérium (MEXT, 1996 idézi: West, 2016) 1996-ban megfogalmazott hivatalos ajánlása, miszerint támogatni kell a matematikában és fizikában tehetségesnek mutató tanulókat egyéni képességeinek maximális kibontakoztatását az oktatásügyben, mert ez a tudományos technológiai versenyképesség jövőbeni megőrzésének és megerősítésének is a kulcsa Japánban.

E rendszeremek közül mindenekelőtt a Super Science High Schoolokat érdemes megnevezni (Chan, 2018; West, 2016; Matsumura, 2016; Ibata-Arens, 2012). Ezek – természettudományos tehetségek speciális képzőintézményeiként – 2001 után kezdték meg a működésüket. Mára már több tucat működik belőlük Japánszerte (Matsumura, 2016), akárcsak a hasonló elveken működő speciális tehetséggondozó iskolák angol nyelvből (Chan, 2018). A kétféle területen működő tehetséggondozó iskolák léte jól mutatja, hogy Japán miben kíván erősödni: a globális piacverseny vezető pozícióinak megőrzéséhez, részben visszaszerzéséhez szükséges területeken, vagyis a természettudományokban és az angol nyelvben. Ugyanakkor a 3 éves felsőközépiskolákba, vagy a hasonló elven működő néhány 6 évfolyamos kombinált alsó- és felsőiskolába a japán tanulóknak csak egy nagyon kis töredéke jut be – úgyhogy ezek az iskolák igazi tudáselitképző intézményekként működnek.

Ugyancsak a 2000-es évek fordulóján, 1997-ben a japán Oktatási Minisztérium ismét lehetővé tette az akceleráció egy formáját, a korai, 18 éves kor előtti egyetemkezdet, a 11. évfolyamra járó tanulóknak (West, 2016; Matsumura, 2016). (Azért ismét, mert az akceleráció lehetősége a két világháború között és kevéssel utána is létezett még, csak később eltörölték /Sumida, 2013/). Noha először ezt csak a matematikai képzés terén tették lehetővé, a rendszer bevezetését követően nem

sokkal néhány más területet is megnyitottak a korai belépők számára, például az orvosegyetemi képzést.

### Tehetségpedagógia egalitárius országokban

Mindent összevetve, és a tanulmányban eddig nem is említett további szempontokat is figyelembe véve, talán megengedhető szakmai vélekedés az, hogy a japán oktatásügy számára azért szinte megoldhatatlan kérdés a tehetséges gyerekek pedagógiája – azért van is, miközben nincs is –, mert ahhoz, hogy egyértelműen lehessen vagy tényleg ne lehessen tehetségpedagógia a szigetország oktatásügyén belül, túl sok és túl mélyreható társadalmi, politikai, ideológiai, kulturális paradoxont kellene feloldania és megoldania a társadalomnak, illetőleg a szakembereknek. A tanulmány zárásaképp ezek közül foglalok össze néhányat.

A japán tehetségpedagógiát lényegében megoldhatatlan dilemmák elé állító látszólagos vagy valós dilemmák egyike például a képességekbe és erőfeszítésbe vetett hit japán mintázata. Mint az 1970-es évek óta számos nyugati kutató is leírta (ld. pl. Gordon Győri, 2006) Japánban az emberek az európai és amerikai személyekhez képest tendenciaszerűen erősebben hisznek abban, hogy az ember teljesítményét az erőfeszítés mértéke és minősége sokkal inkább meghatározza, mint a képességei (Heuser et al, 2017; Sumida, 2013; Ibata-Arens, 2012; Gordon Győri, 2006). Ha azonban ez így van, akkor valójában ugyanazok az oktatási feltételek megfelelőek mindenkinek, és változtatásokra sokkal inkább a kevésbé jól teljesítő tanulók attitűdjében van szükség, semmint az oktatás strukturális elemeinek átrendezésében, amelyek például egyenlőtlenségekhez vezethetnek az oktatásban. Matsumura (2016) úgy vélekedik, hogy a tehetségpedagógia azért sem tud továbbra sem kibontakozni Japánban, mert az általános közvélemény mélyen egyenlőségelvű alapon továbbra is erősen ellenzi a speciális képzések érdekében történő tanulói szelekciós eljárásokat.



Egy következő ilyen – más egalitárius eszmében nyugvó társadalmak számára is szinte feloldhatatlan – dilemmát jelent az egalitárius eszmék kontra gazdasági, geopolitikai, geokatonapolitikai stb. érdekek felől nézett tehetségpedagógiai szükségletek kettőse (Szegal, 1989; Gordon Győri, 2016). Míg ezen a téren a társadalmi egyenlőségeken nyugvó harmóniát preferáló politikusok és oktatáspolitikusok ellenzik a tehetségpedagógiai lehetőségeket, akár ugyanezen politikusok és szakemberek is, de az ellenzéküket jelentő csoportokba tartozók is a társadalmi, technikai, katonapolitikai és egyéb okokból szükséges tudáselitizmus mint a fejlődést biztosító elkerülhetetlen rendszeremmel mellett érvelnek az oktatásban. A Szovjetunió, Kína, vagy akár a gazdasági válságokat a 2000-es évek elején átélő észak-európai szociáldemokrata tradíciójú országok példája is azt mutatja, hogy az egyenlőségelvű ideológiákat előtérbe helyező társadalmakban rendre felerősödik az a nézet, miszerint a társadalmi egyensúlyok megbontásának veszélyei ellenére is elkerülhetetlen a tudáselit- (tehát tehetség-)pedagógia bevezetése az oktatási rendszerükbe, mert különben nem nevelődnek ki a nemzetközi versenyképességgel is bíró társadalmi és gazdasági csoportjaik, lemaradnak a nemzetközi gazdasági és egyéb versenyben. Japánhoz nagyon is hasonlóan, a finn oktatásban is kimutatható a tehetségpedagógiai rendszeremmel jelenléte, noha éppúgy mint Japánban, ezekre Finnországban sem mint egyértelműen tehetségpedagógiai elemekre tekintenek (Heuser et al, 2017; Tirri & Kuusisto, 2013).

Mindazonáltal jól megfigyelhető, hogy a japán oktatásügyben és a társadalomban – mint számos más társadalom oktatásügyében is – évtizedek óta kétféle egyenlőségfogalom küzd egymással: az azonosság, vagyis az abszolút egyenlőség elve, illetőleg a relatív, vagyis az arányos egyenlőség elve.

*Shindo* és munkatársai (*Shindo et al*, idézi *West*, 2016) kétféle egyenlőségről beszélnek az oktatás terén: az egyiket formális egyenlőségnek nevezik, amelyben mindenki azonos módon ugyanazt a képzést kapja, függetlenül az éppen aktuális fejlődési kapacitásától,

tanulási sebességétől, a tanulási teljesítménye minőségétől vagy hasonlólóktól. A másik fajta egyenlőséget lényegi egyenlőségnek, meritokratikus elveken alapuló egyenlőségnek nevezik, aminek a lényege, hogy – a vigotszkiji optimális tanulási zóna elméletnek megfelelően – minden tanuló a neki a fejlődésben éppen leghasznosabb mélységű, tempójú, jellegű képzésben részesül. Ez utóbbit az arányos egyenlőség elvének is nevezhetjük. E kétféle egyenlőségelvű küzdelme azért sem zárult le évtizedek, sőt tulajdonképpen a tömegoktatás kialakulása óta sem Japánban, sem a világ számos más oktatási rendszerében, mert valójában mindkét megközelítés egyértelműen valid érvekkel támasztható alá, még ha ezek különféle – egyéni, csoportos, társadalmi vagy nemzetközi – aspektusokra épülő érvek is.

Tovább bonyolítja az oktatási egyenlőségelvű társadalmi egyensúlyba hozásának lehetőségét az a tény, hogy a fent említett szereplők mindegyike egymásnak – látszólag vagy valóban – ellentmondó, alkalmasint egymást kizárónak gondolható érdekekkel rendelkezik önmagában is, még akkor is, ha ezeket a benső ellentmondásokat nem ismerik föl és így nem tudják megfelelően artikulálni sem. A legközvetlenebb példa erre a japán szülők példája, akik adott esetben akár a tömegmédiában vagy az utcán protestálnak és tüntetéseket is szerveznek az oktatási egyenlőség vívmányainak megőrzése, terjesztése és fejlesztése érdekében a formális oktatás keretein belül, miközben a saját gyermekeiket nagy pénzekért járatták az árnyékoktatási, nem-formális képzési intézményekbe is, ezzel egyértelműen gyermekeik speciális oktatási előnyeit támogatva, tehát a társadalmi egyenlőtlenséget mozdítva előre.

A formális és a nem-formális oktatási rendszeremmel egymástól különböző működéselvi egyben arra is rávilágítanak, hogy az egyes oktatási rendszerekben mindig egy sor olyan rendszeremmel bukkan fel és működik akár nagy hatással is rövidebb-hosszabb távon, amelyek az oktatáspolitikusok vagy akár a társadalom szélesebb rétegeinek explicit szándékaitól függetlenek, vagy kisebb-na-

gyobb csoportok szándékaival ugyan egybe csengenek, de az oktatáspolitikai hallgatólagos beleegyezéssel vagy éppen tehetetlensége miatt meghagyja ezeket, nem tudja és/vagy nem is akarja megszüntetni ezeket. Így jöhetnek létre olyanféle *quasi* rendszerlemek egy-egy oktatásügyben, mint amilyen a mai japán oktatásban a tehetségpedagógiai rendszerlemek többsége, mint ahogy az látható az eddig leírtakból.

A japán példa számos tanulsággal szolgál. Rámutat arra, milyen bonyolult, ellentmondásos a helyzete a tehetséges gyerekek pedagógiájának azokban az egyenlőségelvű társadalmakban, amelyekben az egyenlőséget mint azonosságot fogják fel az oktatásügyben és a hétköznapi emberek is a társadalomban. Ellentmondásos helyzetek alakulnak ki, mert az uralkodó ideológiával szemben vagy attól bizonyos mértékben függetlenül a társadalomnak és az oktatásügynek mégis csak válaszokat kell adnia, megoldásokat kell találnia a tehetséges gyerekek fejlesztésének kérdéseire. Japánban az oktatásügy egyrészt mai napig is elutasítja a tehetséggondozás szélesebb körben való elterjesztését, másrészt néhány kisebb rendszerlem keretében de jure mégis csak lehetővé teszi ezek működését, harmadrészt ha nem bátorítja is, de nem is teszi lehetetlenné olyanféle programok működtetését, amelyek de facto a tehetséggondozást szolgálják a formális oktatásban, végül az oktatásirányítás nem akarja, mert jórészt nem is tudja befolyásolni a formális oktatási rendszeren kívül kialakuló és működő forprofit vagy másféle oktatási formákat, amelyek részben vagy egészükben a tehetséges tanulók speciális fejlesztését szolgálják.

Mindazonáltal az oktatásirányításnak más lehetőségei is vannak a tehetségpedagógia terén az egyenlőségelvű társadalmakban. Japánban például az oktatásirányítás explicit vagy implicit eszközökkel sem korlátozza az iskolai képzések színvonalát annak felső szegmenseit tekintve, vagyis a tehetséges tanulók számára kijelölt tananyag mennyisége, mélysége, minősége az iskolák szabad döntésének függvénye. Egy ilyen helyzetben valóban megkérdőjelezhető, hogy szükség van-e

szegregált, elkülönülő tehetségpedagógiai alrendszerekre.

Ugyancsak elejét veszi az elitista oktatási viták egy részének az, ha a tehetségpedagógia tevékenységelemei a nemzeti humán erőforrás-fejlesztés részeként jelennek meg, és így is artikulálódnak a szakmai és a tömegkommunikációs csatornákon. A humán erőforrás-fejlesztési paradigma mint a tehetségfejlesztési paradigma alternatívája<sup>2</sup> nemcsak Japánban, hanem általában is erős a kelet-ázsiai, konfucianus hagyományokkal rendelkező, kollektivistá társadalmakban (Chan, 2018), mint például Kínában, Szingapúrban, Dél-Koreában, Vietnámban és másutt, ami arra mutat, hogy az egyes társadalmakban, oktatási rendszerekben a kulturális kontextus is mélyen befolyásolja a tehetséges tanulók pedagógiájának lehetséges formáit.

Végül: mint a kultúra és a társadalmi élet sok más elemében, Japán a tehetséggondozás terén is képes volt egy olyan, az euro-amerikai hagyományok felől nézve nehezen értelmezhető konstrukciót létrehozni a 20–21. századi pedagógiai gyakorlatában, amely hatékonyan működik, mégis, a nyugati szemlélők számára lényegében feloldhatatlan paradoxonokként jelenik meg. Jelen tanulmány azt mutattam be, hogyan működik a japán tehetségpedagógia, amely *nincs*. Márpedig a hatékonysága mára már valóban kétségbevonhatatlan, hiszen most már nemcsak a PISA- és a TIMSS-kutatások sora mutatja évtizedek óta a japán oktatás figyelemre méltó hatékonyságát a legfelsőbb képesség- és teljesítményszintű, tehát a tehetséges tanulók esetében is, hanem Japán továbbra is töretlen gazdasági sikerei a csúcstechnológia terén, vagy például a japán Nobel-díjasok évről évre emelkedő száma.

<sup>2</sup> A humán erőforrás-fejlesztési paradigmában (Chan, 2018; Gordon-Györi, 2016) erősebben hangsúlyozódnak a nemzeti, osztálytársadalmi érdekek és értékek a tehetségpedagógiai erőfeszítések célrendszerében, míg a tehetségfejlesztési paradigmában hangsúlyosabban artikulálódnak az egyéni és közösségi (családi stb.) érdekek és értékek a tehetségfejlesztés és tehetségaktualizáció terén, harmóniában vagy diszharmóniában az osztálytársadalmi, nemzeti érdekekkel.

**Felhasznált irodalom**

- Bray, M. (1999): *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planning*. UNESCO.
- Chan, D. W. (2018): Gifted education in Asia. In: Pfeiffer, S. I. (ed.) *APA Handbook of giftedness and talent*. American Psychological Association, Washington DC, 71–84. <https://doi.org/10.1037/0000038-005>
- Gordon Györi János (1998): Mitől hatékony még a japán oktatás: A hivatalos oktatási rendszer tanítási óráin kívüli képzés és oktatás Japánban. *Magyar Pedagógia*, **98**. 4. sz., 273–317.
- Gordon Györi János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gordon Györi János (2008): Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, **17**. 2. sz., 263–274.
- Gordon Györi János (2016): Humánerőforrás-fejlesztés a gyors társadalmi és gazdasági fejlődés szolgálatában: Jó gyakorlat a kínai tehetséggondozásban. In: Gordon Györi János (szerk.) *A tehetséggondozás világa: 15 ország jó gyakorlata a tehetséggondozásban*. Család-, Ifjúság- és Népeséggpolitikai Intézet, Budapest.
- Heuser, B. L., Wang, K. & Shahid, S. (2017): Global dimensions of gifted and talented education: The influence of national perceptions on policies and practices. *Global Education Review*, **4**. 1. sz., 4–21.
- Ibata-Arens, K. C. (2012): Race to the future: Innovation in gifted and enrichment education in Asia, and implications for the United States. *Administrative Sciences*, **2**, 1–25. <https://doi.org/10.3390/admsci2010001>
- Matsumura, N. (2016): Virtual gifted education in Japan. In: Dai, D. Y. & Kuo, C. C. (eds.) *Gifted education in Asia: Problems and prospects*. Information Age Publishing, Charlotte, 121–146.
- MEXT. (1996): Chuuou Kyouiku Shingikai dai-2 Shou-iinkai Dai-14-kai Giji Youshi (Minutes of the 14th Central Educational Council Second Subcommittee Meeting). Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/bun\\_kabukai/bukaiiinkai/gijiroku/1309245.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/bun_kabukai/bukaiiinkai/gijiroku/1309245.htm)
- Shindo, A., Koba, H., Hasegawa, H. & Ogura, Y. (2009): Korekara no Sainou Kyouiku no Houkousei. (Direction of the Talent Education from Now.) In Rika Kyouiku Shien Center Rika Kyouiku Shien Kentou Task Force Sainou Kyouiku Bunkakai Kaigi Shiryou. (In: *Science Education Support Center Science Education Support Research Taskforce Gifted Education Subcommittee Meeting Material*) [http://www.jst.go.jp/cpse/risushien/highschool/vol1/1\\_4.pdf](http://www.jst.go.jp/cpse/risushien/highschool/vol1/1_4.pdf)
- Sumida, M. (2013): Emerging trends in Japan in education of the gifted: A focus on science education. *Journal for the Education of the Gifted*, **36**. 3. sz., 277–289. <https://doi.org/10.1177/0162353213493534>
- Szegal Borisz (1989): A tehetséges gyermekek a Szovjetunióban: Elméletek, felfogások, álláspontok, kutatás és gyakorlat. In: Ranschburg Jenő (szerk.) *Tehetséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest, 283–312.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2013): How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, **36**, 84–96. <https://doi.org/10.1177/0162353212468066>
- West, K. I. (2016): Gifted education in Japan. In B.R. Vogeli (Ed.), *Special secondary schools for the mathematically talented: An international panorama*. World Scientific, New Jersey, 171–184.

**Does it exist or not? How does it exist if it doesn't exist?  
An essay on gifted education in Japan**

*This essay introduces Japan as a very competitive and equalist society at the same time – at least in the field of formal main stream education. Even the expression itself („gifted”) could be hardly find in Japanese. Because of a number of traditional cultural values and contemporary ideologies in education, many educational policy makers and other members of the society – teachers, students, parents and others – are ambivalent with gifted education. Anyway there is a number of programs in Japanese education which we can take as programs for the gifted students. This article introduces and analyses the conceptual background and everyday practice of Japanese gifted education.*

**Keywords:** *equalism in education, gifted education, Japan*

Gordon Győri János (2019): Van? Nincs? Hogyan van, ha nincs? Esszé a japán tehetségpedagógiáról. *Gyermeknevelés*, 7. 1. sz., 12–21.



# Oktatás és „civilizáció”

## Az oktatás megjelenése a Meiji-kori átalakulásról folytatott diskurzusban

TAKÓ FERENC

Eötvös Loránd Tudományegetem, Bölcsészettudományi Kar, Japán Tanszék

*A Meiji-megújulás (Meiji ishin) ellentmondásos jellegét tükrözi, hogy a nyugati szakirodalomban egyaránt szokás „Meiji forradalomról” és „Meiji restaurációról” beszélni. A feszültség egyik tipikus megjelenési közege az oktatás szervezett átalakításáról szóló diskurzus, melyben a konfuciánus hagyomány és a „nyugatiasító” újítás állnak szemben egymással. Tanulmányomban korabeli gondolkodók (elsősorban Mori Arinori és a Meiji Hat Társaság) munkái alapján mutatom be, milyen feladatokat tűztek maguk elé az 1870-es évek japán gondolkodói az oktatás területén.*

**Kulcsszavak:** Meiji-kor, oktatási reform, Meiji Hat Társaság, Mori Arinori, nők oktatása

A japán oktatási rendszer Meiji-kori átalakulását számos munka vizsgálja behatóan (a jelen elemzés szempontjából legfontosabb munkák: Fischer 1986; Rubinger 1988; Eisens-tadt 1996; Howland 2002), különös tekintettel a reformok mértékére és átfogó voltára. E tanulmány keretei között a rövid probléma-felvetés után kitérek ezen átalakulás legfőbb mozzanataira, ezt követően pedig három példán – az oktatási reformok átfogó céljain, az írásrendszer megújításáról szóló vitán, és a nők oktatásán – keresztül mutatom be azt a belső feszültséget, amely a Meiji-megújulás mint a nyugati felvilágosult liberalizmus átvételének interpretációja, s a tényleges intézkedések centralizált, liberálisnak csak erős megkötésekkel nevezhető jellege között fennáll.

### Problémafelvetés – a Meiji-kor „liberalizmusa”

Douglas Howland *Translating the West* című munkájában egy Fukuzawa Yukichiről 福沢諭吉(1835–1901) szóló híres történet révén érzékelteti a Meiji-kori megújulás kétarcúságát (Howland, 2002. 22–23. o.). A történet számos szerzőnél a korszak liberalizmusának mintájaként jelenik meg, amennyiben arról szól, hogy Fukuzawát meglátva egy földművelő ijedten ugrik le lováról, hiszen nem lovagolhat egy

*bushi* színe előtt, Fukuzawa azonban a szabad-elvűség jegyében megtanítja neki, hogy hasonló különbségek már nem léteznek. Ha azonban közelebről szemügyre vesszük a passzust Fukuzawa önéletírásában, mondja Howland, a kép más árnyalatot kap. Fukuzawa ugyanis, bár valóban felvilágosítja a hajbókolót, hogy a saját lován akkor ül, amikor kedve tartja, miután az továbbra sem akar visszaülni, így folytatja: „Ha nem ülsz vissza, megütlek [bunnaguru 打ん撲る]! Ül vissza, de rögtön! A te hibád, hogy ilyen vagy. A mostani kormányzat törvényei szerint akár paraszt, akár városi ember valaki, kedve szerint ülhet lovon, és nem számít, bárkivel találkozzon is. Ül vissza rögtön! – mondtam és visszakényszerítettem a lóra [murimutai ni noseta 無理無体に乗せた].” (Fukuōjiden 福翁自伝, 1899. 390. o. Kiemelések tőlem – T.F.)

Egyértelmű, mire utal Howland, mikor e szakasszal példázza, hogy a Meiji-kor korántsem abban az értelemben volt szabadelvű, ahogyan gyakran értelmezik – ám despotikus sem volt. Kettősségét jól jellemzi a 18–19. század Európájától markánsan különböző, mert *felülről* szervezett „forradalma”, mely eredményeit tekintve mégiscsak forradalom volt (revolúció, újjá-születés), és az uralkodói hatalom visszaállítása (restaurációja) olyan formában, amilyenben korábban soha nem működött (Eisenstadt, 1996. 264–277. o.). Tanulmá-

nyomban azt mutatom be, miként jelentek meg e kettősségek az oktatás területén.

### Az oktatás átalakulása – nyugatiasítás centralizáció révén

A Meiji-kor elején bevezetett újításoknak számos előzménye a *bakumatsu* időszakban, azaz a sógunátus végnapjaiban jelent meg – e „végnapok” azonban évtizedeket jelentenek. A Tokugawa-kor végén a következő fő iskolatípusok léteztek Japánban: a *bakufu*, illetve a *hanok* iskolái a szamuráj réteg számára; helyi iskolák, *gōgaku* 郷学 (olykor a *hanok* iskoláihoz tartozó intézmények, melyekben közemberek is tanulhattak); magánakadémiák, *shijuku* 私塾; illetve a kolostori iskolák, *terakoya* 寺子屋, melyekben gyakran egyetlen tanító működött (Rubinger, 1988. 196. o., az utóbbi típushoz ld. Varrók, 2004. 92. o., Endrődy-Nagy, 2016. 321. o.). Csak *terakoyá*ból több mint 4000 nyílt meg a Perry admirális érkezése utáni évtizedben, 1854 és 1867 között, 1868-ra pedig 15.000 hasonló intézmény működött az országban (Gordon Győri, 2006. 32. o.). Az intézményekben különböző módon, különböző tananyagot lehetett elsajátítani. A társadalom vezető rétegét alkotó *bushik* oktatása elsősorban a klasszikus kínai tanulmányokra, az írás tudományára és a harci mesterségre – *bun* 文 és *bu* 武 – épült (a korabeli hadtudományhoz ld. Szabó, 2014. 144. skk. o.), azonban az iskolák harmadában a „hazai tudományt”, a *kokugaku* 国学 ismereteket is oktatták (a *kokugakuról* ld. Farkas, 2018. 43. o.), negyedében pedig a „nyugati tudomány”-t, a *yōgakut* 洋学, amely ebben az időszakban a technikai ismeretekre (orvostudomány, hadászat, hajóépítés) korlátozódott (Rubinger, 1988. 197–198. o., a Tokugawa-kor műveltségéhez vö. Farkas, 2018. 34. skk. o.). A japán oktatás tehát „már korai fázisaiban is erősen tagolt szerkezetű volt” (Gordon Győri, 2006. 31. o.), az új igazgatási rendszer számára pedig épp az jelentette az egyik legnagyobb és legsürgetőbb feladatot, hogy azt mind struktúrájában, mind tananyagában egységessé tegye, s központi irányítás alá vonja. Fontos eszköze volt ez a társadalom újra-formálásá-

nak, ami korántsem csak szerkezeti reformokat jelentett, hanem „a szokások és életmód homogenizációját” is (Papp, 2011. 245. o.), az oktatásügy kiemelkedő súlyát és Japán átalakulásában játszott kulcsszerepét pedig a korabeli nyugati, így például a magyar szemlélők is kiemelték (Kéri, 2015. 96. skk. o.).

Mindazonáltal, bár vitathatatlan, hogy az oktatás meghatározó alakítója volt a Meiji-megújulás karakterének, nem feltétlenül abban az értelemben töltötte be ezt a szerepet, ahogyan a felszínen megjelenő „reformok” alapján gondolhatnánk. A centralizáció során, egyfelől, a nyugati tudomány került uralkodó pozícióba, háttérbe szorítva a konfuciánus tanulmányokat és a belső keletkezésű japán hagyományt. Az új organizációt, mint Rubinger kiemeli, jól jellemzi az új terminusok bevezetése: ekkor lesz például elsődleges neve az iskolának a *gakkō* 学校, melynek második tagját (校) eddig alig használták az általánosan „tanulás”, „tudomány”, „tanulmány(ok)” jelentésű *gaku* 学 párjaként, annál inkább „szigorítás, korlátozás, egységes mintához való igazodás értelmében” (Rubinger, 1988. 211. o.). Ebben az esetben éppen erről volt szó: szigorításról, korlátozásról, egységes minták kialakításáról – és a Nyugattól való átvételéről. Ugyanakkor e régi-új terminusok – konfuciánus szóhasználattal élve: *nevek* (ming 名) –, írásjegy-összetételek, noha az átalakított struktúra elemeit jelölték, épp azért voltak sikeresen alkalmazhatók a gyakorlatban, mert az alkotórészeik által hordozott évezredes jelentésháló révén mindenki számára azonnal érthető tartalmat közvetítettek. Mint látni fogjuk, az új köntösbe öltöztetett régiségnek a nevekben való illetén megjelenése hűen tükrözi azon gondolkodásmód belső kettősségét, mely a Meiji-megújulást a legtöbb területen, így az oktatás vonatkozásában is áthatotta.

### Az oktatási reformok célja

#### A kormányzati szintér – Mori Arinori példája

A Meiji-kor első felének legnagyobb meg-  
rázkódtatása az volt, amikor az új kormány-



zat – elsősorban Iwakura Tomomi 岩倉具視 (1825–1883) Nyugatról hazatérő delegációjának beszámolóí révén – értesült arról, milyen mértékben van Japán „lemaradva” a Nyugat országaitól. A ’70-es évektől számos japán gondolkodó indult külföldi „tanulmányútra” azzal a céllal, hogy ismereteket gyűjtsön „a Nyugat” gazdasági, politikai, oktatási, adminisztratív, és társadalmi rendszeréről. Mori Arinori 森有礼 (1847–1889), a Meiji kormányzat később meghatározó alakja és oktatási minisztere, már a ’60-as években Angliában tanult, 1871 és 1873 között pedig nagyköveti posztot töltött be az Egyesült Államokban. Egyik legfontosabb tevékenysége az oktatási rendszer tanulmányozása volt, aminek érdekében az USA számos magasrangú személyiségének címzett levelében is „tanácsokat” kért a japán oktatási reformokhoz. A válaszokat kötetben adta közre, melynek bevezetőjében – a Nyugattal szembeni minden alázata mellett – sietett biztosítani olvasóit, hogy a szigeteken a világ leghosszabb ideje trónon lévő dinasztiája uralkodik (Mori, 1873. iv. o.). A japán oktatás azonban, írja, komoly fejlesztésre szorul. „A tegnapi politikai óriásai a ma törpéi. Fiataljaink, akik külföldön tanultak, a kereszténység modern civilizációja iránti lelkes rokonszenvvel az arcukon térnek haza. Vélekedéseik és eszméik befolyásolják és új irányba terelik vezetőik és támogatóik tetteit és vágyait. Az egyik komoly probléma, melyet meg kell oldanunk, a fiatalok mérséklése [*restraint*], hogy kis tudásuk ne veszélyt jelentsen, hanem – kiteljesedvén – a védelem erős fegyverét, s jótékony hatóerőt nemzetünk nagyszerű haladásában. Bölcs tanácsokat kérünk külföldről ezen életbevágó kérdésben. Az oktatás sürgető feladattá vált [*has become imperative*].” (Mori, 1873. lii. o.). E rövid szakasz is tükrözi, hogy Mori az egységes, összetartó nemzetállam kiépítésének organikus elemeként kezeli az oktatás-fejlesztést, s e struktúra lehetséges modelljeként tekint az amerikai oktatási rendszerre (Swale, 2016. 106. skk. o.; Fisher, 1986. 83–84. o.). Ennek megfelelően fogalmazza meg kérdését is a japán oktatásról amerikai gondolkodókhoz

szóló levelében: „Általában véve szeretném a véleményét kérni Japán intellektuális, morális és fizikai állapotának emeléséről, de elsősorban is a következő pontokra hívnám fel a figyelmét. Az oktatás hatása 1. egy ország anyagi jólétére. 2. Kereskedelmére. 3. Mezőgazdasági és ipari érdekeire. 4. A nép társadalmi, morális és fizikai állapotára; és – 5. Az oktatás befolyása a törvényekre és a kormányzásra.” (Mori, 1873. 1–2. o.) Mint látható, a konfucianus tanítás mint a tananyag tartalmának elvetése nem jelenti, hogy a kor e meghatározó gondolkodója világnézetét tekintve ne maradna a szó egy nagyon is szoros értelmében konfucianus: a tanítás gyakorlat-orientáltsága tekintetében. Miközben azonban ezt a mozzanatot a konfucianus tradícióval szintén szembe forduló Fukuzawa Yukichi is erősen hangsúlyozta meghatározó művében, a *Tudomány előre mozdításában* (*Gakumon no susume* 学問のすゝめ, vö. Varrók, 2003. 71. sk. o.), Mori, és az 1870-es évek vezető értelmiségi köre, az ő kezdeményezésére létrehozott Meiji Hat Társaság (Meirokeisha 明六社) legtöbb tagja abban már nem értett egyet Fukuzawával, hogy a gondolkodóknak függetlennek kell maradniuk a kormánytól. Épp ellenkezőleg: az oktatás feladata a nemzeti egység megteremtése, ezen egységen munkálkodva pedig mindenki *ugyanannak* a hierarchiának a tagja (Fisher, 1986. 87. skk. o., vö. Gordon Győri, 2006. 33. o.). A *Függetlenségi Nyilatkozat* hazájában, mely szöveget a felvilágosodás korának európai forradalmaiban etalonként kezelték, s melyet maga Fukuzawa fordított japánra, a japán „civilizáció és felvilágosodás” (*bunmeikaika* 文明開化) egyik vezéralakjának számító Mori nem a felvilágosodásnak a *polgárosodás* (ld. *citoyen*) értelmében *civilizáló*, a szabad individuumokból álló társadalom kialakítását célzó szerepét hangsúlyozza, hanem az összetartó *nemzet* kialakításának szükségét. Az itt megjelenő egységigény egyik legszemléletesebb példája az angol nyelvet és ábécét érintő vita, mely szintén tükrözi a Meiji-megújulás belső feszültségeit.

**A közoktatás színtere – az írásrendszer példája**

Az oktatási rendszer átalakulásával párhuzamosan, s azzal szorosan összefonódva jelent meg a Meiji-kor elején az írásrendszer, illetve a nyelv átalakításáról szóló vita. A Meirokusha folyóirata, a *Meiroku zasshi* 明六雜誌 1. számában is e vita jelenik meg Nishi Amane 西周 (1829–1897) és Nishimura Shigeki 西村茂樹 (1828–1902) egy-egy írása formájában, melyek a nyugati alfabétum bevezetését tárgyalják. Míg Nishi amellett érvel, hogy a fejlődést segítő számos előrelépést csakis az ábécé bevezetésével lehet elérni, Nishimura szerint az ábécé bevezetését a nép általános képzettségi szintjének növelése kell megelőzze (Nishi, [1874]; Nishimura, [1874]). Nishi a következő tíz pontban összegzi az alfabétum átvételével járó előnyöket: 1. a nyelvtan tökéletesítésének lehetősége; 2. a tanulás egyszerűsödése; 3. az írás és a beszéd közelítésének megkönnyítése; 4. olvasási készség lehetősége már kisgyermekkorától; 5. az épp bevezetés alatt álló nyugati matematikához kapcsolódó előnyök; 6. egységesség; 7. az írók és fordítók dolgának egyszerűsödése; 8. a nyugati nyomdatechnika átvételének lehetősége; 9. a szakterminusok fordítása szükségtelenné válik; 10. minden egyéb ismeret átvétele nagymértékben egyszerűsödik (Nishi, [1874]. 4–6. o.). Nishi három lehetséges hátrányt sorol fel: 1. az ecsetárusok elveszítik munkájukat – mivel azonban az átállás fokozatos lenne, ez nem okoz komoly problémát; 2. nyugati papírgyártására lesz szükség – ami megoldható; 3. a klasszikus tanulmányok tudósait fel fogja háborítani a változtatás – ők azonban be kell lássák, hogy a nyugati írásrendszer bevezetése épp tudományos szempontból igen fontos, s „hogyan írhatna felül egyetlen üres sérelem tíz valódi hasznot?” (Nishi, [1874]. 6. o.).

Ismét látható, hogy a gyakorlati, elsősorban az egység, azaz a japán nép *mint nép* egységének irányába ható megfontolások minden tradicionális akadályt képesek felülírni. Mint mondtam, Nishi gondolatmenetével Nishimura sem abban a tekintetben száll vitába, hogy a latin betűket bevezessék-e,

hanem csak azt illetően, hogy mikor. Amennyiben tehát Japán meghatározó gondolkodó elitje úgy véli, egy másik kultúra ismeretanyagát nagy ütemben szükséges az országba integrálni, a praktikus célok érdekében írásrendszerek, sőt nyelvek bevezetését is kész fontolóra venni – a fent említett Mori Arinori ugyanis egyenesen az angol nyelv bevezetése mellett érvelt ugyanebben az időszakban (Swale, 2000. 64–65. o., Farkas, 2018. 138. o.). Ilyen újítások bevezetése mármost valóban radikális, mondhatni, „forradalmi” változás – olyan azonban, melyre csakis a legszigorúbb centralizáció mellett nyílhat mód. A Meiji-kor 6. évében az új kormányzat vezető gondolkodóiban fel sem merült, hogy egy hasonló méretű átalakítás ne volna kivitelezhető, s ne volna kívánatos, amennyiben a cél a Nyugattal egyenrangú Japán kialakítása. Ebben a megközelítésben pedig, mint arra maga Nishi is utal, az ábécé átvétele nemcsak nem új, hanem éppenséggel az egyik leghosszabb hagyományra visszatekintő japán eljárás alkalmazása: az angol alfabétum, hovatovább a nyelv átvételét az említett gondolkodók ugyanazon a módon, s ugyanazzal a céllal képzelik el, mint elődeik több mint ezer évvel korábban. Akkor a kínai minta követése, s ennek révén a Kínával való egyenrangúvá válás jelentette az elit legfőbb feladatát. Kína helyét most átveszi a Nyugat, az egyenrangúságét pedig az „egyenjogúság”. Az utóbbi azonban, noha magát az eszmét tekintve egyre jelentősebbé válik, a szó szoros értelmében Japánnak mint egésznek a világ más országaival való egyenjogúságára érvényes ugyan, társadalmi kontextusban csak sajátos megszorításokkal értelmezhető.

**A családi színtér – egyenjogúság mint egyenlő kötelmek**

A nők oktatásának bevezetését joggal sorolják a Meiji-kor leghaladóbb eszméi közé, amely egyértelműen a nyugati gondolkodásmód hatását viseli magán. Ha azonban közelebbről szemügyre vesszük a *Meiroku zasshi* egy-egy vonatkozó írását, az újítás, amely első ránézésre

az „egyenjogúság” eszméjének átvételét tükrözi, ugyanazt a belső kettősséget mutatja, melyre az előzőekben többször utaltam. A folyóirat 8. számában több esszé foglalkozik a nők helyzetével, ezek egyike Mitsukuri Shūhei 箕作秋坪 (1826–1886) oktatásról szóló írása („Kyōikudan” 教育談). A szöveg első felében Mitsukuri arról ír, hogy a nyugati országokban már elterjedt a nézet, mely szerint a gyermekek otthoni nevelése fontosabb az iskolai oktatásnál – ha pedig ez így van, a nevelésben mindkét szülőnek fontos szerep jut. Amennyiben a szülők ezt belátják, a felfogás hagyománnyá válik, s átadódik generációról generációra. „Amit még inkább kívánok, annyi, hogy lányiskolák [jogaku 女学] létrehozásával, nem szűnő erőfeszítés révén oktassuk a lányokat, s megértessük velük annak fontosságát, hogy anyává válva ők oktassák gyermekeiket. Napóleon egy alkalommal azt mondta a kor híres oktatónőjének, Campan-nak, »A hagyományos oktatási módszerekben nincs olyasmi, amit ne tarthatnánk értékesnek. Mire van hát még szükség a nép megfelelő okításához?« Mikor Campan azt felelte, »anyákra«, a császár meglepetten kiáltott fel: »Ó, milyen igaz! Ez az egy szó elegendő, hogy kifejezze az oktatás szabályát [hōsoku 法則].«” (Mitsukuri, [1874]. 6. o.) A feleség férjével való „egyenjogúsága” tehát, mint látjuk, nem kis részben a férjével azonos köteleességek teljesítésének előfeltételként jelenik meg, s igen beszédes, hogy a bizonyító erejű példa nem valamely európai liberális gondolkodóról, hanem a nagy francia forradalom után maradt romokon új császári hatalmat kiépítő Napóleonról szól. Az tehát, hogy a nők jogairól egyre több szó esik, korántsem jelenti, hogy a szó modern nyugati értelmében vett női függetlenség kerülne középpontba – az utóbbi kérdéskör csak a századfordulón, illetve azt követően kezdi szélesebb körben foglalkoztatni a japán közvéleményt (az „új nő” fogalmának megjelenéséről ld. Doma, 2016. 384. skk. o.).

A Meiroku zasshi ugyanezen számában jelenik meg Mori Arinori ötrészes esszé-sorozata, „A feleségekről és az ágyasokról” („Saishōron” 妻妾論) első része is. Mori érvelésének középpontjában az áll, hogy a nép morális fejlettségét csakis akkor lehet a Nyugattal egy szintre emelni, ha a feleségek és

a férfiak „kölcönösen segítik és kölcönösen védelmezik” egymást (*aitasuke aihoshi* 相扶ケ相保シ) – ez a „kölcönös” viszony azonban itt is az „egyenjogúság” sajátos, nem kis részben a konfuciánus családmoddellre épülő felfogását takarja. „[A] férjnek joga [kenri 權利] van arra, hogy felesége támogatását igényelje [yōsuru 要スル], s kötelessége [gimu 義務] feleségét megvédeni; míg a feleségnek joga van arra, hogy férje védelmét igényelje, s kötelessége férjét támogatni” (Mori, [1874] a. 2–3. o.). Amíg – olvassuk később – a törvény nem biztosítja, hogy az ágyasok ne élvezzenek a feleségével azonos kiváltságokat, a házasság érvényben lévő rendszere nagymértékben akadályozza a „felvilágosodást”. Ezen a helyzeten csakis úgy lehet változtatni, írja Mori már a sorozat harmadik részében, ha bevezetik az általános, a nőkre is kiterjedő oktatást (ennek amerikai gyakorlatáról már a Mori irányításával összeállított *Life and Resources in America* is beszámol 1871-ben, ld. Mori, 1871. 264–266. o.), s megvárják „az időt, melyben a nők saját maguk védik meg erényüket [happun shisō 発憤立操].” (Mori, [1874]b. 2. o.) Megjegyzendő, hogy a XIX. századi Nyugatot a női szerepek vonatkozásában korántsem csak az egyenjogúság eszméje jellemezte, hanem az otthon, gyermekei mellett tevékenykedő anya képe is (ld. McVeigh, 2004. 222. o.). Az, hogy e toposznak, a szerető, gondoskodó anya képének hosszú ideje megvolt a maga sajátos japán „megfelelője” (az Edo-kori képi ábrázolások kapcsán ld. erről Endrődy-Nagy, 2016. 320. o.), nagymértékben hozzájárulhatott ahhoz, hogy az egyenjogúság és a nő konfuciánus alávetettségének hagyománya ne kerüljön kibékíthetetlen ellentétbe a kor japán gondolkodói szemében.

A nők oktatásának miéértje szempontjából a fentieknél talán még szemléletesebb Nakamura Masanao 中村正直 (1832–1891) „Hogyan alkossunk jó anyákat” („Zenryō naru haha wo tsukuru setsu” 善良ナル母ヲ造ル説) című, 1875-ös beszéde a Meiroku zasshi 33. számában. A szerző itt is az egyenjogúság jelentőségéről beszél, melyhez az egyenlő oktatáson át vezet az út, a cél tekintetében



azonban ismét nem az eszme a mérvadó. „Magától értetődő, hogy a férfiak és a nők megkülönböztetés nélkül, egyformán kell kövessék a jó erény törvényeit [*zentoku no rippō* 善徳の律法]. A számos jó erény között legfontosabb a szeretet. A költő, Browning híres szavait idézve: »Az igazi szeretet [真正ノ愛] felülmúlja a tudást.« [...] Ha egy feleségben a mély szeretet érzése megvan, boldogságot és megnyugvást nyújt férjének, s arra ösztönzi, hogy országunk hasznára levő vállalkozásokba fogjon. A régi bölcsek nemcsak a Nyugaton, de Kínában is belátták ezt [...]» (Nakamura, 1875. 3. o., vö. McVeigh, 2004. 223. o.). Itt következik két, a *Váltakozások könyvére* és a *Dalok könyvére* vonatkozó utalás – önmagában is közvetlenül megidézve a konfuciánus tradíciót. A gondolatmenet azonban ennél sokkal szorosabban kötődik ehhez a hagyományhoz. Mint látható, a lányok nevelése a nők mint anyák, s a nők mint feleségek nevelése, hogy az ország ügyét hasznosan szolgáló férfiakat, illetve újabb, ilyen férfiakat felnevelő nőket hozzanak világra. Ahogy Papp a *ryōsai kenbo* 良妻賢母 („jó feleség, bölcs anya”) felfogásával kapcsolatban fogalmaz, „[a] gyermek itt [a századfordulón] már elsősorban nem a család, illetve a ház fennmaradását volt hivatott biztosítani, hanem a társadalom előrehaladását. A *ryōsai kenbo* [...] jelszavával ismertté vált ideológia ezen eszmény megvalósításában az anyának tulajdonította a legfontosabb szerepet.” (Papp, 2014. 172. o.). A keret tehát, a nyugati mintára kialakított iskolarendszer felől közelítve, valóban igencsak modern – háttérben azonban legalább annyira a konfuciánus családmodell modernkorra való átértelmezése (ha tetszik, „restaurációja”) áll, amennyire a nyugati egyenjogúság-eszmény.

## Zárásul

Ismeretes, hogy Mori Arinorit nyugati tartózkodása során megérintette a kereszténységnek a Nyugat „civilizálásában” betöltött szerepe, s egy időre még egy amerikai vallási kolónia tagjává is vált (Swale, 2000. 37. skk. o.). Kereszténységhez való viszonyát elsősorban

az határozta meg, hogy lenyűgözte az a morális összetartó erő, amelyet a vallás nyugaton jelentett, s amelyhez hasonló Japánban nem talált. Épp ezért elgondolkodtató az Újszövetségből származó idézet, melyet az *Education in Japan* elejére helyezett: „What shall a man give in exchange for his soul?” (Márk 8:9). Érdemes hosszabban idézni a szakaszt, hogy itteni lehetséges jelentéseit számba vegyük. „A sokaságot pedig [Krisztus] az ő tanítványaival együtt magához szólítván, monda nekik: Ha valaki én utánam akar jöni, tagadja meg magát, és vegye fel az ő keresztyét, és kövessen engem. Mert valaki meg akarja tartani az ő életét, elveszti azt; valaki pedig elveszti az ő életét én érettem és az evangéliomért, az megtalálja azt. Mert mit használ az embernek, ha az egész világot megnyeri, lelkében pedig kárt vall? Avagy mit adhat az ember váltságul az ő lelkéért?” (Márk 8:9.34–37. – A szakaszt a *Life and Resources...* is tartalmazza, ld. Mori, 1871. 153–154. o.) Hogy Mori az utóbbi mondatot helyezi a gyűjtemény élére, értelmezhető úgy is, hogy az írások fő üzenetét jól tükröző mottót keresett, levelezőpartnerei ugyanis rendre a kereszténység kulcsszerepét emelik ki az oktatásban. Ennél azonban, úgy tűnik, többről van szó – s nem feltétlenül arról, hogy Mori a kereszténység bevezetését tartotta volna szükségesnek Japánban. Meglátásom szerint a mondat – akár ez volt Mori szándéka, akár nem – minden érvelésnél jobban érzékelteti, mekkora *jelentőséget* tulajdonított a kor japán értelmisége az oktatásnak, melyben a japánok lelke, vagy még inkább: *a japán lélek* „váltságát” látták, az utóbbi egyiséget ugyanis az oktatás révén vélték lehetségesnek megteremtteni.

Immanuel Kant (1724–1804), az európai felvilágosodás egyik legnagyobb hatású gondolkodója „Az emberiség egyetemes történetének eszméje világpolgári szemszögből” című híres művében úgy fogalmaz, „[c]ivilizálódtunk, szinte túlságosan is, mindenféle illemben és modorban. De ahhoz, hogy úgy vélhessük, *moralizálódtunk* is, még nagyon sok hiányzik.” (Kant, 1974. 73. o.) A Meiji-kori „felvilágosítók” nem így gondolkodtak. Sokkal inkább úgy vélték, bár ők maguk moralizálódtak, mivel az

ország nem civilizálódott, a nép alsóbb rétegei nem is moralizálódhattak – nem válhattak részévé az egységnek, melyet egyre gyakrabban neveztek japán *nemzet*nek. Ezen egység létrehozását szolgálta az oktatás és a nevelés átalakítását célzó számos új rendelkezés és irányvonal a kormányzati intézkedések, az iskolarendszer, és a család szintjén egyaránt.

## Felhasznált irodalom

Doma Petra (2016): „Matsui Sumako, az új (színész)nő megjelenése Japánban.” In Doma Petra és Takó Ferenc (szerk.): *„Közel, s Távól” IV. Az Eötvös Collegium Orientalisztika Műhely éves konferenciájának előadásaiból, 2014.* Eötvös Collegium, Budapest. 383–401.

Eisenstadt, S. N. (1996): *Japanese Civilization: A Comparative View.* University of Chicago Press, Chicago – London.

Endrődy-Nagy Orsolya (2016): „Ukiyo-e – A japán fametszet mint lehetséges gyermekkortörténeti forrás.” In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. 2016. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése.* SzTE BTK Neveléstudományi Intézet – MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 311–325.

Farkas Ildikó (2018): *A japán modernizáció ideológiája.* Károli Gáspár Református Egyetem – l'Harmattan Kiadó, Budapest.

Fisher, Jerry K. (1986): The Meirokusha and the Building of a Strong and Prosperous Nation. In: Wray, H. & Conroy, H. (eds.): *Japan Examined: Perspectives on Modern Japanese History.* University of Hawaii Press, Honolulu, 83–89.

*Fukuōjiden* 福翁自伝 [Fukuzawa Yukichi önéletírása] (1899). Jijishinpōsha, Tōkyō.

Gordon Győri János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában. Japán és Szingapúr.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Howland, Douglas (2002): *Translating the West: Language and Political Reason in Nineteenth-Century Japan.* University of Hawai'i Press, Honolulu.

Kant, Immanuel (1974): „Az emberiség egyetemes történetének eszméje világpolgári szemszögből.” In uő.: *A vallás a puszta ész határain belül és más írások.* Gondolat, Budapest. 61–79.

Kéri Katalin (2015): *Adatok és művek a nem nyugati kultúrák neveléstörténetének kutatásáról (historiográfiai áttekintés).* PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.

McVeigh, Brian J. (2004): *Nationalisms of Japan: Managing and Mystifying Identity.* Rowman & Littlefield, Lanham – Boulder – New York – Toronto – Oxford.

Mori Arinori (1871): *Life and Resources in America. Prepared under the direction of Mori Arinori.* [k.n.], Washington D. C.

Mori Arinori (1873): *Education in Japan: A Series of Letters Addressed by Prominent Americans to Arinori Mori.* D. Appleton and Company, New York.

Mori Arinori 森有禮 ([1874]a): „*Saishōron*” 妻妾論 [„A feleségekről és az ágyasokról”]. *Meiroku zasshi* 8. sz. 3–4.

Mori Arinori ([1874]b): „*Saishōron* 3” 妻妾論三 [„A feleségekről és az ágyasokról 3.”]. *Meiroku zasshi* 15. sz. 1–2.

Nishi Amane 西周 [1874]: „*Yōji wo motte kokugo wo shosuru no ron*” 洋字ヲ以テ國語ヲ書スルノ論 [„Esszé a japán nyelv nyugati írásjegyekkel való lejegyzéséről”]. *Meiroku zasshi* 1. sz. 1–10.

Nishimura Shigeki 西村茂樹 [1874]: „*Kaika no tabi ni yorite kaimoji wo hassubeki no ron*” 開化ノ度ニ因テ改文字ヲ發スヘキノ論 [„Esszé az írás megújításának szükségéről a felvilágosításban”]. *Meiroku zasshi* 1. sz. 10–12.

Mitsukuri Shūhei 箕作秋坪 [1874]: „*Kyōikudan*” 教育談 [„Az oktatásról”]. *Meiroku zasshi* 8. sz. 4–6.

Nakamura Masanao 中村正直 [1874]: „*Zenryō naru haha wo tsukuru setsu*” 善良ナル母ヲ造ル説 [„Hogyan alkossunk jó anyákat”]. *Meiroku zasshi* 33. sz. 1–3.

Papp Melinda (2011): „A korai gyermekkor rítusai Japánban és a hozzájuk kapcsolódó hagyományos népi hitvilág.” *Távol-keleti Tanulmányok*, 3. 1–2., 227–248.

Papp Melinda (2014): „A család intézményének átalakulása az ünnepi szokások tükrében a háború előtti Japánban (1868–1945).” *Távol-keleti Tanulmányok*. 6. 1–2., 159–178.

Rubinger, Richard (1988): „Education: From One Room to One System.” In: Jansen, Marius B. és Rozman, Gilbert (szerk.): *Japan in Transition from Tokugawa to Meiji.* Princeton University Press, Princeton, 195–230.

<https://doi.org/10.1515/9781400854301.195>

- Szabó Balázs (2014): „Idegenek a láthatáron: Tokugawa Nariaki felirata a shōguni kormányhoz 1853-ban.” *Távol-keleti Tanulmányok*, **6.** 1–2., 137–158.
- Swale, Alistair (2000): *The Political Thought of Mori Arinori: A Study in Meiji Conservatism*. Routledge, London – New York.
- Varrók Ilona (2003): „A magyar és a japán reformkor – egy magyar és egy japán reformer pedagógiai nézetei”. *Acta et Studia Japonica Budapestinensia* 1, 65–72.
- Varrók Ilona (2004): „A japán oktatás történelmi, társadalmi és filozófiai háttere”. *Iskolakultúra*, **14.** 2. sz., 91–96.

### Education and “Civilisation” – Education in the discourse on Meiji transition

*The ambivalent character of the Meiji transition (Meiji ishin) is well reflected in the terms frequently used to designate the era in Western literature: “Meiji revolution” and “Meiji restoration”. One of the most typical manifestations of this tension is observable in the discourse on the systematic transformation of the educational system; that is, in the tension between Confucian traditions and “Westernising” tendencies of reform. In the present study, based on the writings of the leading thinkers of the era (especially Mori Arinori and the Meiji Six Society), I will examine the aims set by Meiji intellectuals in the 1870s in the field of education.*

**Keywords:** Meiji era, educational reform, Meiji Six Society, Mori Arinori, women’s education

Takó Ferenc (2019): Oktatás és „civilizáció”. Az oktatás megjelenése a Meiji-kori átalakulásról folytatott diskurzusban. *Gyermeknevelés*, **7.** 1. sz., 22–29.



# Japán első színésznőképzője

**DOMA PETRA**

PhD-jelölt, Pécsi Tudományegyetem

*Az 1868-as Meiji-megújulás követően a nyugati kultúra beáramlásával a modern, nyugati értelemben vett naturalista dráma is megérkezett Japánba, s kihívás elé állította a hagyományos színházi műfajokat. A radikális reformtervezetek mellett felmerült az igény a nők színpadon való megjelenésére is, mely 1629 óta tiltva volt az országban. Az új, modern színházat meghonosítani vagy épp csak a kabukit megreformálni kívánó műfajok, így a shinpa és a shingeki is már alkalmaztak színésznőket előadásaikban. Felmerül azonban a kérdés, hogy honnan érkeztek ezek a színésznők, s milyen színpadi oktatásban részesültek. Kawakami Sadayakko, akit Japán első színésznőjeként tartanak számon, és a 19–20. század fordulóján férje, Kawakami Otojirō társulatában amerikai és európai turnékon vett részt, a Franciaországban látott színészakadémiák mintájára 1908-ban létrehozta a Teikoku Joyū Yōseijot, vagyis a Birodalmi Színésznőképző Intézményt, ahol kizárólag fiatal lányokat oktattak a színpadi megjelenésre.*

**Kulcsszavak:** japán színház, színésznő, Sadayakko, színésznőképző, oktatás

## Bevezetés

Az 1868-as Meiji-megújulást<sup>1</sup> követően Japán alapjaiban változott meg. A sógunátus bukásával újra a császár kezébe került a tényleges hatalom, aki sok más intézkedése mellett a nyugati hatalmakhoz való felzárkózás érdekében a modernizáció útjára vezette az országot. E célt elérendő Japán nagyon rövid idő alatt különböző nyugati modelleket vett át és honosított meg a politikában, a társadalomban, az oktatásban és a gazdaságban egyaránt. A változáshoz szorosan kapcsolódott a határok és a japán piac megnyitása a külföldi kereskedelem és áruk előtt. Így a nyugati kultúra, irodalom, művészet és divat Japánba való beáramlása robbanásszerű hatást váltott ki azokban, akik kapcsolatba kerültek e kultúrával és mindent „imádtak”, ami nyugati és az újdonság erejével hatott – ez, főként a korai időszakban, elsősorban a városi lakosságot jelentette. Emellett ugyanilyen módon „ömlött

ki” az országból a japán kultúra és árasztotta el a nyugatot, növelve ezzel az emberek egzotikum, és általában „a Kelet” iránti lelkesedését. „Különösen a 19–20. század fordulóján a Nyugaton eluralkodó általános válsághangulat új távlatok nyitására, új világnépek kialakítására irányuló lázas keresést eredményezett, amely szükségképpen magával hozta az »egzotikus«, »romlatlan« civilizációk felfedezését, s új ihletforrásokként történő felhasználását” (Janó, 2009. 149. o.). Európában ez a fajta „keleti láz” nem várt méreteket öltött, s a mai napig talán legismertebb irányzata a *japonisme*<sup>2</sup>, mely áthatotta a festészetet és az iparművészetet egyaránt. Megnőtt a kereslet többek között a japán fametszetek, lakk- és porcelánművészeti tárgyak, illetve az irodalmi alkotások iránt is. A japán versek, főként a haikuk mellett – melyek hatással voltak például olyan korabeli költőkre és írókra, mint Whitman, Fenollosa, Kipling vagy itthon Kosztolányi – hamar elterjedtek a japán regéken vagy történelmi eseményeken alapu-

<sup>1</sup> A Meiji ishin 明治維新 megfelelőjeként Takó nyomán nem a részben félrevezető, illetve európeai konnotációkat idéző „Meiji-restauráció” vagy „Meiji-forradalom” összetételeket, hanem a „Meiji-megújulás” szókapcsolatot használom. Ld. Takó, 2018.

<sup>2</sup> A művészetek japán hatású egzotikus megújulásának divatja. A kifejezést Philippe Burty francia műkritikus használta először 1872-ben.

ló regények, amelyek „a ködös miszticizmus légkörének megteremtésével romantikusan torzított képet rajzolnak az országról” (Janó, 2009. 161. o.). Mégis, az egyik legjelentősebb áramlatot a festészetben lehetett megfigyelni. Félix Bracquemond impresszionista festő 1856-ban ukiyo-e3 fametszeteket „fedezett fel” Auguste Delâtre nyomdász tulajdonában. Ezzel a japán fametszetek megkezdték hódító útjukat, s az 1867-es párizsi világkiállítás az egyik fő attrakciónak számítottak. Az ukiyo-e nagy hatással volt az impresszionista festészetre, sőt, számos korabeli művész – Manet, Monet, Degas, Van Gogh, Gauguin – a japánokat tartotta az első impresszionistáknak, s Manet és Monet is tanulmányozta Hokusai műveit. Ennek következtében a japán művészetet a XIX. században elsősorban a fametszetek alapján ítélték meg, ami pedig számunkra még fontosabb: a képeken látottak alapján alakították ki elképzelésüket magáról Japánról, így az ország színházi világáról is (Itō, Maeda és Miyagawa, 1980. 216. o.). A japonizmus hódítása azonban nem csak a művészeteket hatotta át ily mértékben, hanem leszivárgott a hétköznapi emberek életébe is, akik különböző keleti csecsebecsékkel, legyezőkkel, bútorokkal, vázákkal, lakk tárgyakkal díszítették otthonukat, s ez az egzotikum iránti éhség vezetett oda, hogy lelkesen üdvözöltek minden egyes társulatot, színházi vagy táncos együttest, érkeztek ezek akár a „közeli”, akár a „távoli” Keletről.

A megújuláshozkötődő gyors nyugatiasodás és modernizáció a hagyományos japán színház

fő műfajait, vagyis a nót és a kabukit is érintette, s elmondható, hogy egyik forma sem tudott reagálni a „hirtelen jött” változásokra. A 14–15. század folyamán kialakult nó már a kabuki 17. századi születésekor is rögzült szabályrendszerrel rendelkezett, s összetettségét, kifinomultságát csak a legműveltebbek tudták élvezni. Ulysses S. Grant<sup>4</sup> Japánban tett látogatása után maga mondta, hogy ezt a műfajt meg kell őrizni: „Egy ilyen nemes és gyönyörű művészet könnyen értéktelenné válhat és az idő változó ízlése lerombolhatja. [Ezért önöknek] erőfeszítéseket kell tenniük a megőrzéséért.” (Keene, 1973. 44. o.) S egy, a nyugati hatalmat reprezentáló személytől tett ilyenfajta elismerő kijelentés megerősítette a japánokat abban, hogy a nó az ország jelképe, melynek ezáltal esélye sem volt a változásra.

A nyugati hatások egyre erősödő tükrében a kabuki szintén egyfajta nosztalgikus érzést váltott ki az emberekben a Tokugawa-évek (1603–1868) után, de ennek a műfajnak a „megmerevedése” ellen jelentős küzdelem indult mind kormányzati, mind színészi oldalról (Doma, 2018).

Az országnyitás a nyugati kultúra beáramlása mellett természetesen lehetővé tette, hogy a japánok is nagy számban elhagyják az országot, s megismerkedjenek más – amerikai és európai – országok szokásaival. Nem volt ez másképp a sorra alakuló színtársulatok esetében sem, akik egyrészt az új színházi tapasztalatok megszerzése, a nyugati, modern dráma és előadóművészet tanulmányozása érdekében, másrészt a hagyományos japán színházi műfajok bemutatása miatt hagyták el hazájukat. A korszak számos utazótársulata számára kiváló fellépési lehetőséget biztosítottak a népszerű gyarmati és világkiállítások, ahol – kapcsolódva a „keleti láz”-hoz – fokozni tudták a közönség egzotikum iránti lelkesedését. Fontos azonban megjegyezni, hogy bár a korabeli beszámolók a legtöbb

<sup>3</sup> Az ukiyo, „lebegő világ” kifejezést eredetileg buddhista összefüggésben használták, s arra utalt, hogy a földi világ örömei látszat-örömök. Az Edo-korra azonban ez a szemlélet megváltozott, a városi lakosság és az alacsonyabb rendű samurájok által kedvelt mindennapi szórakozások kifejezése lett. Az ezeket megjelenítő képeket hívják ukiyo-ének. Fő témájuk eleinte a szép hölgyek (gésák és kurtizánok is) illetve híres kabuki jelenetek és színészek ábrázolása volt. A későbbiekben jelentek meg a város- és tájképek. Kiemelkedő alkotók voltak Katsushika Hokusai 葛飾北斎 (1760–1849) (A Fuji harminchat lát képe) és Utagawa Hiroshige 歌川 広重 (1797–1858) (A keleti-tengeri út – a Tökaidō – ötvenhárom postaállomása) (Mecsi, 2009. 146. o.).

<sup>4</sup> Ulysses S. Grant (1822–1885), az Amerikai Egyesült Államok 18. elnöke (hivatali idő: 1869–1877), aki volt elnökként 1879-ben világkörüli útja során Japánban is járt, ahol egy kabuki- és egy nőlőadáson is részt vett.

esetben a különböző országok – így például Japán – autentikus produkcióinak bemutatásáról szólnak, ezek az előadások általában már a nyugati ízléshez és elvárásokhoz igazodtak.

### A Kawakami-társulat és Sadayakko

Hasonló módon járta végig az Egyesült Államokat és Európát Kawakami Otojirō 川上音二郎 (1864–1911) és társulata is 1899 és 1902 között. Kawakami a shinpa 新派, vagyis az új iskola egyik alapító atyja, mely műfaj a kabukival mint a régi iskolával szemben definiálta magát, s az egyik első reakciónak tekinthető a nyugati dráma megjelenését követően. Az amatőrökből és diákokból szerveződő új színi társulatok koruk valóságát kívánták színpadra állítani, az aktuális társadalmi problémákra reflektálni. Legnagyobb újításaik közé tartozott a női szerepek színpadon való megjelenítése nők által, vagyis a szerepek és a színészek biológiai nemének megfeleltetése. Emellett számos más, modernnek és újítónak számító színházi szokást is bevezettek, többek között a nézőtér első-tétitését, a darabok témáját tekintve pedig az előadások társadalmi, politikai színezetet kaptak. Leggyakrabban különböző újságok cikkeit vagy kortárs írók műveit vitték színre dramatizált formában, s a Meiji-korszak „családi életének romantikusan fölnagyított valóságával foglalkoztak.” (*Kokubu*, 1984. 78. o.) Az új műfajnak – a jelentős népszerűségnek köszönhetően – sikerült a diák-színházi mozgalmat a hivatalos színjátszás színvonalára emelni és megmutatni, hogy a hagyományos színházi monopóliumon kívül is van lehetőség a létezésre. Meg kell azonban említeni, hogy a shinpaszínészek játéka néhány év elteltével valójában szinte alig tért el a hivatásos kabukiszínészekétől, s emellett realiztikusnak sem volt mondható (*Ortolani*, 1995. 233. o.). A műfaj jelentősége abban áll, hogy megteremtette a feltételeket a nyugati értelemben vett modern dráma és színház megjelenéséhez Japánban. Kawakami Otojirō pedig a nyugati ízléshez és dramaturgiához alakított shinpa- és kabukielőadásainak átírtaival járta a nyugati országokat, ahol főként

feleségének, Sadayakkónak köszönhetően jelentős sikereket értek el.

Kawakami Sadayakkót 川上貞奴 (1871–1946) a japán színháztörténet az ország egyik első színésznőjeként tartja számon, aki tevékenységével hozzájárult a női színjátszás elfogadásához és a következő színésznő-generáció kineveléséhez. Sadayakko gésaként kezdte pályafutását, majd Kawakami feleségként elkísérte férjét nyugati körútjára, ahol ő is fellépett kisebb szerepekben. A társulat azonban ráébredt, hogy az amerikai közönségnek szüksége van arra, hogy a női szerepeket nők testesítsék meg, így hamarosan férje összes átalakított, „nyugatiasított” előadásának a főszereplőjévé vált, s különböző táncaival és főként *A gésa és a lovag* című előadásban bemutatott haláljelenetével aratott sikert az európai közönség előtt az 1900-as párizsi világkiállításon. Ennek hatására a Kawakami-társulat 1901 és 1902 között a híres táncosnő, Loie Fuller támogatása mellett egész Európát bejárta, s szinte minden nagyobb városban fellépett, ahol a közönség úgy tekintett Sadayakkóra, mint a japán Sarah Bernhardt-ra.

A társulat 1902-ben, Japánba való visszatérése után célul tűzte ki, hogy a nyugati útjaik során tapasztalt élményeiket a hazai közönségnek is megmutassa, s megismertetik őket a nyugati színjátszással. Így a Kawakami-társulat nevéhez kötődik többek között a Shakespeare-színjátszás kultuszának kialakítása és meghonosítása a szigetországban. A nyugati drámák színpadra állításához azonban elengedhetetlen feltételnek bizonyult a nők színpadi szerepeltetése, amellyel már a shinpa is kísérletezett, ám ezen „újítás” elfogadása és állandóvá tétele nem volt könnyű feladat.

### A nők színpadon való megjelenése és oktatása

A sógunátus ugyan a kabuki táncosnők prostitúciója miatt 1629-ben betiltotta a nők színpadon való bárminemű megjelenését, s ez a törvény egészen 1877-ig érvényben volt, ennek ellenére léteztek női előadók ebben az időszakban is, csupán tevékenységüket zárt

vagy elszigetelt környezetben végezték. Ebbe a kategóriába tartoztak egyrészt a gésák által bemutatott színpadi táncok, melyeket teaházakban vagy a gésanegyedekben tartott különböző fesztiválok alkalmával, vagyis elszeparált és nem mindenki által látogatható helyeken mutattak be, másrészt meg kell említeni a női kabukijátszást, mely már a Meiji-megújulás előtt is létezett. Az *okyōgenshine* お狂言師 nevezett nők kizárólag női közönség előtt, szintén zárt helyeken, például a sógun vagy az egyes daimyók rezidenciájának női lakrészében mutatták be előadásukat. Ezek az alkalmak biztosítottak lehetőséget a női tánctanárok képzésére és a kultúrakedvelő samuráj- és kereskedőcsaládok hölgytagjainak szórakoztatására. A Meiji-megújulást követően felhivatalosan működő női társulatok alakultak az okyōgenshikből, akik a másod- és harmadosztályú férfi kabuki versenytársaivá tudtak válni, és különböző tokiói kereskedelmi színházakban léptek fel. Ebben az időszakban már *onna yakushaként* 女役者, vagyis női előadóként emlegették őket, előadásaik pedig *onna shibai* 女芝居, női darabok vagy *musume kabuki* 娘歌舞伎, azaz lány kabuki néven futottak<sup>5</sup>. A férfiakat és nőket egyaránt foglalkoztató vegyes társulatok tilalmát azonban csak pár évvel később, 1891-ben oldották fel, s ezt követően jelentek meg először a férfiak mellett nők is a shinpa színpadán. Úttörő volt a gésa előélettel rendelkező Chitose Beiha 千歳米坡 (1855–1913), aki 37 évesen a törvény feloldását követően először állt színpadra a Seibikan társulat tagjaként az *Egy hölgy erkölcsössége: a politikai pártok gyönyörű története* (政党美談淑女之操 Seitōbidan shukujo no misao) című előadásban (Rimer, Mori és Poulton, 2014. 6. o.). Ennek ellenére a japán színház-történet-írás mégsem őt, hanem Sadayakkót tekinti az ország első színésznőjének.

Látható tehát, hogy az 1800-as évek végén igen kevés olyan nő volt Japánban, aki kellő színházi gyakorlattal rendelkezett volna. A legtöbben csakúgy, mint Chitose Beiha, vagy épp Sadayakko, gésaként kezdte pályafutását, s a fiatal korukban elsajátított művészi képzés segítette őket a színpadon. Ez azonban nem volt elegendő, s az egyre kifinomultabbá váló shinpaelőadásokhoz már magasabb szintű kvalitásokra volt szükség, így felmerült az igény a színésznőképzés hiánypótlására.

Sadayakko – mivel Párizsban tanúja volt, hogy a társadalom támogatásával hogyan nevelik ki a franciák a következő generációk nagy színésznőit – utolsó európai útjáról visszatérve döntött az iskolaalapítás mellett, s ezzel az egyik legnagyobb hatást gyakorolta a japán színház-történetre. Álmat beteljesítve 1908-ban megnyitotta a Birodalmi Színésznőképző Intézményt (Teikoku Joyū Yōseijo 帝国女優養成所), Japán első színésznőiskoláját nők számára, ahol már fiatal koruktól kiválogatták és nevelték a hivatásos színésznőket. Erről az eseményről még egy magyar hetilap, az *Új Idők* is beszámolt, s jelentős eseményként írt az iskolaalapításról: „Ez a kis szini iskola, amelynek ma tizenöt női növendéke van, a japán színészet reformjának jelentős lépése. A ferdeszemű, sárga arcú nipon-ok kezdetben meglehetősen tartózkodással fogadták Kavakami és Sada Yakko új vállalkozását, de azután rövidesen megértették e lépés jelentőségét, amely új és modern színésznőket akar adni Japánnak és amint ezt Sada Yakko pályafutása mutatja, az egész világnak, hogy azután újabb dicsőséget szerezzenek a japánoknak a világot jelentő deszkákon is, mindenütt, ahol csak a Színészetnek hívei és barátai élnek.” (A japán színház, *Új Idők*, 1911. október 8.) Az iskola átadásán elhangzó ünnepélyes nyitóbeszédnek is azt a szándékot erősítették, hogy a színésznők mind női, mind színészi mivoltukban megbecsülést váltsanak majd ki, s az intézménynek köszönhetően emelkedésnek indul társadalmi megítélésük. Ennek megvalósítása azonban hosszú folyamatnak bizonyult, s számos nehézséggel, társadalmi elutasítással kellett megbirkózniuk a színésznői ambíciók-

<sup>5</sup> A műfaj kiemelkedő képviselője volt Ichikawa Kumehachi 市川九女八 (1846?–1913), aki az első női tanítványa volt IX. Ichikawa Danjūrónak. Tehetsége volt a férfi szerepek eljátszásához, és kiválóan imitálta a kortárs kabuki sztárokat is. 1893-ban saját női társulatot alapított (Edelson, 2008. 69–98. o.).



kal rendelkező fiatal lányoknak. Az emberek ugyanis eleinte nem tettek különbséget közöttük és a gésák között, így sok megaláztatást kellett elszenvedniük. Jól példázza a közvéleményt Mori Ritsuko esete, aki felsőbb társadalmi réteg tagjaként jelentkezett az iskolába. Felvételének következményei közé tartozott azonban, hogy családja kiközösítette, öccse pedig öngyilkosságot követett el, mert nem akart együtt élni azzal a szégyennel, hogy nővére színésznői foglalkozást űz (Kano, 2001. 74. o.). Ebben is jól tükröződik az a feszültség, amely a nyugatnak való megfelelési kényszer és a japán erkölcsökhöz való ragaszkodás között áll fenn.

Épp ezért Sadayakko nagyon szigorú követelményeket állított a felvételiző lányok elé. Csak általános iskolai végzettséggel rendelkező, 16–22 éves fiatalok jelentkezését fogadták el, s a tanterv magába foglalta a történelem, az írás, a hagyományos és modern színjátszás elsajátításának készségeit, a japán és nyugati táncokat, továbbá az olyan hangszerek ismeretét, mint a fuvola, a váll-dob, a *shamisen* és a *koto* (Downer, 2003. 242. o.). A több száz jelentkezőből kiválasztott tizenöt lány oktatása ingyenes volt, feltéve, hogy teljesítették a kétéves képzést, majd további két évre a Kawakami-társulathoz szerződtek, illetve tanulóidejük alatt sehol nem léptek fel az intézmény falain kívül. Azok a növendékek, akik megszakították képzésüket, kötelesek voltak taníttatásuk költségeit megtéríteni és egy újság hasábjain bocsánatot kérni. Az utóbbi kikötés azokra a tanulókra is vonatkozott, „akik arra használták az intézetben elsajátított művészeteket [arts], hogy gésaként működjenek” (Kano, 2001. 74. o.). Ebből a szabályból következtethetünk arra, hogy nem volt szokatlan, ha valaki az iskola elvégzése után gésa lett. „A színésznőnek tanulni vágyó diákok első generációja gyakran a gésanegyedekből érkezett, és egyeseknek már ez is elegendő okot szolgáltatott arra, hogy gyanúba keverjék az iskola hírnevét. A *Yamato Shinbun* című újság a megnyitást követő napon »kétes erkölcsű nők gyűjtőhelye« névvel illette a Birodalmi Színésznőképző Intézményt” (Kano, 2001. 74. o.).

Noha az iskola nem gésaképzőként működött, a tananyag egy része valóban megfelelt a maikók 舞妓, gésatanoncok oktatási menetének. Ennek ellenére a nyugati stílusú tánc, zene, színjátszás és a hagyományos kabukiképzéssel új stílust kívántak létrehozni, amelyet „színésznő-játéknak” (joyūgeki 女優劇) neveztek. (Kano, 2001. 75. o.) Láthatjuk tehát, hogy a modern japán színház úttörő képviselői a több évszázados kirekesztettség után megkísérelték rehabilitálni a nők színjátszásban való stabil jelenlétét, hiszen az első shinpatársulatokban megjelenő színésznők helyét gyakran ismét felváltották az onnagaták 女形, a női szerepeket játszó férfi színészek.

Összefoglalva, a Birodalmi Színésznőképző Intézmény létrejötté megszilárdította és elősegítette azon realista elvárás legitimációját, mely szerint a szerepeket a színészek biológiai neme szerint kell kiosztani. Hogy ez milyen nehézségekkel járt, tökéletesen mutatja az iskola szabályzata, mely minden, az erkölcs megsértésére irányuló vádat meg kívánt előzni (épp ahhoz hasonló vádak voltak ezek, melyek miatt csaknem háromszáz évvel korábban a nőket kitiltották az eredetileg túlnyomórészt nők táncaiból álló kabukiból). Sadayakkónak tehát végső soron sikerült legalizálnia az eredeti formájában már nem létező színjátéktípus egyik legfontosabb vonását, a női színjátszást (*onna-kabuki*). S noha Sadayakko teljes mértékben szembe ment férje, Kawakami Otojirō elképzeléseivel, miszerint jobb, ha a zene és a tánc nem keveredik bele az előadásokba, az oktatás elsősorban éppen azokra a látványosságokra támaszkodott, melyek a nyugati közönséget lenyűgözték és Sadayakkót híressé tették, s éppen ez a fajta – romantikát, zenét, táncot és más erős hatásmechanizmusokat használó – játékmód vált népszerűvé a japánok körében is, köszönhetően a színésznők képzésének. Elmondható tehát, hogy az iskola több éves fennállása az, amely intézményi szinten elsőként erősítette meg a női színjátszás létjogosultságát, s ezzel jelentősen elősegítette a modern színjátszás meghonosodását Japánban.



**Felhasznált irodalom**

- Doma Petra (2018): A hagyományos kabuki és a shinpa háborúja a XIX–XX. század fordulóján, *Távol-keleti Tanulmányok*, 9. 2. sz., 133–150.
- Downer, L. (2003): *Madame Sadayakko*. Review, Polmont.
- Edelson, L. (2008): The Female Danjūrō: Revisiting the Acting Career of Ichikawa Kumehachi, *The Journal of Japanese Studies*, 34. 1. sz., 69–98.  
<https://doi.org/10.1353/jjs.2008.0022>
- Itō Nobuo, Maeda Taiji, Miyagawa Torao és Yoshizawa Chū (1980, szerk.): *Japán művészet*. Budapest, Corvin Kiadó.
- Janó István (2009): A Nyugat és Japán közötti kulturális kölcsönhatások rövid története. In: Farkas Ildikó (szerk.): *Ismerjük meg Japánt! – Bevezetés a japanisztika alapjaiba*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 149–170.
- Keene, D. (1973): *Nō – The Classical Theatre of Japan*. Tokyo, Kodansha.
- Kokubu Tamocu (1984): *A japán színház*. Budapest, Gondolat.
- Mecsi Beatrix (2009): Rövid bevezető a japán művészet történetébe. In: Farkas Ildikó (szerk.): *Ismerjük meg Japánt! – Bevezetés a japanisztika alapjaiba*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 137–148.
- Ortolani, B. (1995): *The Japanese Theatre: From Shamanistic Ritual to Contemporary Pluralism*. Princeton, Princeton University Press.
- Rimer, J. Thomas, Mori Mitsuya & Poulton, M. Cody (2014, szerk.): *The Columbia Anthology of Modern Japanese Drama*. Columbia, Columbia University Press.  
<https://doi.org/10.7312/rime12830>
- Takó Ferenc (2018): Fordítva. Nyugati társadalomfilozófiai koncepciók és terminusok „japanizációja” a korai Meiji érában. *Távol-keleti Tanulmányok*, 9. 2. sz., 151–187.

**Japan's first acting school for women**

*The Meiji Restoration in 1868 brought about momentous changes in Japan. Western culture, including the new and more modern Western theatre, reached the Japanese people. This represented a fundamental challenge for traditional Japanese theatre, especially for the kabuki. Besides the radical reform plans, the issue of women appearing on stage was highly debatable because of the official ban introduced in 1629 which prohibited women from performing in any theatre. On the other hand, after the Restoration, the new, Westernised genres like shinpa and shingeki used actresses in performances. There are questions about where these actresses came from and what kind of training they received. Sadayakko Kawakami, who is considered the first Japanese actress and who toured the United States and Europe with her husband, Otojirō Kawakami at the turn of the 19th and 20th centuries, established the Teikoku Joyū Yōseijo, the first Japanese acting school for women, in 1908. In this institution, based on French models, only young girls were trained.*

**Keywords:** Japanese theatre, actress, Sadayakko Kawakami, actress training school, education

Doma Petra (2019): Japán első színésznőképzője. *Gyermeknevelés*, 7. 1. sz., 30–35.

# Gyermekkép fametszeteken

Japán az Edo-korszakban (江戸時代 1603–1868)

**ENDRŐDY ORSOLYA**

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi tanszék

*A vizuális elemzés lehetővé teszi a kutatók számára, hogy olyan információkat értsenek meg, melyek a képekben kódoltan jelennek meg. (Kress and Leuween, 2006). Az interdiszciplináris kutatás témája a 17. és 19. század közt készült ukiyo-e fametszetek elemzésével kibontani a korszak lehetséges gyermekképét Japánban. Az elemzési módszer Panofsky (1984), Bouteaud (1989) Addis (1996) és Collier (2010) munkáira épül. Az interdiszciplináris kutatás lehetőséget teremt arra, hogy a képekbe kódolt információt feltárjuk. A gyermekkortörténeti ikonográfia a társadalmi jelenségeket segít megérteni egyes korszakokban, valamint a gyermekek felé irányuló attitűd, viszonyulás feltárásában jelentős segítséget nyújt. A kutatás során a hétköznapi szituációkra, gyermeknevelési szokások feltárására fókuszálunk. Az ukiyo-e képek a gyermekkortörténet számára vizuális dokumentumokként alkalmasak lehetnek erre a feltáró munkára, hiszen hétköznapi embereket és szituációkat ábrázolnak, valamint könnyen hozzáférhetők, online, szabadon felhasználható adatbázisokban is megtalálhatóak. Az ukiyo-e képek alkotásának aranykorában a 17–19. században nem volt cenzúra, az ábrázolások közt olyan témákat is találunk, mely ma tabunak számít, így a szexualitás vagy halandóság kérdése, valamint az ember életszakaszai a gyermekkortól az időskorig mind fellelhetők az ábrázolásokon.*

**Kulcsszavak:** gyermekkortörténet, ikonográfia, multiperspektivikus kutatás, gyermekkép Japánban, japán fametszet

Japán az egymás mellett élő ellentétek országa, a zen béke és a felhőkarcolókkal teli nyüzsgés kettőssége hatja át az ott élő emberek hétköznapijait ugyanúgy, mint a művészetet. Milyen hatások látszanak a képzőművészeti alkotásokon? Használhatók-e a japán fametszetek mint gyermekkortörténeti dokumentumok? Ezekre a kérdésekre keresi többek közt a választ jelen tanulmány.

Egy igen népszerű képzőművészeti ág volt Japánban az ukiyo-e fametszet készítése a Meiji restauráció időszakában, mely egybeesik a metszetek készítésének aranykorával. Jelen tanulmány ezt a képtípust gyermekkortörténeti vizsgálata tárgyaként mutatja be, ikonográfiai módszerek segítségével elemezve.

Hogyan nézzük, hogy lássuk is a japán művészetet teszi fel a kérdést Stephen Addis képelemzési módszereket is feldolgozó munkájában (Addis, 2005). Mindenekelőtt annak érdekében, hogy vizuális forrásként használni tudjuk, szükségesnek látszik megismerni az

ukiyo-e fametszetek készítésének módját és történetét, de ahhoz, hogy ezt megtehessek, először Japán világnézeti rendszerére, az emberek világképének építőelemeire kell rápillantnunk.

## Világnézeti sokféleség és egység Japánban

Alábbiakban rövid áttekintést olvashatunk a Japánban jellegzetes vallásokról, illetve világnézeti gondolatrendszeréről, melyek együttesen hatnak az emberek gondolkodására, s vannak jelen a tanulmány kereteiben bemutatott időszakban is, így gyakorolnak hatást az elemzett képzőművészeti alkotásokra is.

## Buddhizmus

A Japánban elsősorban teret hódító zen buddhizmus vallási gyakorlásának célja a megvilágosodás, melyben fontos szerepet tölt be a me-

ditáció. Az irányzatot Lin-ji (rinzai)-nyomán 1191-ben alapítja Eiszi (Cseh, 1996). A zen buddhizmus népszerűsége a mai napig töretlen. A zen tradíció - melyet Kínában *Chan*, Japánban *Zen*, Koreában *Seon* néven ismernek – gyakorlása lecsendesíti a testet, vágyakat, elmét és igyekszik elérni az énközpontúság megszűnését, hiszen csak így lehet a vágyaktól, szenvedéstől megszabadulni. A zen hívei a megértést gyakorolják, és igyekeznek a saját emberi természetünket megérteni, mivel a saját természetünk buddha-természet, ezért a saját természetünk megértése a buddhaság mibenlétéhez vezet, épp ezért nem szabad függeni a tanítás szerint a szavaktól és betűktől. Pont ezt segíti az említett csend megérteni (Hamar, 2004; Green, 2016). Sok elemét tekintve mondai hagyományba vész a vallás alapítása és az országba érkezése.

### Sintoizmus

A sintoizmus a japán ősvallás; a sintó szó jelentése: Istenek útja – *kami-no micsi*. Azt vallja, hogy külön istene van mindennek, nem tudni pontosan, de akár többmillió kami is létezhet – ismert például: föld, víz, erdő szelleme, valamint az ősök szellemei, természeti szellemek is léteznek. A vallás a sámánizmussal és természeti vallásokkal rokon, elvei szerint az emberek a *kami(k)* gyermekei, az ember isteni szent természetének megmutatkozásához el kell távolítani a tisztátalanságot (Reader, 2000) „Ha valakit csak egyszer látsz, légy vele nagyon kedves, hogy mindig jó emléke legyen rólad.”-szól a tanítás. A vallás tanítása szerint nagyon fontos a hagyományok, idősök tisztelete. 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 – lányok 3 és 7 éves kori szentélylátogatása, november 15-én, ezzel a gesztussal segítik az áthaladást a kora-gyermekkorból a gyermekkorba (Endrődy-Nagy, 2014).

### Konfucianus szemléletmód

A konfucianus szemléletmód a hagyomány szerint egyetlen alapítóra, magára Konfúciuszra vezethető vissza. Konfúciusz kr.e. 551 és 479 közt élt, és neve a kínai Kong Fuzi név latin átíratából eredeztethető. Kong a család neve, míg a Fuzi elnevezés a mester szóra utal, személyneve Qiu – hegyet jelent, egyes magyarázatok szerint azért, mert a szülei a hegyek közt imádkoztak egy fiúgyermekért. A korán magára maradó Fuzi a tanulmányaiba temetkezett és korán népszerű tanítóvá vált. (Huang, 2013) 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, tanítása szerint. Átfogalmazva, minden cselekedetet azonos értékű cselekedettel viszonzozz (Huang, 2013). Mint minden keleti filozófia, a konfucianizmus is nehezen foglalható keretbe, hogy mely elvek mentén működik. A gondolkodásmód középpontjában a Menny és a Föld, illetve az emberek kapcsolata, vagy még inkább a Menny és az emberek kapcsolatának kérdése áll, hogy működik a világegyetem és az embereknek mi a szerepe ebben. Az ember a Menny és Föld közt helyezkedik el ebben az univerzumban. Alapvetően erkölcsi és etikai kérdésekkel, a normával foglalkozik, illetve azal, hogy milyen kötelességei vannak az embernek. Hisz benne, hogy az ember személyisége a politikai problémák okozója. Az emberiség, jóság, tulajdon és őszinteség az emberi moralitás alapjainak kérdéskörei. A legfőbb értékek pedig a megbízhatóság az interperszonális kapcsolatokban, a lojalitás- 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.

Vallási színezetét sokszor taglalják, a szellemek, lelkek, felsőbb irányító hatalmak létezését tartja, ugyanúgy, mint egyes természeti elemek lelkében való hitét is, akár a nap, hold, föld, hegyek vagy folyók lelkének létét.

Amint azt a bevezetőben olvashattuk ezek a nézetek, nézetrendszerek szerves egységként hatnak a térség lakóinak gondolkodására, így érhetőek tetten a fametszeteken is sok esetben.

## A gyermekkortörténeti ikonográfiáról *Módszertan*

Sokak számára ismert tény, hogy az ikonográfia a művészettörténet segédtudományaként vált elismert diszciplínává. Első nagy teoretikusa Erwin Panofsky. Azt vallja, hogy a műalkotás rejtett jelenségek hordozója, amit különféle módszerekkel kell megfejteni. (Endrődy-Nagy, 2015) A nemzetközi neveléstudományi szakirodalomban 1999 óta találunk ikonográfiára épülő munkákat, ezek közül az elsők és jelentősebbek Grosvenor (1999), Depaepe & Henkens (2000), Mietzner és mtsai (2005) tollából születtek, de ezek mindegyike a fotókra épít. Magyarországon is 2008-tól folyamatosan születnek ikonográfiával foglalkozó tanulmányok, illetve olyan munkák, melyek módszertana az ikonográfiára épül; az első jelentősebb munkák történeti háttérrel 2008 és 2010 közt születtek (Géczi, 2008; Kéri, 2008; Géczi és Darvai, 2010; Endrődy-Nagy, 2010), egy kivétellel a fotókra épít, majd 2010-ben szintén megjelent néhány ikonográfiára épülő módszertani tanulmány: Géczi János (Géczi, 2010) illetve Endrődy-Nagy Orsolya tollából (Endrődy-Nagy, 2010), majd három módszertani disszertáció: Somogyvári Lajosé a fotók elemzésére (Somogyvári, 2015), míg Endrődy-Nagy Orsolya munkája a festészetre fókuszálva mutatott be lehetséges elemzési metódusokat (Endrődy-Nagy, 2015), majd Támba Renátó tollából egy iskola művészetéből kiindulva kaptunk hasonló támpontot (Támba, 2016).

Érdemes még megemlíteni a *Gyermeknevelés* c. folyóirat 2017/1 számát, mely számos kutató ikonográfián nyugvó módszertani tanulmányát kiáltványként adja közre (Endrődy-Nagy, 2017). A gyermekkortörténeti ikonográfia területén belül a kutatók bátrabban nyúlnak fotókhoz, mint más vizuális dokumentumokhoz, ezért lényeges, hogy olyan munkák is szülessenek, melyek festmények, fametszetek, vagy más vizuális források elemzését tartják szem előtt. Tekintsük át, mi szükséges a fametszetek elemzéséhez. (Endrődy-Nagy, 2016)

Elsődleges kérdés, hogy vajon validnak tekinthetőek-e a japán metszetek tekintetében a gyermekkortörténeti ikonográfia korábban feltárt lehetséges metódusai. A módszertant az európai reneszánsz időszakában teszteltük különböző vizuális forrásokon, fametszeten, festményen, miniatúrán, s bizonyítást nyert, hogy több módszer kombinációjával – dekódolt információk segítségével alaposabb, árnyaltabb gyermekkép rajzolódik ki egy-egy időszakban az európai vizuális dokumentumok esetében. A jövő feladata a tér-idő-nem-világnézet-nemzeti hovatartozás figyelembevételével kialakítható módszertan, vagy módszertanok kidolgozása, olyan területek esetén is, mint jelen tanulmány és kutatás helyszíne, a Távol-Kelet esetében is. A buddhista ikonográfiáról ismert tény, hogy az ábrázolások minden részletét meghatározza (Cseh, 1996), és mint ahogy az európai képek esetén, a japán dokumentumok esetén is fontos, hogy lehetőleg olyan dokumentumokat találjunk, melyek a hétköznapi emberek életét jelenítik meg, nemcsak, illetve elsősorban nem az istenek világát. Az ukiyo-e japán színezett metszetek erre az elvárásra alkalmasnak tűnnek, nagy számban és könnyen hozzáférhetőek, nem isteneket, hanem hétköznapi szituációkban tevékenykedő embereket ábrázolnak (Addis, 2005. 115. o.). Stephen Addis a japán művészet kutatója a következő szempontokat javasolja megfigyelni az ukiyo-e fametszetek esetén:

### *Művész és terv:*

- Mit árul el a nyomat a művészeiről?
- Milyen szokatlan vonások fedezhetők fel a metszeten?
- Hogyan épül fel a kompozíció?
- Milyen a vonalvezetés?
- A színek természetesekek, élethűek?
- Milyen céllal készült?

Levonat – az adott nyomat megfigyelése:

- Élesek vagy elmosódottak a kontúrok, vonalak?



- Kimaradások, átfedések vannak az alkotáson?
- Folytonosak vagy szaggatottak a vonalak?

*Állapot:*

- Üdék vagy kifakultak a színek?
- Ép, körülvágott vagy szabálytalan a széle, roncsolódott?
- Beszennyeződött vagy tiszta a papír?
- Hajtások, javítás van a képen?
- Milyen általános állapotban van?

## Kontextus:

- Mit mond a nyomat a keletkezéskori Japánról?
- Kifejezi a múltó világ értékrendjét?
- Realista vagy eszményített az ábrázolás?
- A természet iránti magatartásból mit érzékeltet?
- Mennyire dekoratív a kép?<sup>1</sup>

***A japán fametszet rövid története, célja és az ukiyo-e készítésének módjai***

Addis kiemeli, hogy a természet iránti tisztelet és megértés, minden alkotáson tetten érhető (2005, 8.) Sok esetben az anyagok is, melyekkel a művész dolgozik, láthatók az alkotáskor, pl. fadúc-fametszet a „természetesség érzését” kelti, hisz az anyag miatt a természet mindig jelen van, sokszor a műértő embernek az az érzése, hogy a természet kifejező ereje fontosabb, mint maga a kidolgozás, ezekenél az alkotásoknál. Addis kiemeli még, hogy másik jellegzetesség a külföldi hatás és ennek tökéletesítésére való igény. A japán fametszet fontos tulajdonsága az aszimmetria és a nyitott téralakítás, ami miatt változatosságot, dinamizmust sugall minden kép, valamint a szélsőségekre való hajlam, ugyanaz a művész egyik művét precízen, aprólékosan kidolgozza, másikat csak vázlatosan alakítja ki. Végül nem szabad megfeledkeznünk egy jellegzetes

karakterjegyről: humor és játékoság hatja át a japán fametszeteket és sok esetben a japán művészetet. Az emberi gyarlóság gúny tárgya lesz. Kacagjunk magunkon - vallja a japán művészet (Addis, 2005. 9. o.).

Az ukiyo-e fametszetek tematikailag igen sokfélék, színészek, szép nők, hétköznapi élet, természeti jelenségek, évszakok, lakhelyek, híres helyek, foglalkozások, többek közt a lehetséges témakörök. Kiemelt figyelemben részesülnek a gyermekek, hisz a magas halandósági ráta miatt az egészséges, felnövekvő nemzedék boldogsággal töltötte el a szülőket. (Kenji, 2015). Eredetileg a szép nők ábrázolásával (*bijin-ga*) foglalkozó metszetcsoport részeként tekintettek a gyermekábrázolásokra (Shinichi & Shoichiro, 1998).

Ha az alkotástípus (ukiyo-e fametszet) történetéről értekezünk elsődlegesen a zsánerképekre és az első illusztrált japán könyvre – a Yoshiwara Párnakönyvre kell gondolnunk előzményként, ugyanis az ukiyo-ek eredetileg festmények. Az *ukiyo* szó maga lebegő szekuláris világot jelent. Ezek a festmények gyakran a szórakozás ábrázolását jelentették, sok esetben erotikus felhanggal, így például bemutatták Edo (a mai Tokió) Yoshiwara-negyedét, a kabuki-színészeket, szép nőket, vagy jóvágású férfiakat ábrázoltak, minden esetben hétköznapi témákat véve górcső alá. Az első ukiyo-e fametszetkészítő művésznek az 1680-as években alkotói fénykorát élő Hishikawa Moronobu szokás tekinteni, aki az alkotási folyamatot forradalmasította, bár már feltűnése előtt is létezett a műfaj (Munsterberg, 1999. 16–17. o.; Kenji, 2015. 96–97. o.; Tinois, 2017. 134. o.). Moronobu elsősorban shunga, azaz erotikus témájú fekete-fehér fametszeteket készített, elsődlegesen reklámcéllal a Yoshiwara-negyed szórakoztatóiparának népszerűsítésére, ám egyúttal romantikus és intim szerelmi ábrázolásokat tárva a nézők elé, melyek nincsenek híján az eleganciának sem. Ő és követői hasonló témákkal foglalkoztak. A következő nagy időszaknak a Tori-iskolát és Kiyonobu szokás tekinteni, akik a Kabuki-színházak világát ábrázolták előszeretettel. A metszetek egyébként jellegzetes formákban és méretben készülnek, a két leg-

<sup>1</sup> Jelen módszertan a következő tanulmányban rövidített formában már megjelent: (Endrődy-Nagy, 2016)

népszerűbb az óban (60\*32 cm) és a chuban (19\*25,5cm). Ebben az időszakban a kézi színezés volt jellegzetes újítás, elsősorban a vörös színnel (*Kobayashi, 1977; Tinois, 2017*).

A következő nagy alkotói kör a Kaigetsudo-iskola, melynek tagjai a női szépséget állították fókuszba, s ugyanúgy fekete-fehérek, vagy vörössel utánszínezettek voltak, míg a következőben Masanobu újítása nyomán megjelentek az első színes nyomatok. A valódi sokszínű nyomtatokat nishiki-e néven Haronobu és követői fejlesztették és terjesztették el, s az első 1765-ben készült (*Kobayashi, 1977; Munsterberg, 1999; Tinois, 2017*). A következő időszakot az ukiyo-e aranykorának szokás titulálni. Elsősorban a szép nőalakok ábrázolása volt jellegzetes, ám a képeken gyakran megjelentek gyermekek is, sok esetben anyák, akik gyermekükről gondoskodnak. A legismertebb művész ebben az időszakban Utamaro (1753–1806), a késői és legismertebb időszak remekműveit pedig Hokusai (1760–1849), Eisen (1790–1848) és Hiroshige (1797–1858) neve fémjelzi sok más tehetség mellett (*Kobayashi, 1977*). Az aranykor után is szinte töretlen az alkotási forma népszerűsége, bár sok elemző szerint a vitalitását veszti a műfaj és elsősorban az Edo-korszak jellegzetességeit hivatott ábrázolni, a mai napig számos művész választja ezt a műfajt.

Az alkotásokat bár egy művész neve jelzi, minden esetben egy műhely munkája, más készíti a fadúcot, más színez és megint más készíti a lenyomatot. A tervező és a munka irányítója az alkotó, kinek nevéhez az alkotás kötődik.

A kutatáshoz felhasznált adatbázisok, gyűjtemények:

- Hopp Ferenc Kelet-Ázsiai Múzeum, Budapest (2.700 db)
- Szépművészeti Múzeum, Boston (37.142 db)
- Smithsonian Intézet, Washington (1.450 db)
- British Museum, London (9.127 db)
- Ota Memorial Museum, Tokyo (14.000 db)
- Ukiyo-e Search (online adatbázis)
- Japan Art Open Database (online adatbázis)

- Kumon Oktatási Intézet, Osaka (gyermekábrázolások gyűjteménye)

A lehetséges képcsoportok pedig, melyek a gyermekkortörténeti kutatás szempontjából relevánsak lehetnek:

- Anya-gyermek ábrázolások és a családi nevelés (a képfajta neve: *boshi-e*)
- Iskolai élet/ intézményes nevelés
- Játék
- Betegség és halandóság
- Gyermekkor szakaszai, gyermekszerepek (a képfajta neve: *kodomo-e*)

### Néhány jellegzetes ábrázolás

A következőkben néhány metszet elemzésére vállalkozunk.



1. ábra:

Suzuki Harunobu: Anya gyermekekkel (1767–1768), Kumon Intézet, Oszaka

Az 1. ábrán az édesanya ölébe veszi a gyermekét, másik gyermeke mellette áll. A csecsemő jellegzetes japán újszülött-viseletben, mely a hagyományoknak megfelelően elsősorban a hasát és mellkasát védi. Az alakok a harunobui jellegzetes S alakban elegánsan ábrázolva, ruhájuk omlón öleli körbe alakjukat. Mint fent említettük, Harunobu az első, aki polychrome



– sokszínű nyomatok előállítására képes. Jellegzetes témája a gyermekkor. Lány karakterei finom eleganciájukról ismerhetők fel. Az anya és a nagyobbik gyermek nyári kimonót visel. A legyező szintén nyárra utal. A földön baloldalon egy jellegzetes hátvakaró eszközt, botot látunk, jobb oldalt pedig dobozos ebédet (bentot) szépen becsomagolva. Az anya gondoskodó figyelemmel fordul a kisfia felé.



2. ábra: Kitagawa Utamaro: Rémálommal küzdő gyermek, kit édesanyja nyugtat, (1800–1801), Kumon Intézet, Oszaka

Érdekes pillanatot kap el a 2. ábra, mely Utamaro műhelyéből származik. Az édesanya riadt gyereke fölé hajol és próbálja nyugtatni. Rémálmának egy részletét buborékban láthatjuk a kép jobb felső sarkában. Két szellemszerű gonoszarcú alak távolodik, a gyermek arca rémületet sugároz, édesanyja egyik kezét gondoskodóan teszi a gyermekre, szinte hallani is, amint csitítja. Az anyaságot még a kivillanó egyik mell és a lábfej is hangsúlyozza, az álom kuszaságát pedig a földön kavargó ruha és anyagok erősítik.

A 3. ábra pedig Hoteit ábrázolja, aki a japán tradíciók szerint a gyermekek patrónusa.



3. ábra: Katsukawa Shunsho: Hotei gyermeket visz a hátán, 18. sz. vége, Harvard Múzeum

Hotei a hét szerencseisten (七福神, shichifukujin) egyike a japán kultúrában, az, aki a gyermekeket patronálja, őrzi, védelmezi, segíti (Getty, 1998, Bunce, 2001). Ábrázolásának jellegzetessége a nagy has, mosolygó, vidám arc, illetve, hogy ritkán van egyedül, általában gyermekek veszik körül, vagy ő segít valamelyiküknek.



4. ábra: Utagawa Kuniyoshi: Anya gyermekével, (1852), Boston, MFA

Számtalan gyermekét tápláló édesanya ábrázolás közül ez azért érdekes, mert a gyermek édesanyja tekintetét keresi, míg az anya gondolatai elkalandoznak. Van valami megkapóan intim az ábrázolásban, ugyanakkor ismét egy olyan kép, ahol a kép ez esetben bal sarkában látunk egy jelenetet, melyre talán az édesanya emlékszik vissza? Kép a képben, nem egyértelmű, hogy csupán a falon egy kép, vagy az anya elkalandozó gondolatainak is ez a témája. Az anya és gyermek ruhája egybefonódik, nehezen kivehető, melyik meddig tart, az anya kimonójával takarja be a gyermekét. Az anya ruhájának zöldje köszön vissza a szabadban játszó jeleneten, mely a természetesség érzését, harmóniát is erősítheti. A képen szereplő három ember talán piknikes kosarakat pakol éppen?

### Eredmények és jellegzetességek

Jelen felsorolás a kutatás eredményeiből ragad ki néhányat, mely nem a fenti négy metszet, hanem a teljes képanyag elemzése után bontható ki.

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 csersznyevirágzás csodálata, vagy a szitakötő kergetése, játék a természetben. Míg azonos időszakban Európában az egyik leggyakoribban ábrázolt játékszer például a disznóhólyag, melyet felfújva többek közt lufiként, labdaként használhattak.

A játék szerepe, fontossága – érdekesség, hogy már az első átnézéskor látható számos hasonlóság az európai és japán játékszer között, de ahhoz, hogy a játékok szerepét megértsük, további kutatásokra van szükség, ebben lehet jelentősége az omocha-e típusú festett játékok tanulmányozásának. A képanyagban a korszak Európájához hasonlóan találunk labdaszerű eszközöket, karikat, pörgettyűt, babzsákok, babát – Japánban ez elsősorban fából készül, neve 'kokeshi'. Természetesen vannak az európaiaktól eltérő játékszer, mint a kendama, ami egy hagyományos ügyességi fajáték, egy kalapácsszerű eszközre kell a rajta lógó golyót feldobni.

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 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.

Betegség, halandóság – Mind a két kultúrában találunk aggódó asszonyábrázolásokat, akiknek beteg a gyermeke. Az ukiyo-e képeken a rémálommal küzdő ijedt gyermekábrázolás is előfordul, és számos esetben a gyermek betegségét kezelő édesanya. Gyakoriak az ehhez hasonló szituációk a képeken. Ugyancsak mindkét régióban fellelhetőek a



csontváz-ábrázolások, míg Európában inkább a középkor, reneszánsz idején, haláltánc motívumként, addig Japánban is találni embereket ijesztgető csontvázábrázolást, aki elől rémülten menekülni próbálnak, sőt Japánban a szellemek ábrázolása is gyakori.

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 mozgások 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 édesanyát gyermekével. Érdekes lesz a további kutatások után elgondolkozni ennek jelentésén. Érdeemes megemlíteni a képek címadását is, mely sok esetben jelzi, hogy a gyermek kincs, külön kifejezés is van erre a japán nyelvben – a 'kodakara' (*Shinichi-Shoichiro* 1998).

## Összegzés

Az Edo-korszak és a japán ukiyo-e fametszetek készítésének aranykora egy időre esik, valamint jellegzetes, hétköznapi témákat ábrázol. Gyakori téma az anya gyermekével, illetve a gyermekek ábrázolása. A gyermekek kiemelt figyelmet kapnak ezeken a típusú műalkotásokon és áthatja őket a szeretet, a szülői odafigyelés, intimitás és a gondoskodás. Érdekes lehet tanulmányozni az ún. omocha-e típusú képeket, melyek játékszerek és taneszközök is sok esetben. Jól látszik, hogy a figyelem nem csak az anyák, de az istenek részéről is a gyermekek fele irányul, hiszen Hotei alakjában – külön patrónussal rendelkeznek. Összegezve elmondhatjuk, hogy a gyermekkor tanulmányozására kiváló lehetőséget nyújthatnak a fent bemutatott fametszetek, kirajzolják a huncut, játékos gyermekek alakját és a törődő, gondoskodó édesanyai szerepet az Edo-korszak Japánjában.

## Felhasznált irodalom

Addis Stephen (2005): *Hogyan nézzük a japán művészetet?* HVG, Budapest.

Boutaud, Jean-Jacques (1989): *Application des recherches en iconographie publicitaire à la pédagogie de l'expression en I.U.T.* ANRT, Lille 3, France.

Bunce, F., W. (2001): *A Dictionary of Buddhist and Hindu Iconographic – Illustrated.* D.K. Printworld, New Delhi.

Collier, Malcolm (2010): Approches to analysis in visual anthropology, In: van Leeuwen, Theo & Jewitt, Carey (eds.): *Handbook of Visual Analysis.* Sage, Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington, 3561.

Cseh Éva (1996): *Japán buddhista művészet.* Hopp Ferenc Kelet-Ázsiai Művészeti Múzeum, Budapest.

Depape, Mate & Henkens, Bregt (2000): The History of Education and the Challenge of the Visual. *Paedagogica Historica*, **36**. 1. sz., 10–17. <https://doi.org/10.1080/0030923000360101>

Emmanuel, Stephen M. (2016, ed.): *A Companion to Buddhist Philosophy.* Wiley Blackwell, UK-USA.

Endrődy-Nagy Orsolya (2010): Gyermekkép a 16. századi Németalföldön id. Peter Brueghel művein. *Iskolakultúra*, **20**. 7–8. sz., 137–147.

Endrődy-Nagy Orsolya (2014): *Zen mint a japán lélek kvintesszenciája*, Buddhista Nyári Egyetem, Tan kapuja Buddhista Főiskola, Budapest.

Endrődy-Nagy (2015): *A reneszánsz gyermekképe – A gyermekkép reneszánsza 1455–1517 között Európában, ikonográfiai elemzés.* Eötvös kiadó – TEPA, Budapest.

Endrődy-Nagy Orsolya (2016): Ukiyo-e – a japán fametszet, mint lehetséges gyermekkortörténeti forrás, In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.) *Új kutatások a neveléstudományokban 2016. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése.* 311–325.

Endrődy-Nagy Orsolya (2017): A gyermekkortörténeti ikonográfia kutatási irányai és lehetőségei. *Gyermeknevelés*, **5**. 1. sz., 110–122.

Géczi János (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. *Iskolakultúra*, **18**. 1–2. sz., 108–119.

Géczi János (2010): A szocialista nevelésügy két képi hangsúlya. *Iskolakultúra*, **20**. 1. sz., 79–91.

Géczi János és Darvai Tibor (2010): A sajtófotók gyermekképe a nevelésügyi folyóiratokban. 1960–1980. *Iskolakultúra*, **20**. 7–8. sz., 35–54.

- Getty, Alicw (1988): *The Gods of Northern Buddhism. Their History and Iconography*. Dover Publications, New York.
- Green, Ronald S. (2016): East Asian Buddhism, In: Emmanuel, Stephen M. (ed.): *A Companion to Buddhist philosophy*, Wiley-Blackwell, UK, 110–125. <https://doi.org/10.1002/9781118324004.ch7>
- Grosvenor, Ian (1999, ed): *Silences & Images: The Social History of the Classroom (History of Schools and Schooling)*, Peter Lang, Frankfurt.
- Hamar Imre (2004): *A kínai buddhizmus története*, ELTE Kelet-ázsiai Tanszék – Balassi Kiadó, Tan kapuja Buddhista Főiskola, Budapest.
- Huang, Yong (2013): *Confucius*. Bloomsbury, London.
- Kenji, Hinohara (2015): *An Introduction to Ukiyo-e, in English and Japanese*, Tokyo Bijutsu, Tokyo.
- Kéri Katalin (2008): Gyermekébrázolás az 1950-es években a Nők Lapja címoldalain, In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.) *Új kutatások a neveléstudományokban*, MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest, 203–212.
- Kobayashi, Tadashi (1977): *UKIYO-E, An Introduction to Japanese Prints*, Kodansha International, Tokyo.
- Kress, Gunther & Leeuwen, Theo van (2006): *Reading Images, The Grammar of Visual Design*. Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York. <https://doi.org/10.4324/9780203619728>
- Mietzner, Ulirike, Meyers, Kevin & Peim, Nick (2005, eds.): *Visual History: Images of Education*. Peter Lang, Frankfurt.
- Munsterberg, Hugo (1999): *The Japanese Print – A Historical Guide*, Weatherhill, Tokyo.
- Panofsky, E. (1984): *A jelentés a vizuális művészetekben*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Reader, Ian (2000): *A sintoizmus*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Shinichi, I. & Shoichiro, K. (1998): *Children represented in Ukiyo-e. Japanese children in the 18th–19th centuries*. Kumon Children Research Institute, Osaka.
- Somogyvári Lajos (2015): *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban. Pedagógiai életképek a hatvanas évekből*. Gondolat, Budapest.
- Támba Renátó (2016): *Gyermekkor és gyermeknevelés a vásznanon, A dualizmus kori gyermekszemlélet megjelenítése egy festőiskola példáján*. PhD-disszertáció, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Debrecen.
- Tinois, Ellis (2017): *Japanese Prints: Ukiyo-E in EDO, 1700–1900*, British Museum, London.

### Visualisation of children on Japanese woodblock prints

*Visual analysis can help researchers understand information and social relations encoded in images (Kress & Leeuwen, 2006). This research is an interdisciplinary one – visual analysis of Japanese woodblock-prints between the second half of the 19th century and the first decade of the 20th century, regarding the conceptions of childhood in modern history. The methods of analysis are based on methods of Panofsky (1984), Bouteaud (1989), Addis (1996) and Collier (2010). Interdisciplinary research makes us able to understand the contextual information encoded in images. Iconography as a research method in the history of childhood and childhood studies allows us to enrich our understanding within any society or era about attitudes towards children. We must focus on everyday life situations, child-rearing practices. Ukiyo-e 浮世絵 – Japanese woodblock prints – seem to be very easy to observe because there are free on-line open databases with free usage. In the golden era of ukiyo-e during the 17th–19th century, there was no censorship regarding these prints. This means that we can find images about every aspect of human nature and life, including several topics which are taboos in present day Europe, e.g. sexual themes, giving birth, or mortality, and there are images about each stage of life from early childhood to the senior period of life as well.*

**Keywords:** history of childhood, iconography, multiperspective research, conception of childhood in Japan, Japanese woodblock prints

Endrődy Orsolya (2019): Gyermekkép fametszeteken. Japán az Edo-korszakban (江戸時代 1603–1868). *Gyermeknevelés*, 7. 1. sz., 36–44.

# A kokesi babák kultúrtörténeti aspektusai

TÓTH-VÁSÁRHELYI RÉKA – RÁCZ IBOLYA

*A japán babakultúra évezredek múlta visszatekintő nagyon gazdag világ, amely jól mutatja a szigetország gazdasági, illetve kulturális erejét, lakosainak önérzetét. A fából esztergált és faragott babák letisztult formáikkal ábrázolják a nőket és lányokat, mintegy megtestesítve a japán női szépségideált. A történettudomány feltételezi, hogy a legelső darabok a Tōhokuregióból származnak, amelyeket a kései Edo-korszakban (18. század elejétől) készítettek. Létrehozói egyszerű fajaragó mesteremberek. A kokesi az idők során több olyan funkciót magára öltött, melyek többsége a japán hitvilágban gyökerezik. Az első babák megjelenése óta jó kétszáz év telt el, s ma a kokesik népszerűsége évről évre egyre nő. A fababa köré szerveződő kultúra szerves részei a Japánban tartott fesztiválok, szertartások és versenyek is, melyekkel ez a kézműves termék méltó módon illeszkedik a köztudatba és a mindennapokba egyaránt. A tanulmány bemutatja a kokesik fejlődésének, szerepének évszázadokra visszatekintő változásait, illetve készítéséhez kapcsolódó szokásokat.*

**Kulcsszavak:** Japán babák, kokesi, fababa, Japán népművészet, faművesség

Japán a babák országa. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint a babák hihetetlenül széles választéka, mely a szigetországban az idők során kialakult, vagy épp legrégebbi babáinak keletkezési ideje, melyet a *Dzsómon-korra* (Kr. e. 14 500–Kr. e. 300) datálnak. A ma is ismert babák változatossága, formáiknak, használatuknak és típusaiknak gazdagsága az *Edo-korszak* (1603–1868) alatt jött létre. A babák nem feltétlenül szükséges kellékei a mindennapi életnek, s így jól mutatják egy ország gazdasági erejét, jólétét, tükrözik lakosainak erős önérzetét; biztos jövőt s fennmaradást sugallnak egy nemzet számára. Ez a tény az egyszerű emberek számára sem ismeretlen, ahogy azt egy régi közmondás is bizonyítja, mely szerint: „Egy babák nélküli nemzet pusztulásra van ítélve” (*Evans & Wolf*, 2005. 17. o.). S ahogy a készítő, kezük munkája révén beleviszik alkotásaikba az életről szerzett tapasztalataikat, úgy adják vissza a babák egy társadalom s egy kor életfelfogását.

A kokesi baba a japán babák gazdag világának méltó tagja, s ma már talán Magyarországon sem teljesen ismeretlen. Egyre több programon, workshopon felbukkan, megmegyjenik kiállításokon, de találkozhatunk sziluettjével például bögréken is. De vajon

tudjuk-e, mi a kokesi? Aki találkozott már vele, tudja, hogy eme szócska egy fából készült babát takar, melynek különös ismertetőjele, hogy kezek és lábak nélkül készül, teste hengeres, feje pedig gömb alakú. Méretét már nehezebb meghatározni, gyakorlatilag a néhány cm-es példánytól az egy méteresig bármekkora lehet. A kokesi szó a legelfogadottabb vélemények szerint „fababát” vagy „kicsi babát” jelent. Manapság elsősorban dísz tárgy, emléktárgy egy utazásról vagy ajándéktárgy egy kedves ismerősnek, de létrejöttének idején még más funkciókat töltött be – erről a későbbiek során szót is ejtünk majd. Érdemes azonban előbb kialakulásának körülményeit, s idejét megvizsgálunk.

## Keletkezési körülmények

Az első fababák megjelenéséhez jó 200 évre kell visszatekintenünk az időben. Bár senki sem tudja biztosan, mikor is jöttek létre, a legelterjedtebb elképzelés szerint a kései *Edo-korszakban*, annak is a *Tenpó* éveiben (1830–1844) jelentek meg először. *Jennifer E. McDowell* kokesikről szóló disszertációjában (2011) azonban az 1804–1811 közötti periódust jelöli meg, mint a fababák első megjele-



nését. Ez az időszak a *Bunka éveibe* (1804–1818) esik bele, s az általánosan elfogadott nézetnél némileg korábbra datálja a kokesi létrejöttét. Az első írásos dokumentum mindenesetre, mely a baba létezését bizonyítja, csak az 1860-as évekből, a *Szakunami* környékén lévő településekről származik.

A színtér viszont egyértelmű: A kokesik hazája Japán északkeleti része, az ún. *Tóhoku* régió, mely az említett korszakban kezdett felfejlődni mint turisztikai célállomás. A régió bővelkedett meleg vizű forrásokban, melyet kihasználva sorra épültek a gyógyfürdőhelyek és a hozzájuk kapcsolódó fogadók. Az első időkben ugyan csak a tehetősebb társadalmi rétegek engedhették meg maguknak ezt a fajta kikapcsolódást, később azonban a gyógyfürdők (jap. *onszen*) vendégköre kibővült: Már nemcsak a gazdagabbakat, de a mezőgazdaságból élőket is megcélolták, akik a téli időszakban itt megpihentethették fáradt tagjaikat. S hogyan kapcsolódik össze a fürdő kultúra és a fababa története? Az összekötő kapcsot a környék hegyvidékein élő fafaragó kézművesek (jap. *kidzsija*) jelentik, akik fából különféle háztartási eszközöket – tányérokat, rizses tálkákat, gyertyatartókat – készítettek s árusítottak. Ők voltak azok, akik maradékfából az első kokesiket kifaragták.

### Hagyomány és rokonság

A kokesi keletkezéséről a szájhagyomány is számot ad: Egy történet szerint az első kokesi formájú baba az ún. *Matagoró* baba volt, melyet készítőjéről, egy bizonyos *Matagoró* mesterről neveztek el. Ez a fafaragó mester a *Tóhoku* régióban, a mai *Akita* prefektúrabeli Nangai településhez közeli hegyvidéken gyűjtött cédrusfát (jap. *szugi*), s ebből készítette fababáját. Mivel a cédrus egy nagyon puha fa, az ügyes mester szabadkézzel dolgozott.

A kokesi eredetét vizsgálva nem mehetünk el egy további érdekesség mellett, mely külföldi szálakhoz fűződik. A kokesi meghatározásakor ismerősen csenghetett a „fababa” kifejezés, melyet sokan össze is kapcsolhattak egy hazánkban is ismert fababával, mégpedig

a *matrjoskával* (rus. *mampëuka*). Ez az orosz kézműves remek, mely több egymásba rakható, egyre kisebb babát tartalmaz, ugyan csak később, a 20. század elején jelent meg, mégis van némi kapcsolata Japánnal és a kokesivel. Egy 1896-ban Szentpéterváron tartott japán művészeti kiállításon ugyanis szerepelt egy alkotás, mely a későbbiekben ihletet adott *Szergej Vasziljevics Maljutyin* és *Vaszilij Zvezdovskin* orosz művészeknek az orosz fababa megalkotásához. A szentpétervári kiállításon bemutatott, fából készült baba egy bölcs buddhista szerzetest, *Fukurumát* ábrázolta. A figura a derekánál szétnyitható volt, s a belsejében található további figurák egyre fiatalabbnak ábrázolták a szerzetest. Japánban emiatt úgy tartják, hogy a matrjoska létrejöttét a japánoknak köszönheti, közben azonban azt is elismerik, hogy a szóban forgó alkotást *Honsú* szigetén egy orosz szerzetes készítette. A kapcsolat tehát lényegében csak közvetett, azonban mindenképpen figyelemre méltó.

### Játékból gyűjtői darab

A *Tóhoku* régióban élő fafaragó kézművesek a téli időszakban, amikor kevesebb munkájuk adódott, elkezdtek kokesi babákat készíteni. Minden valószínűség szerint először csak saját gyermekeiknek szánták őket, játékként. A babák azonban hamar népszerűsége tettek szert a fürdővendégek körében is, akik egy emléktárgyat szerettek volna magukkal vinni az utazásról. A fababák így egyre kelendőbbek lettek a gyógyfürdők környékén, s idővel azok népszerűségével vetekedtek, hozzájárulva ezzel a *Tóhoku* régió hírnevéhez. Ezt a felfelé ívelő korszakot azonban megakasztotta a külföldről behozott, tömeggyártott játékok elterjedése Japánban, melynek következtében a kokesi babák vesztek népszerűségükből. Elindult viszont egy folyamat, melynek révén a fababák hagyománya új lendületet kapott: Az 1920-as években megindult a kokesik gyűjtése. Egyre többen váltak érdeklődőből komoly szándékú gyűjtővé, s a kokesi gyermekjátékból felnőtt elfoglaltsággá nőtte ki magát. Eme gyűjtői időszak csúcsát a *Sóva-*



*korszak* (1926–1989) alatt, az 1955-től 1965-ig terjedő évtizedben érte el. Sok mesternek ismét akadt bőven munkája, olyannyira, hogy sokszor segédekkel kellett dolgoznia – persze a fababák ára is gyorsan az egekbe szökött. A mai japán kokesi múzeumok tárgyananyagának zöme is épp az ilyen gyűjtők hagyatékából áll, s mint ilyen, egy-egy korszak „eleven kokesitörténetét” tartalmazza.

### A kokesi sokféle szerepe

A kokesi először gyermekjáték, majd szuvenír volt, a 20. századra pedig a gyűjtői érdeklődés középpontjába került. De volt-e ezen kívül egyéb szerepe is? Mielőtt erre rátérnénk, érdemes elsőként szót ejteni játék voltának sokszínűségéről: A kokesi baba nem egyszerűen „csak egy baba”, melyet a kisgyermek magával hordoz, szorongat vagy kimonóba öltöztetve a hátán cipel, édesanyját utánözva. Funkcionális tárgy is, konkrétan: rágóka, melyet egykor a kisgyermeknek fogzás idejére szántak. Ezt a szerepet az ún. *kina-kina* töltötte be, a kokesik egyik típusának, a *Nanbu kokesinek* az eredeti alakja, mely a célnak megfelelően festetlen volt, s melyet a kisbaba kezéhez méreteztek. A mai napig készítenek *kina-kinát*<sup>1</sup>, amely megőrizte alapformáját és finomra csiszolt felületét. Ezenkívül a kokesi baba, mint játék egy további praktikus előnnyel is bír: Alapanyagánál fogva jóval olcsóbb és könnyebben beszerezhető volt, mint a porcelán babák, elérhetővé téve ezzel a játékot az egyszerű emberek és gyermekeik számára is. Ez a tény, illetve az, hogy a kokesi készítői is a földműves rétegből kerültek ki, bizonyítja, hogy a fababa nem az uralkodó osztályok gyermekeinek játéka és nem „művészi termék” volt. Más szóval nem egy-egy művész kreatív produktuma, hanem valódi használati tárgy.

A fababa használatát tekintve is szorosan kapcsolódik a gyógyfürdő-kultúrához. *Ivor Conway* (2005) szerint a kokesi, amellet

hogy szuvenírként igen kelendő volt, egy további szerepben masszázseszközként is szolgált, amivel a vendégek vállukat masszírozhatták fürdőzés közben. Továbbá valószínűleg gyógyító erőt is tulajdonítottak neki, s ez a kialakult elképzelés összekapcsolódott az egészséges gyermekért való fohással, vagyis a fababa ennek a kívánságnak a megtestesítője is volt. De nem csak a mai értelemben vett szuvenírként volt használatos. Rendelgetése nem egyszerűen az ajándékozás volt. Amikor valaki kokesi babát adott gyermeke kezébe, azt remélte, ezzel az istenek kedvére tesz, s így biztosítja a jó betakarítást.

A japán hiedelemvilágban keresendő egy újabb funkció, illetve szerep, melyet ez a baba betöltött: A kokesit gyakran hozták kapcsolatba a környéken lakozó hegyi, illetve erdei szellemekkel. Úgy hitték – hisz a baba a környék fájának felhasználásával készült –, egy-egy ilyen szellem lakozik bennük. A japánok a gyermekekről úgy tartották, hogy azok életük első néhány évében egy ún. „szürke világban”, az emberek és a szellemek világa között léteznek. A kisgyermek kapcsolata a szellemi világgal ilyen módon még közvetlenebb, erősebb, s a fában lakozó erdei szellemeket mintegy védelmezőként állították a gyermekek mellé – egy kokesi formájában. Ahogy azonban a gyermekek nőttek, teljesen átkerültek az emberi világba, s már nem volt többé szükségük a szellemek védelmére. Így a régi, elhasznált kokesi babákat egy szertartás keretében elégették s a szellemeket visszaadták az erdőnek. A kokesi baba lélekmegőrző szerepéről egy másik elképzelés pedig úgy tartja, maga a gyermeki lélek az, ami a babában lakozik. Amikor azonban a gyermek felnőtt korba lép, már nincs szüksége gyermeki lelkére. Felnőtt lelke veszi át testében ezt a szerepet, gyermeki lelke pedig teljesen átköltözik a fababába. A használt kokesik elégetésével ezeket a lelkeket engedték vissza a füsttel a hegyekbe, ahonnan azok származtak. A kokesi és a gyermek láthatóan szorosan kapcsolódnak egymáshoz, mint ahogy ezt egy további szerepkör is bizonyítja: Egyesek úgy vélik, a fababa egy mementó az anya számára, aki elvesztette vagy megölte magzatát ínséges időszakokban.

<sup>1</sup> A mai *kina-kina* baba többféle méretben készül, melyek mindegyike nagyobb némileg az eredeténél. Ezek neve *kikuriboko*, ami „fa gyermeket” vagy „fából készült gyermeket” jelent (*Funk*, 2003).

A kokesi egy újabb értelmezésben amulett szerepet is betölthet. Védelmezőként elűzi a bajt, illetve megvéd a tüzesetektől, így sok otthonban megtalálható volt egy-egy példánya. Utóbbira magyarázatként alapanyaga szolgál: A kokesit vagy fejrészét ugyanis leggyakrabban az ún. mizuki fából (magy. somfa) készítették, ami nedvszívó tulajdonsága révén a hit szerint különösen alkalmas az otthonok védelmére, a tüzesetek megelőzésére. A mizuki fa eme tulajdonságát nevében is hordozza, hisz a szó lefordítva „víz fát” jelent.

A kokesi fentiekben felsorolt szerepei az idők során fokozatosan alakultak ki s járultak hozzá a teljes szimbólumkörhöz, melyet ez a tárgy ma képvisel. S épp ez a sokszínű szimbolika engedi meg, hogy egy-egy értelmezés egy adott társadalmi és élethelyzetben újra és újra felszínre kerülhessen, s aktuális jelentést és jelenlétet adjon a fababának. Példaképp említendő a kokesi mementőszerpe, mely az 1960-as években éledt újra, amikor japánban elterjedt az abortusz. De alakja is okot adott az aktualizációhoz: A mai fiatal generáció számára ez a baba ugyanis egy burkolt kifejezés, mely egy szexuális segédeszközt takar.

### Alapanyagok és készítés

Mai modern világunkban ugyan már gyárilag, gépek segítségével is készülnek példányok, a kokesi azonban eredendően a fafaragó mester saját kezének munkája. A méretre vágott fa egy esztergapadra helyezve, különböző méretű vésők és csiszolópapírok segítségével ölt formát. Maga az esztergapad, ez a központi szerepet játszó eszköz is alapos fejlődésen esett át az első fababák elkészülte óta. Akkoriban még egy kizárólag kézzel hajtott szerkezet volt, aminek mozgásba lendítése több embert igényelt: Míg az egyik fafaragó meghajtotta a szerkezetet, a másik felhasználhatta a forgást a fadarab megmunkálására. De akár ezt a kezdeti formát, akár a mai, elektromos meghajtású esztergapadot vizsgáljuk, a munka mindegyikkel komoly fizikai erőt, izommunkát s emellett komoly koncentrációt igényel. S a munkamenetnek nem csupán ez a része,

de az előmunkálatok, maga a fa kitermelése és méretre szabása is a mesterek feladata volt. A mesterek nagy része a mai napig még a faragáshoz szükséges eszközöket is maga készíti, a régi időkben pedig ez minden bizonnyal általános volt. Mielőtt a kokesi egyáltalán alakot ölthet, a felhasználandó fát elő kell készíteni, vagyis szárítani kell. A folyamat lassú, hónapokon vagy akár éveken át érlelik a megfelelő állag elérése érdekében. Amikor azonban elérkezik az idő, a fa végre átalakulhat. Ha a kokesikészítő-mester a munkát elejétől a végéig, a faragástól a festésig maga végzi, sokszor két különböző napra teszi ezt a két fontos mozzanatot. S ez természetes is, mert az esztergapad használata során elgémberedett kezei nem tudnák egyenesen tartani az ecsetet. A fababa pontos elkészítési sorrendjéről nehéz beszámolni, hiszen ez mind a mestertől, mind a kokesi típusától egyaránt függ. Egyes babatípusok egy, míg mások két vagy akár több darabból is állhatnak. Fontos megjegyezni viszont, hogy a kokesik többségén látható a mester szignója<sup>2</sup>, ami azért egyedülálló, mert a japán babakészítő-iparban egyáltalán nem szokás aláírni az elkészült darabot. A babát ezenkívül végül viaszréteggel is ellátják, amit ki is fényesítenek. A viaszozás azonban inkább a *hagyományos kokesire* jellemző, a modern kokesit inkább lakkozzák, ahol a lakk típusa, vastagsága szintén többféle lehet.

Az előzőekben szót ejtettünk már a fa megmunkálásáról, de nem említettük még, milyen típusú fával is dolgoznak a fafaragó mesterek. Hagyományosan a fababa, részben vagy egészben a már korábban említett mizukiból készül, de mellette számos egyéb, a környéken honos fát is felhasználnak a készítőik. Ilyen például a japán juhar (jap. *itaja kaede*), a japán hóvirágfa (jap. *haku'un boku*), a kamélia (jap. *cubaki*), de alapanyagként szolgál a cseresznyefa (jap. *szakura*) és a japán körte (jap. *nasi*) is, valamint készülnek babák japán hamisciprusból (jap. *hinoki*), császárfából (jap. *kiri*) és japán gyertyánszilból (jap.

<sup>2</sup> Ha több mester is dolgozott az adott fababán, a festő kézjegye kerül fel a kokesire. (Uo.)

*kejaki*) is. A felhasznált fák felsorolásán kívül még számos érdekes tényről lehetne írni, mint például a kokesi babák fényérzékenységről, mintáik bámulatos gazdagságáról vagy akár az alkalmazott színvilágról, eme munka terjedelme azonban sajnos nem engedi ezek részletesebb bemutatását.

## A kokesi típusairól

Talán nem is gondolnánk, de mára a kokesinek sokféle fajtája alakult ki. Mivel már a kezdetektől több fafaragó mester is foglalkozott kokesikészítéssel, a fababák – alapformájukat, a gömbölyű fejet és a hengeres testet leszámítva – természetesen nem voltak egyformák. Számos gyógyfürdő környékén készítettek kokesit Tóhokuszerte, s ez a földrajzi távolság, illetve a mesterek által a babába vitt egyediség idővel csoportokra bontotta a kokesit. Az egyediség, melyre a mesterek törekedtek, párosult a hagyománnyá alakítás szándékával, melynek ékes bizonyítékai a kokesit készítő fafaragó mesterek családilag vezetett katalógusai. Eme névjegyzékekbe a családok – hisz a mesterség apáról fiúra szállt – gondosan feljegyezték az illető mester utódát, s egy-egy mester újításait, mely újítások idővel aztán összegződtek, s a kokesik egy-egy új családja alakult ki belőlük. Az egyedi ismertetőjegyekkel rendelkező fababák így saját elnevezést is kaptak. Nevük többségében egyezik a gyógyfürdő nevével, aminek közelében készítették őket. A legrégebbi múltra visszatekintő típusok az ún. *Tógatta-* és *Naruko/Narugo-típus*, melyek már az Edo-korszak végére kialakultak. A *Taisó-korszak* (1912–1926) végére pedig immár a kokesik mind a tíz, illetve tizenegy ma is ismert típusa létrejött. A tizenegy fő típus pedig a következő: *Tógatta-*, *Naruko/Narugo-*, *Kidzsijama-*, *Nanbu-*, *Cucsiju-*, *Szakunami-*, *Jamagata-*, *Cugaru-*, *Hidzsiori-*, *Zaó-* és *Jadzsiró-típus*. Eltérések a számolásban azért akadnak, mert a kokesik számos típusának ún. altípusai is kialakultak, s egyesek erősen eltérő stílusjegyeik révén mára már új, önálló típusnak számítanak. A legjobb példa erre az ún. *Szakunami-*

*Jamagata-típus*, mely a fent említett felsorolásban is külön szerepel, azonban eredendően egybe tartozott. De megemlíthetjük itt az ún. *Nakanozava kokesit* is, mely alapvetően egy altípus, népszerűsége viszont a „nagy típusokkal” vetekszik.

A kokesi fentebb említett tizenegy típusa, ha testének hengeres mivoltát nézzük, egységesnek mondható. Mégis meg kell említeni három különleges alakot, mely a kokesi több fajtájánál is megtalálható. Az egyik ilyen alak az ún. *edzsiko*, mely a hagyományos kokesi *Tógatta-*, *Naruko-*, *Zaó-*, *Cuchiju-* és *Jadzsiró-típusainál* jelenik meg elsősorban, illetve olykor a *Nakanozava-altípusnál*. Az *edzsiko* jelentése „baba kosárban”, vagyis ez egy kosárban ábrázolt kokesi<sup>3</sup>. Ez a forma egy másik játékból, az ún. *izumekoból*<sup>4</sup> ered. Az *izume* egy fonott kosárfajta, eredetileg a rizs melegen tartására használták. Később a földművesek, akik gyermeküket kisbaba korában magukkal vitték a földekre, ebben a kosárban hagyták azokat bebugyolálva, a földek szélén, amíg ők dolgoztak. Ezt a szokást ábrázolja az *izumeko* és az ebből a játékból ihletet merített *edzsiko kokesi*. A másik alak az ún. *nemariiko kokesi*, mely a hagyományos kokesinél egyedül a *Naruko-típusra* jellemző. Ez egy ülő kokesi, mely harang alakú, teste pedig enyhén elvékonyodik a vállrésznél. A harmadik speciális alakkal rendelkező fababa az ún. *komori kokesi* vagy gyermekvigyázó kokesi. A fababa hátán megjelenő gyermek azt ábrázolja, hogyan hordták a japán nők gyermekeiket. A három különleges alak között ez a legnépszerűbb, ugyanis mind a hagyományos típusoknál, mind pedig a modern kokesiknél megtaláljuk képviselőit.

<sup>3</sup> Letöltés: <https://darumadollmuseum.blogspot.hu/2005/03/kokeshi-1.html> (2016. 03. 28.)

<sup>4</sup> Az *izumeko* egy japán babatípus, az 1910-es évek elején terjedt el a Jamagata prefektúrabeli Curuoka környékén. Legrégebbi darabjait makkhéjból készítettek, melybe egy kicsiny babát tettek. Később az *izumeko* egy kicsinyített másába került egy pici baba, melyet egy darabka gyapottal borítottak. A kosárka szélére pici játékokat is akasztottak, ugyanúgy, ahogyan a gyermeküket védő *izume-kosár* mellé is helyeztek játékokat (Evans & Wolf, 2005. 86. o.).



A kokesi családjai folyamatosan alakultak, bővültek, gazdagítva ezzel a fababák forma- és színvilágát, illetve méreteit<sup>5</sup>. A második világháború utáni időszakban azonban újabb változások következtek. Az ipar és a technológia rohamos fejlődése utat nyitott egy új mozgalomnak, mely a fababák csoportosításának újragondolását vonta magával. Az új trend, mely egyre inkább terjedt Japán-szerte, a fababák készítésének és megformálásának „kreatív” újragondolása volt. A kokesikészítőmesterek gyakorlatilag mindent máshogyan csináltak. Újragondolták a formákat és a színvilágot: Babáik olykor aszimmetrikus alakot öltöttek és eddig nem használt árnyalatú és intenzitású színekben pompáztak. Mintáik megváltoztak: A legtipikusabb példa erre a babák testét borító kimonóminta, mely szinte minden *modern kokesin* megtalálható<sup>6</sup>. Újdonságként ezek a babák olykor kiegészítőket is kaptak, például kalapot vagy ernyőt, lehetett kezük vagy lábuk, vagy akár megjelenésük is lehetett teljesen más: A klasszikus emberalak helyett olykor állatfigurák vagy egy-egy karakter, például légiutas-kísérő vagy kalauz alakját öltötték magukra. A kokesi eddig kialakult típusai túlnyomó többségben női alakot ábrázoltak, mintegy szimbólumként a szépségideált kifejezve, az új trend azonban már nagyobb arányban ábrázolt férfi-, illetve fiúalakot is, szamurájokat vagy akár szerzeteseket. Egyes példányokat ráadásul már nem, vagy csak részben kézzel készítettek; megjelentek a tömeggyártott kokesik (jap. *singata kokesi*) is. Az újfajta kokesik immáron kizárólag szuvenírként szolgáltak. Ez az új mozgalom teljesen megváltoztatta a fababákról kialakult képet. Ez ösztönzést adott a művé-

szeknek is, hogy egyedi, egyszeri darabokat alkossanak, mely tisztán a művész képzelőerejét és ügyességét testesíti meg s művészi szintre emeli ezt a szuvenírt és egykori játéktárgyat. Az így készített kokesiket pedig hamarosan, egy új kategóriát jelölendő, kreatív kokesikként (jap. *szószaku kokesi*) kezdték el emlegetni.

A kokesi újonnan megjelent nagy csoportja tehát, mely, mint láttuk, hamarosan több kisebb csoportra tagolódott tovább, a fent említett tulajdonságai révén alapvetően tért el az addig készített kokesiktől, ennek megfelelően pedig szükségessé vált a két nagy csoport névbeli megkülönböztetése is. Az eredeti, az Edo-korszakban kialakult babákat ezért a *hagyományos kokesi* (jap. *dentó kokesi*) megjelöléssel illették. Ezzel szemben az új kategóriákat (*singata*, *szószaku kokesi*, illetve egy harmadik kategória, az ún. *szuvenír kokesi*) egységesen a *modern kokesi* elnevezéssel jelölték, s ezzel két nagy csoportot hoztak létre a fababák világán belül. Szintén érdekfeszítő a fababák családjainak, a két nagy csoporton belüli kisebb csoportoknak a fent leírtaknál is részletesebb ismertetése, jellemzése, ettől azonban helyszűke miatt, ezúttal sajnos el kell tekintenünk.

## A kokesi köré szerveződő események

A kokesi Japánban élő hagyományt képez, s mint ilyen, ünnepek és szertartások is kötődnek hozzá. Ilyen az évente január elsején *Jadzsiróban* tartott kokesi-ünnep, vagy a már korábban említett kokesi-áldozatbemutató, amit egy szertartássorozat keretében végeznek *Naruko* városában, minden év szeptemberének első napjaiban. A narukobeli szertartásokhoz emellett egy kokesiverseny is tartozik, ahol a művészek legjobb babáikat mérettethetik meg, s az első helyezett díját magától a miniszterelnöktől veheti át. A babák egy része a helyi múzeum kiállítási tárgyaként lesz megtekinthető, egy részüket pedig a mesterek felajánlják a szentélynek, mely 7 000 kokesi babával büszkélkedhet. A Narukoban tartott kokesiversenyen kívül rendeznek még versenyt május elsején Siroisiben (*Nemzeti*

<sup>5</sup> Utóbbiról elmondhatjuk, hogy a kezdeti korszakban, amikor a babák még főleg gyermekjátékként szolgáltak, átlag 12, 18, vagy 24 cm-esek voltak. A Taisó- és korai Sóva-korszakra – amikor gyűjtésük megkezdődött – azonban már jóval többféle méretben készültek. Nagyságuk elérhette az 1,22 m-t is, gyűjtői igény szerint (Funk, 2003).

<sup>6</sup> A kimonóminta a *Kidzsijama*-típusra jellemző, mely mintázat valószínűleg a korai Sóva-korszakban alakult ki, s vált fokozatosan eme típus ismertetőjegyévé. Valószínűleg ez volt az a típus, mely mintául szolgált az új mozgalom babáinak stílusát illetően. (Uo.)



*Kokesi Verseny*), illetve június végén Tokióban (*Szósza-ku-verseny*) is, minden év november 1-jén pedig *Sibukavában* rendeznek kiállítást, mely a kreatív kokesiket mutatja be.

A kokesi baba gyakorlati felhasználásával és gazdag, szakrális szimbolikájával igazán érdekes eleme nemcsak a japán babák világának, de magának a japán kultúrának is. Bár kétszáz évével mondhatni fiatal jelenség, mégis komoly hagyomány szerveződött köré. Újra és újra megújulni képes, sokrétű mondanivalója életerőssé teszi, s nemcsak a régebbi korok emberei, hanem a mai fiatalabb generáció számára is értéket képvisel. Helyet kapott a japán ember tudatalattijában, s visszafogott eleganciájával és bájosságával természetes kísérője a mindennapoknak.

## Utószó

Eme tanulmány nem törekszik egy-egy hipotézis felállítására, illetve azok megválaszolására. Megírásában a szerzőket az a szándék vezérelte, hogy a tanulmány bemutatást engedjen egy ikonikus figura és igen sokoldalú tárgy világába, melyet joggal tekinthetünk a szigetország kultúráját megjelenítő imázstárgynak, a Japánt jellemző számtalan jelkép egyikének. Bár a kokesi baba egyértelmű céllal jött létre, ti. játéktárgy és szinte azonos időben szuvenír szerepét töltötte be, mind keletkezési körülményei körül, mind pedig szerepét illetően számtalan hiedelem terjedt el. Ezen hiedelmek természetesen nem köthetők egyetlen emberhez, de még a fababákról a későbbiek során, szándékosan kialakított kép sem köthető minden esetben konkrét személyhez. Emiatt csak a legkivételesebb esetekben hivatkozhatunk egy-egy konkrét névre, szerzőre, s legtöbbször be kell érnyünk a hagyomány, általános feltételezés, illetve a hiedelemvilágból eredő közfelfogás adta magyarázatokkal. A tanulmányban elhangzott elméletek egyike sem bizonyított tehát egyértelmű módon, viszont cáfolásukra sem sorakoztatható fel elegendő érv. Eme homályosság ugyan zavaró lehet, táplálja és erősíti azonban a kokesi babáról kialakított –

igen sokszínű – képet, valódi jelenséggé téve ezt az egyszerű fababát.

Hazánkban ugyan foglalkoznak a japán babák világával, a játékokkal és azok történetével, a kokesi babáról azonban jelenleg nem érhető el olyan célzott tanulmány vagy írás, mely eme fababáról magyar szemzőgből tudósítana. A tanulmány emiatt angol nyelvű forrásokból táplálkozik.

## Felhasznált irodalom

- Conway, I. (2005): *History of kokeshi wooden dolls from Japan*.  
URL: <http://ezinearticles.com/?History-of-Kokeshi-Wooden-Dolls-from-Japan&id=67515> (2016. 03. 25.)
- Evans, M. & Wolf, R. (2005): *Kokeshi: Wooden treasures of Japan, a visual exploration*. (1. ed.) Vermillion Publishing, Carmel, California.
- Funk, Sh. (2003, early winter): Michi no ku dentou kokeshi. (Northern Japan traditional kokeshi.) Variations on a theme. *Ningyo Journal*.  
URL: [http://www.lasieexotique.com/mag\\_kokeshi/mag\\_kokeshi.html](http://www.lasieexotique.com/mag_kokeshi/mag_kokeshi.html) (2016. 03. 25.)
- Hackethal, A. (2012): *Japanese kokeshi folk toys*.  
URL: <http://www.designboom.com/art/kokeshi/> (2016. 03. 25.)
- Kitamura T. (1988): *The dolls of Japan. Shapes of prayer, Embodiments of love*. The Japan Foundation, Tokyo.
- Kokeshi dolls: More than a pretty face*. (2011)  
URL: <https://furugistarjapan.wordpress.com/2011/01/24/japanese-kokeshi-dolls-more-than-a-pretty-face/> (2016. 03. 25.)
- Larsen, Sh. (é. n.): *Kokeshi history*.  
URL: <http://www.kokeshidesigns.com/pages/kokeshi-history> (2016. 03. 25.)
- McDowell, J. E. (2010): „Kokeshi: Shifting signifiers and wooden tradition”, *Tohoku Anthropological Exchange*, 9., 1–34.
- McDowell, J. E. (2011): *Kokeshi: Continued and created traditions. Motivations for a japanese folk art doll*.  
URL: [http://d-scholarship.pitt.edu/9089/1/mcdowell\\_etdPitt2011.pdf.pdf](http://d-scholarship.pitt.edu/9089/1/mcdowell_etdPitt2011.pdf.pdf) (2016. 03. 28.)
- Okazaki Manami (2015): *Kokeshi. From Tohoku with love*. (2. ed.) Kingyo, Hong Kong.

### Internetes oldalak

<http://kokeshi-rocobee.blogspot.hu/> (2016. 03. 25.)

<http://matryoshka.co.id/about-matryoshka/?printable=1> (2017. 10. 11.)

<http://www.examiner.com/article/traditional-japanese-culture-kokeshi-dolls> (2016. 03. 25.)

<http://www.janm.org/exhibits/kokeshi-traditional/> (2016. 03. 25.)

<http://www.japanese-doll.biz/group/kokeshi-doll.html> (2016. 03. 25.)

<http://www.japanya.co.uk/kokeshi.aspx> (2016. 03. 25.)

<http://www.madehow.com/Volume-6/Matryoshka-Doll.html> (2017. 10. 03.)

<http://www.thejapaneseshop.co.uk/what-are-kokeshi-dolls.html> (2016. 03. 25.)

<https://darumadollmuseum.blogspot.hu/2005/03/kokeshi-1.html> (2016. 03. 28.)

### Cultural aspects of kokeshi dolls in the history of Japan

*Japanese culture of dolls is rooting into millenia showing the cultural and economic strength of Japan as well as dignity of its inhabitants. Mastery of woodworkers show dolls embodying the ideal beauty of women and girls. It is believed that the first dolls were made in the late Edo-era (the beginning of the 18<sup>th</sup> century) in Tōhoku region by humble woodworkers. During centuries of kokeshi dolls they get more and more popular. In Japan there are festivals and rituals being held around these small wooden dolls presenting the old and modern cultural bounding. The study presents the world of kokeshi dolls, their evolution as well as their changes related to the beliefs of Japanese people.*

**Keywords:** *Japanese dolls, kokeshi, wooden dolls, Japanese folk arts, woodworking*

Tóth-Vásárhelyi Réka és Rácz Ibolya (2019): A kokesi babák kultúrtörténeti aspektusai. *Gyermeknevelés*, 7. 1. sz., 48–53.

**Kokesi babák**  
(a fotókat Tóth Anita készítette)



Matagoro



Nemariiko



Edzsiko



Kina-kina



Matrjoska



Izumeko

**Dento kokesi babák**



- (b) Cucsiju – készítette: Vatanabe Szadami,  
(k) Kidzsijama – készítette: Onodera Maszanori,  
(j) Zaó – készítette: Abe Cunekicsi

# Gyermekruházat a hétköznapi viseleten túl

SCHMITT CSILLA

Magyar–Japán Baráti Társaság – Szombathely

*A japán gyermekek életében mai napig nagy szeretpet játszik a hagyományos viselet, a kimonó. Ezen ruhák jellegzetes, üzenet értékű motívumai napjainkig őrzik jelentésüket, így lehetővé teszik a szülők számára, hogy kifejezésre juttassák újszülött gyermekükkel kapcsolatos kívánságait. A gyermekek az ünnepi alkalmakkor kis hercegnőnek/hercegnek érezhetik magukat az alkalmi viseletben, míg a felnőtté válásra készülődő fiatalok számára lehetővé teszi, hogy megmutassák saját stílusukat, egyéniségüket. A japán oktatási rendszerben kötelező az iskolai egyenruha, így egy ilyen alkalom az önkifejezésre értelemszerűen még fontosabb. A non-verbális kommunikáció eszközeként is alkalmazható kimonót a felnőttek is viselik. Ám a fiatalok egyéb hétköznapi nem nevezhető öltözetben is feltűnnek az utcákon, mint a cosplay, lolita stílusok. Ezek szintén az önkifejezés eszközévé váltak, mutatva, hogy a japán kultúrában az ruházat nemcsak régen, de ma is többet fejezhet ki, mint azt a hétköznapi viseletünk teszi*

**Kulcsszavak:** kimonó, öltözködés, szimbólum, motívum, önkifejezés

## Öltözködés

Az öltözködés fontos része életünknek. Míg kezdetben a hidegtől való védelmet jelentette, a komfortérzet javítását szolgálta, az idők során minden közösségben kialakult egy információs tartalom, és a ruházat a nonverbális kommunikáció eszközévé vált.

Már a természeti népeknél megfigyelhető a törzsfőnök különleges fejdíszre vagy a sámán eltérő ruházata, de ahogy a társadalmi hierarchiák fejlődtek, egyre sokszínűbbé váltak ezek a kifejező eszközök is. Példaképp említhetnénk a távol keleti kultúrákban a süvegeket, melyek színükkel mutatták a hivatalnokok rangját, de a mai hadseregek rangjelzései is ide sorolhatók.

Ugyanakkor a divat is mindig újabb és újabb elemeket hozott az öltözködésbe, és az emberek társadalmi rangja ezen keresztül is tükröződött. Nem feltétlenül konkrét színekre, szimbólumokra kell gondolnunk, maga az anyag minősége, a kidolgozottság, illetve az apró részletek (aranydíszítések, csipkék) is kifejezték egy ruhaköltemény viselőjének társadalmi pozícióját. Napjainkra ez az információrendszer persze sokat egyszerűsödött. Hétköznapi viseletünkben mégis igyekszünk

bizonyos trendeket követni, egyes márkák mellett letenni voksunkat. Ruházatunk azonban sokkal kevesebbet árul el rólunk.

## Népviselet

Az egyes nemzetek illetve azon belül is bizonyos népcsoportok népviselete a világ összes részén fennmaradt. Cliffe a tradicionális ruházatot úgy definiálja, hogy „viszonylag statikus viselet, mely a szokások és társadalmi rend fenntartását szolgálja, felértékelve a múltat” (2017. 7. o.). Ezek a tradicionális ruházatok napjainkig hordozzák az információt, mely népcsoportokhoz tartozik viselőjük. Hazánkban is sokan a mai napig felismernek egy matyó népviseletet, pedig sajnos e ruhák jellegzetességeit, illetve az egyéb népviselektől való eltérő vonásait kevesen tudnák felsorolni. Valóban meg tudunk különböztetni egy palóc ruházatot egy kalotaszegitől?

A népviselet népi identitás tudatunk szerves része, fő kifejező eszköze, ezért is jelenik meg legtöbbször népzeneinkkel, néptáncunkkal karöltve.

Európában általánosságban elmondható, hogy a népviselet használata „kiment a di-



## Gyermekruházat a hétköznapi viseleten túl

vatból”. Mégis örvendetes, hogy Ausztriában, Németországban fesztiválok idején sokakat láthatunk *Tracht*ban, hiszen egy *Oktoberfest* elképzelhetetlen a *Dirndl* viselő pincérlányok nélkül. Skóciában is jöhet szembe velünk férfi kiltben, azaz skót szoknyában. Ezen országokban az sem szokatlan, hogy üzletek kirakatában a népviselet köszön szembe velünk.

Ázsiában ez a kép már sokkal árnyaltabb. Indiában napjainkig hordanak szarít, Koreában, Japánban külön üzletág épült a kölcsönözhető népviseletre, hogy a turisták *hanbok*ban vagy kimonóban járassák végig a történelmi helyeket.

### Ruházkodás Japánban

Japánnál maradva elmondhatjuk, hogy a kimonó (mely egyébként gyűjtőnév a japán stílusú ruhákra) mai napig a japánok ruhatárának részét képezi. Általánosnak közel sem mondható, nem elterjedt viselet, de talán nincs is olyan japán ember, aki élete során legalább egyszer ne viselte volna.

A Heian-korban (794–1185), mikor Japán először zárkózott be a külvilág elől, rengeteg japán művészeti ág indult fejlődésnek. Az ebben az időszakban kialakult viselet, melyet ma kimonóként ismerünk szintén a japán identitás kifejező eszközévé vált.

Bár szabása egyszerű, hiszen csak téglalapokból összevarrt ruháról beszélünk, mégis az apró szabásbéli különbségek, például az ujj hossza, a kiegészítők is sokat elárulnak a ruha viselőjéről. Míg a felnőttruházatnál a színek és motívumok leginkább az évszakokat követve változnak, a gyermekruhák esetében a jelentéssel bíró, szerepeshozó motívumok igen gyakoriak.

A hétköznapi ruházzkodást Japánban az ország megnyitása (Meiji restauráció, 1868) óta egyre inkább a nyugati stílusú ruházat uralja. A napjainkig szigorú keretek között felnövő japán gyerekek hétköznapi viseletét azonban az iskolai egyenruha határozza meg. Felnőtteknél is elmondható, hogy rengeteg munkakör egyenruhát kíván a parkolóőrtől a felszolgálóig, de az irodai dolgozók esetében előírt

fehér ing és öltöny nyakkendővel kombináció is egyenruhaszámba megy.

Természetesen az egyenruha előnyei-hátrányai egyaránt jelen vannak. Kifejezi a hovatartozást, elfedi a társadalmi különbségeket (legalább is, az adott iskolán belül), ugyanakkor nem ad teret a személyiség kibontakoztatásának, az önkifejezésnek.

A ruházatot a felnőtteknél a divat, a stílus sokban befolyásolja, de szerintem fontos szerepet játszik a gyermekek önkifejezésében is. Napjainkban szerencsére az aktuális Disney-figurák vagy pokemonok nem csak a drága minőségi ruházaton jelennek meg, így viszonylag kis költségvetéssel is boldoggá tehetjük gyermekeinket.

### Japán ruházat a hétköznapi viseleten túl

Mióta megszűnt az iskolaköpeny intézménye, a szülő nálunk is fontos döntést hoz, mikor eldönti, mit ad gyermekére a közösségbe. Mit sugall a ruha, de ugyanakkor minek lesz kitéve a nap során a foglalkozások alatt, majd később, mit hajlandó a tini egyáltalán felvenni, mikor közösségbe megy.

Japánban ugyanakkor még napi gyakorlat az egyenruha. Mint már szó volt róla, nemcsak az iskolákban, de a munkahelyek többségénél is. Ennek következménye, hogy a hétköznapi ruházat jelentősége csökken, szinte csak szabadidős, illetve otthoni viseletről beszélhetünk. Ezekbe a hétköznapi ruhákhoz szintén a néhány ünnep, mikor a gyermek kimonóba bújhat. A kimonó ugyan egyszerű szabású, de színek, motívumok terén nem szab határt a fantáziának. Mindenki saját ízlésének, stílusának megfelelően válogathatja össze ruhája és kiegészítői kavalkádját. És ki ne szeretné megmutatni magát a világnak? Különösen gyerekként, vagy lázadó tiniként?

A kimonót azonban nem csak a gyerekek viselik. Egyre több végzős is visszatér diplomázáskor a kimonó és *hakama* összeállításához. *Cliffe* szerint a változás az egyetemekről terjed a középiskolák felé, sőt még az általános iskolák felé is. Ha az iskola politikájának nem is része, néhány diák mégis a kimonó és *hakama* viseletben búcsúzik az iskolától

(2017). És az önkifejezésre Japánban nem csak a kimonó ad lehetőséget, mely kihangsúlyozza a nemzeti hovatartozást, hiszen több szubkultúrának tekinthető stílus is virágzik. Hétköznapi viseleten kívül eső ruházkodásként említhető akár a lolita vagy a cosplay is.

Cliffe több hasonlóságot sorol fel (2017) a kimonó viselők csoportja és az általa „style tribes”-nak nevezett stíluskövetők, mint a lolitások között. Először is Tokió hasonló negyedeiben tűnnek fel, és már vidéken is megjelentek. Azt írja, ezek a helyek azok, ahol az 50-es években stílusos nyugati ruhákban próbáltak a fiatalok szembehelyezkedni a hétköznapi kimonóviseletével. Ma a kimonóviselők helyezkednek szembe a nyugati viselet hegemóniájával a japán viseletbe öltözéssel. Másodszer hasonló a megjelenés iránti figyelem. Az 50-es években, amikor a férfiaknak nem kellett volna figyelniük a megjelenésre, fiatal férfiak Ivy League stílusban<sup>1</sup> öltözködtek és piperkőcök voltak. Odafigyeltek a részletekre, ami a kimonóviselőkre is jellemző, hisz nagy gondot fordítanak a ruházkodásra. Továbbá mindkét csoport jellegzetessége, hogy lézeng, közterületeket elfoglalva álldogál, és igényli a hegemon többség figyelmét. Úgy fogalmaz, azért öltöznek fel, hogy észrevegyék őket.

Természetesen különbségeket is felsorol. Míg a háború után a stíluskövetők többnyire a dolgozó osztályokból kerültek ki, a kimonó viselőknél nehéz osztályt definiálni, de túlnyomó részben nem munkásosztály. Magába foglal diákokat, szakmabelieket, munkásokat, és háziasszonyokat is. Átvág nem, kor, és osztálybeli kötöttségeket. Másik jelentős különbség, hogy a stíluskövetők kisajátítják a tengerentúli kultúrák ruházatát, mint például az amerikai vagy a viktoriánus angliai stílusok kölcsönzése, de a kimonó viselői saját kultúrájukra és történelmükre támaszkodnak.

Mindezekről függetlenül a fiatalok hétköznapi ruházkodásában bármelyiket megtalálhatjuk.

## Lolita

A stíluskövetők közé sorolhatjuk a lolitásokat. Úgy gondolják, hogy ez a Japánban kialakult szubkultúra az 1970-es évekre nyúlik vissza, de az 1990-es évekig nem terjedt el, akkor Oszakából indult útjára (*Yoshinaga és Ishikawa, 2007*). A stílus elnevezése *Vladimir Nabokov* orosz származású amerikai író 1955-ben írt, azonos című regényére vezethető vissza. A mű a koraérett kamaszlány és a vonzerejének ellenállni nem tudó felnőtt férfi kapcsolatáról szól. A stílust mai napig fiatal kamaszok, túlnyomórészt serdülő lányok képviselik.

A lolita divatirányt erősen befolyásolja a viktoriánus stílus, de gótikairányzat is létezik. A lolita ruhák általános jellemzője a térdhosszú, alsószoknyákkal kiegészített szoknya vagy ruha, blúz, térdig érő zoknik vagy harisnyák és a magas sarkú vagy talpú cipő. Általában minőségi anyagokat használnak, mint pamut, selyem, organza, tüll. A lolita stílus ma már számos alcsoportra bomlik (classic, sweet, gothic, wa stb.) és ezek a csoportok újabb lehetőséget kínálnak az önkifejezésre a stíluson belül is, hiszen nemcsak „cuki” de akár „punk” irányzatba is elmehet a nőiességet hangsúlyozni kívánó fiatal lány. *Yoshinaga* szerint a legtöbb követő 18 éves korára elhagyja ezt a stílust.

Érdekes, hogy japán megközelítésből azt olvashatjuk a weblio-n, hogy 2004-ben a „*Simozuma Monogatari*” hatására ismerték el a lolitát mint kortárs divatstílust<sup>2</sup>. Azt írják, egy nyugati tündérmese hősnőjének, egy premodern európai lánynak a ruháját követő design, amely főként fehér és rózsaszínű, infantilis formájú, fodrokkal és csipkével túlzottan díszített. A lány ártatlan káprázatoságát, kicsit démoni szépségét kifejező stílus, mely a képzelet motorját használva a nyugati stílust, amellet hogy régimódi, egy teljesen új sajátosan japán értelmezéssel felruházó, a tiniket a középpontba állító utcai divattá vált. Ez a meghatározás szinte már előítéletet fejez ki, nem devianciaként, inkább az éretlenség kifejeződéseként értelmezi a stílust.

<sup>1</sup> A klasszikus darabokat kombináló egyetemista ifúság divatja, melyet az 1950-es évek amerikai elit egyetemének hallgatói alakítottak ki.

<sup>2</sup> <http://www.weblio.jp/content/ロリーター・ファッション>

## Cosplay

Mint *Simone* is írja (2017. 22. o.), egyre többen és többen ismerik a cosplayt szerte a világon és rendszerint a japán otaku kultúrával azonosítják. Azonban a fiktív karakterek megismerése az amerikai sci-fi rajongóktól ered a 40-es évek elejéről és a 70-es, 80-as évekig nem is jelent meg Japánban. A terminológia „cosplay” valóban a japán származású, *Takahashi Nobuyuki* írótól származik, aki Los Angelesben az 1983-as Worldconon próbálta meg e kifejezéssel leírni, amit látott – „costume” és „play”.

A cosplay jellegzetessége, hogy a fiatal egy fiktív személy, anime rajzfilmszereplő, manga képregény karakter, vagy videojáték hős ruháját ölti magára. A kiválasztott ruha az adott figura személyiségét, tulajdonságait hivatott jelezni. Viselője a ruha által szimbolizált karakterrel szeretne azonosulni.

Úgy gondolom az, hogy ilyen bázisra talált Japánban összefüggésben van a már említett uniformizált viselettel, és azzal, hogy a japán fiatalok önkifejezésére csak szűk keretek közt van lehetőség. Az, hogy ezt a szubkultúrát mennyiben tekintjük devianciának szintén megközelítés kérdése. Különc hobbi, vagy valóban pszichés problémák elfedése? Nem célok ezt vizsgálni, de mint az önkifejezés eszköze, biztosan fontos elem, hisz lényege az, hogy egy – bár nem létező – személlyel szeretne azonosulni a fiatal, akinek külső, belső tulajdonságai számára vonzóak. Azt gondolom, ebben az esetben nem is annyira a természetfeletti képességek a dominánsok, hiszen nem igazán sci-fi-hősök megszemélyesítéséről van szó, inkább rajzolt mesehősökről. E figurák természetellenes (rózsaszín, kék stb.) hajszínei, már magukban kitűnést biztosítanak a fekete hajú átlagemberek tömegéből. A bátorság, szókimondás, önfeláldozás, vagy épp csak a vad indulatok szabadon engedése, felvállalása lehetnek olyan tulajdonságok, amit a fiatal mindennapi életében nem tud kifejezésre juttatni, ám a karakter magán hordozza. Az egyén azonosulhat vele, hisz más akar lenni, még ha rövid időre is.

Az, hogy egy fiatal a cosplay vagy lolita segítségével akar kitűnni, akarja megmutatni ön-

magát, és próbálja felhívni a figyelmet magára nem régi jelenség, de hagyományos formában ezt a szerepet tudja beöltetni a kimonó is.

## Kimonó

Míg hazánkban a népviselet csak bizonyos gyermekcsoportok, például néptáncosok életének része, a japán gyermekeket felnőtté válásukig több alkalommal is kimonóba öltöztetik.

Régen a kimonó egyértelműen mutatta viselője melyik társadalmi osztályhoz tartozik. Azonban mai napig szabásával, színvilágával, mintájával is nonverbális üzenetet közvetít viselőjéről, hisz elárulja nemét, családi státuszát, korát, árulkodik ízléséről, sőt a körülményekről is, mint évszak, alkalom. Motívumai ezen felül hordoznak további információt.

Fiúk esetében viszonylag korlátozottabbak a lehetőségek, de a *hakama-haori* alkalmi öltözetnél is színek, minták sokasága közül lehet választani. A fiúk által használt erőt és kitartást sugalló motívumok elmaradhatlan részei a kisfiúk viseletének, és többnyire a kimonó illetve a haori hátán jelennek meg.

Lányok esetében természetesen, mint minden kultúrában, sokkal szélesebb a paletta. Itt is játszhatunk a színekkel, motívumokkal, de itt már a ruha teljes felülete a rendelkezésünkre áll. A szerencsehozó motívumok, melyekre később még visszatérünk, itt is a kislányok ruháit jellemzik, bár a hajadonok ruháin is fel-fel tűnnek. Kimondottan szép felületet biztosít egy-egy ilyen szimbólumnak a menyasszonyi *uchikake* (köpeny).

A női ruházatot azonban a kiegészítők is meghatározzák, további lehetőséget biztosítva az önkifejezésre. Míg a férjzett asszonyok öve általában szolid, és a hátán „kispárna” formában megjelenő taiko kötés díszíti, a lányok feltűnő, díszes brokátból készített övét különleges kötésekkel rögzítik. Gyönyörű masnikat, virág formában megjelenő díszeket láthatunk a hátukon. Kislányok esetében az alkalmi cipő talpa még csengőt is rejt, mely minden lépésnél kedvesen csilingel. Ezt tetőzik a különféle rögzítő szalagok, felső kabátok, prémekek, me-



lyek mind tovább színesíthetik az outfitet, és persze a hozzá illő alkalmi szandál a *zōri*.

Az európai lányok többsége is egész gyermekkorában arról álmodik, hogy hercegnőként jelenhessen meg a világ előtt, és ez általában a menyasszonyi ruhában ölt testet. Bár a farsang, majd később a bálozás szintén jó helyszín lehet. Japánban ez a lehetőség a kimonóban testesül meg, melyet az ünnepi alkalmakon utcai viseletként is büszkén hordanak. Azt gondolom, az előírt ruházat még nagyobb igényt teremt a saját ízlés kifejezésére, arról nem is beszélve, milyen az, ha egy nő hercegnőnek érezheti magát.

### A kimonómotívumok

A cosplay esetében egy ruha az adott karakter tulajdonságait kívánja feleleveníteni, üzenetként átadni, a kimonó esetében a motívumok fejezik ki azt az tartalmat, amivel a szülő fel kívánja ruházni gyermekét, vagy a ruha viselője üzeni szeretne. A lolitánál azt figyelhetjük meg, hogy egy kor hangulatát idézi fel. A kimonó mindkét tartalommal bír, és mindezt a motívumai által éri el.

Mint már szó volt róla a Heian-korszak a japán kultúra virágzásának időszaka, ahol a császári udvar a béke és prosperitás időszakát élte a japán történelem egyik legbékésebb, a kultúra fejlődése szempontjából talán legjelentősebb időszaka. Ezért nem is csodálkozhatunk rajt, hogy a kimonó motívumai gyakran ezt a korszakot elevenítik fel. Mintegy visszavágódás a boldog békeidőkre.

### A Heian-korszak motívumai

*Kirihata* is arról ír (1993), hogy az emberek a Heian-korszakot boldog időszaknak tartották. Ide kapcsolódva 3 motívumot említ, melyek segítenek a császári család reprezentálásában. Ezek a *hiōgi* 'falegyező', a *kaioke* egy 'kagyló játékdoboz', valamint a *misu*, fa vagy bambusz 'roló', mely az arcot rejti el a kíváncsi szemek előtt. A *kaioke* egy hatszög alapú díszes doboz, melyben a Heian-korszak alatt kedvelt játék, a *kaiawase* kagylóit tartották. A

magasabb társadalmi osztályokban a *kaioke* a menyasszonyi hozomány részeként szerepelt, és az udvari nemesség, vagy a feudális urak berendezéseinek is részét képezte (*Nitanai*, 2017).

Sok motívum utal erre az időszakra a kor legjelentősebb irodalmi alkotásán a *Genji monogatari*<sup>3</sup> keresztül is. Ilyen például az ökrös kocsi, vagy annak kereke. Utóbbi Genjikerék motívumnak is nevezik, hisz „Genji világát jelképezi” (*Yumioka*, 2011) *Nitanai* szerint (2017) e kerek reprezentálják a sors kerekének fordulását a történetben. Azt írja, amikor a *Genji-guruma* (kocsi) és a lopótök levelei kombinálódnak egy motívumban, a *Genji monogatari Esti arcok* című részre utalnak. De ide sorolható a genjiko motívum, mely a ködö, azaz egy illatjáték<sup>4</sup> során kialakított vonalakból álló szimbólum, ahol a létrehozható 52 lehetséges kombináció nevei mind a *Genji monogatari* egyes fejezet címeinek felelnek meg (az első és utolsó fejezetek kimaradnak). Persze említhetnénk sok növényt is, melyek e műben tűnnek fel és kimonó motívumként is kapcsolatba hozhatók vele.

Kiemelném még a krizantémot is, hiszen e virág Japán szimbóluma. A Krizantém Trón a császár pozíciójának és a trónnak az elnevezése, és a birodalmi címer is egy stilizált krizantémvirág. A japán kultúrában egy általános motívum, amely a hosszú életet és megfiatalodást fejezi ki (*Nitanai*, 2017). Eredetileg egy kínai legendából eredeztethető, melyben a krizantémok közt átfolyó he-

<sup>3</sup> Egy arisztokrata udvarhölgy, *Murasaki shikibu* (973 vagy 978–1014 vagy 1031) által írt tizenegyedik századi klasszikus regény.

<sup>4</sup> Egy *Gomizuno* császár (1595–1680) idején kialakult játék, melynek során öt féle füstölőből 5–5 kúpot használnak, melyből a házigazda véletlenszerűen választott öt kúpot egymás után a tűzre tesz. A játék résztvevői az illat alapján megkülönböztetik a füstölőket, és minden kúpot ábrázolnak egy vonallal. A játék célja kitalálni a különbségeket, és ha a játékosok úgy gondolják, hogy bármely két füstölő illata egyezik, összekötik az őket jelölő párhuzamos vonalakat egy horizontális vonallal. Az öt vonal különböző kombinációi által létrehozható 52 kombináció (*Nitanai*, 2017).



gyi patak vize meghosszabbítja az életet<sup>5</sup>. A Heian-korszakban az emberek mérhetetlenül csodálták a krizantém virágokat, a Krizantém fesztiválon verseket írtak róluk és a virág szirmaival ízesített szakét ittak, remélve a hosszú életet és a jó egészséget. A Nanboku-korszak (1336–1392) során vált a császári udvar címerévé, ezáltal Japán szimbólumává.

### A személyre vonatkozó motívumok

Mint szó volt róla, a kimonó lehetővé teszi a szülők számára, hogy kifejezésre juttassák újszülött gyermekükkel kapcsolatos vágyaikat, kívánságaikat. Egy adott motívum megmutatja, milyennek szeretnék gyermeküket, vagy mit kívánnak számára. Nagyon jó példa erre fiúknál a ponty, melyet Dees (2009) a kitarítás, győzni akarás szimbólumaként mutat be. Egy kínai legenda áll e mögött, melyben a ponty felúszik a vízesésen és sárkánnyá válik. A motívum a teljesítmény és előremenetel metaforája (Jackson, 2002).

A teknős vagy a *minogame*, a 'sörényes teknős' szintén gyakran megjelenő elem. A teknős az istenek hírnöke, és jó szerencsét hoz (Jackson, 2002), de egyben a hosszú élet szimbóluma is. A *minogame* változat, melyen az évek során a teknős házára tapadt vízinövények körülleglik az állatot, különösen áldásos.

*Tomioaka* azt írja (2008) az egészséges fejlődés, növekedés érdekében a császárfát, kenderet, és bambuszt alkalmazzák, míg a boldog házasság motívumai a kacsa, a kettéágazó fenyő, és a kagyló, és az amulett motívumok sorát még oldalakon keresztül folytathatnánk.

Megemlíthetők azonban a nó színházhoz vagy más irodalmi művekhez köthető motívumok, melyek szintén utalásként értelmezhetők. A nó színházat önmagában a jó szerencsével párosították. Az Edo-korszakban a samurájok ünnepségek alkalmával néztek nót. *Kirihata* Zeami Motokiyot (1363–1443, nó színész, és drámaíró) idézi, miszerint „a

nó meglágyítja mindenki szívét, tudatát, bármely osztályba tartozik, boldogságot ad, így meghosszabbítja az életet” (1993. 145. o.).

Ilyen motívum például az oroszán bazsarózsával, mely a *Shakkyō* (A kőhíd) című nódrámát idézi, melyben az oroszán a bazsarózsák közt táncolva ünnepli a hosszú életet, és a boldogságot (Jackson, 2002). Az oroszán a férfi energiát és bátorságot, míg a virág a női szépséget reprezentálja. Szintén nódarab a *Daru és teknős*, melynek cím állatai a hosszú élet jelképei.

Az „*Ise monogatari*” alapuló *yatsushashinozu* motívum, azaz nyolcpallós híd írisszel, *Yumioka* szerint (2007) a szülők reményét fejezi ki szépség és költői talentum iránt<sup>6</sup>. Természetesen a sort itt is tovább folytathatnánk.

### Összegzés

Látható, a kimonó nemcsak megjelenésén keresztül hordoz viselőjéről konkrét információkat, de motívumain keresztül további érdekes dolgokat árulhat el, arról, amit egy adott darab megrendelője vagy viselője ki szeretne fejezni. Ennek a jelrendszernek a dekódolása, természetesen a mai emberek számára sokkal bonyolultabb, mint a lolita, vagy a cosplay esetében, de egyúttal sokkal izgalmasabb is, hiszen sokrétű, szerteágazó információhalmoz árad felénk, melynek megismerése igazi kihívás.

A hétköznapi viseleten túl megjelenő ruházat úgy gondolom mindig az önkifejezés eszközeként tűnik fel, hiszen mögöttes tartalmat és viselője által kifejezésre juttatni kívánt információt hordoz, melynek értelmezése természetesen a kívülállók részére kihívást jelent.

### Felhasznált irodalom

Cliffe, S. (2017): *The social life of kimono: Japanese fashion past and present*. Bloomsbury Academic, New York.

<sup>5</sup> Ez a legenda, a *Kiku-sui* az alapja a *Kikujido* című hagyományos nódarabnak (*Yumioka*, 2007).

<sup>6</sup> Remélve, hogy *Ariwara no Narihira* példáját követik.

- Dees, J. (2009): *Taishō Kimono – Speaking of Past and Present*. Skira Editore S.p.A., Milano.
- Jackson, A. (2002, szerk): *Timeless Beauty – Traditional Japanese Art from the Montgomery Collection. Textiles*. Skira Editore S.p.A., Milano.
- Kirihata K. (1993): *Tamura collection – Wakakusashō – Kodomo no ishō*. Tamurashiryokan, Kyoto.
- Nitanai K. (2017): *Kimono Design – An Introduction to Textiles and Patterns*. Tuttle Publishing by Periplus Editions (HK) Ltd., Hong Kong.
- Simone, G. (2017): *Tokyo geek's guide*. Tuttle Publishing, Periplus Editions Ltd., Hong Kong.
- Tomioka K. (2008): *Hitome de wakaru – Kimono yōgo no kihon*. Kabushikigaisha Sekaibunkasha, Tokyo.
- Yoshinaga M. & Ishikawa K. (2007): *Gothic & Lolita*. Phaidon, New York.
- Yumioka K. (2011): *Kimono no monyō zukan*. Heibonsha, Tokyo.
- Yumioka K. (2007): *Kimono to Nihon no iro Kodomo kimono*. Pie Books, Tokyo.
- <http://www.weblio.jp/content/ロリータ・ファッション>

### Children's Clothes beyond the Everyday Wear

*The traditional costume, the kimono, plays until today a large role in the life of Japanese children. The typical message carrying motifs of these dresses kept their meaning until today and allow parents to express their wishes for their newborn baby. At festive occasions children can feel in their ceremonial dress like a little princess or prince and young people preparing for their adulthood are provided with the opportunity to show their own individual style. For self expression such occasions play an even greater role as school uniforms are compulsory in the Japanese schooling system. The kimono, that is often used as means for non-verbal communication, is as well worn by adults. Young people, however, can in addition be seen on the streets in other not common clothes referred to as Cosplay or Lolita styles. These have also become a means of self-expression stressing that in Japanese culture clothing, not only in the past but also today, reveals more than everyday wear.*

**Keywords:** kimono, clothing, symbols, motifs, self-expression

Schmitt Csilla (2019): Gyermekruházat a hétköznapi viseleten túl. *Gyermeknevelés*, 7. 1. sz., 54–60.

# Miért is a gyermekek takarítanak a japán iskolákban?

**SOMODI JÚLIA**

Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Keleti Nyelvek és Kultúrák Intézete

*Sokak által ismert tény, hogy a japán iskolákban a gyerekek takarítanak. Hogyan zajlik mindez a mindennapokban, hogyan készítik fel rá a gyerekeket, pedagógusokat, és mi lehet a pedagógiai célja ennek a tevékenységnek? Tanulmányomban bemutatom, hogy milyen társadalmi háttér rejlik egy olyan oktatási rendszer mögött, amelyben a nem akadémiai és az akadémiai iskolai tevékenységek azonos hangsúlyt kapnak, a takarítás megítélését tekintve hogyan osztályozzuk az egyes kultúrköröket, szó esik a japán nemzeti alaptantervről, illetve arról, hogy konkrétan hogyan zajlik a takarítás a japán elemi iskolákban.*

**Kulcsszavak:** Japán, iskolai rendszer, japán nemzeti alaptanterv, takarítás, ucsi-szoto, szenpai-kóhai

## Bevezetés

Az iskolai takarítást megörökítő jelenetek ismerősek lehetnek szépirodalomból, képregényekből, de akár animékből is. Az alábbi idézet Nacume Szószeki 1906-ban íródott regényéből származik.

*„Bár az óráimat már befejeztem, mégsem mehettem haza, mert még háromig ott kellett maradnom. Háromkor, így magyarázták el nekem, az ügyeletes tanulók jelenteni fogják, hogy az osztálytermeket kitakarították, és nekem ellenőriznem kell az osztályok tisztaságát.” (Nacume: A kölyök, 2002, 40. o. ford.: Vihar Judit).*

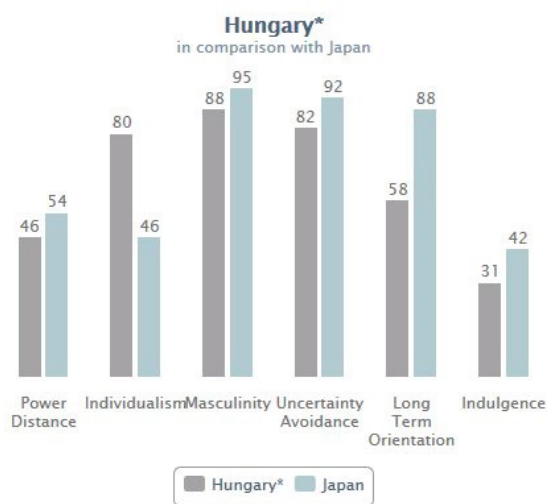
A tanulmányhoz az adta az ihletet, hogy vannak olyan iskolai tevékenységek Japánban, amelyekre a japán iskolai oktatásban részesült magyarok és külföldiek követendő példaként tekintenek vissza. Ezek között említik a közös takarítást, projektmunkákat, iskolai tankeretek gondozását, osztályok kétévenkénti újrarsorolását stb. (Pápai-Vonderviszt és Radnai, 1993). Mindezek olyan iskolai aktivitások, amelyek nem képezik szerves részét a tanórai oktatásnak, ám mégis kiemelten kezelik, céljuk pedig a szociális kompetenciák fejlesztése. A hazai szakirodalomban is gyakran említik, hogy a szociális készségek fejlesztésére

nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az iskolai oktatásban (Németh, 2008), így a japán példa mintaként szolgálhat. Mégis hogyan lehetséges, hogy a robotok hazájában, a világ gazdasági nagyhatalmai közé sorolt Japánban a gyerekek takarítanak az iskolában?

## Társadalmi háttér

Hofstede (1980), holland kutató kulturális dimenziók alapján hasonítja össze az egyes kultúrákat. Az 1. ábrán japán és a magyar társadalom összehasonlítása látható. A kulturális dimenziók közül jelen tanulmány szempontjából az individualizmus-kollektívizmus kérdése mérvadó. Ez a kulturális dimenzió az egyik legmeghatározóbb az emberek viselkedését illetően. Míg a hofstede-i diagram szerint Japán individualizmus mutatója 46-os, addig Magyarorszáké 80. A szám a csoporton belüli függőségi fokot mutatja. Azokban a társadalmakban, ahol az individualizmus kap teret, az egyén szerepe kitüntetett, a társadalom pedig az egyén teljesítményét, az egyéni megméretetést díjazza. Ezzel ellentétben, a kollektivistákban a „mi-tudat” erősebb az „én-tudatnál”, és nem az egyének közötti versenyen van a hangsúly, sokkal fontosabb a tagok közötti együttműködés (Hidasi, 1994. 40. o.). Japán köztudottan kollektivistákban, ahol

fontos szerepe van a csoporthoz tartozásnak, a csoporton belüli harmóniának.



1. ábra. Hofstede-i dimenziók.

(forrás: <https://geert-hofstede.com/hungary.html>)

A csoporthoz való tartozás fontosságát mutatja az is, hogy egy japán bemutatkozás-kor nem a státuszát vagy foglalkozását nevezi meg, hanem a céget, majd, az osztályt, részletet, amelyet képvisel. Például, XY vagyok az S cégtől (Chie, 1970. 3. o.; Hidasi, 1998. 140. o.). Ez a csoporttudat jelenti az intézmény erejét. Ennélfogva a csoportból való kirekesztést sokkal nehezebben élik meg a kollektivistá társadalom tagjai, mint ott, ahol az éntudat van előtérben.

Ugyancsak a csoporttudat fontosságát jelzi a japán *ucsi-szoto* viszony. Az *ucsi* jelenti a belső kört, akikkel egy csoportba tartozom: a család, az iskola, a cég. Ezzel szemben a *szoto* jelenti azoknak a körét, akik nem tartoznak a csoportunkhoz, akikhez nincs közöm, akik iránt nem tartozunk felelősséggel (Chie, 1970. 5. o.; Székács. 2003; Hidasi, 1998.).

Köztudott az is, hogy a japán társadalom hierarchikus felépítésű. Chie (1970) szerint a japán ember kapcsolatai három kategóriára bonthatók: *szenpai* (rangidős), *kóhai* (fiatalabb), *dórrjó* (kolléga) (Chie, 1970. 26. o.). A gyerekek ezzel a hármas kapcsolatrendszerrel már az általános iskolában találkoznak: a *szenpai*, a felsőbb évfolyamra járó iskolatárs, akivel szemben a szóhasználat és megszólítás

is más. A *kóhai* – értelemszerűen – a fiatalabb iskolatárs. A *dórrjó* ez esetben az osztálytárs, később viszont a munkahelyi kollégák között ezen a szinten is jelentkezik a *szenpai-kóhai-viszony*: a céghez korábban belépett munkatárs ugyanis a hierarchia magasabb fokán helyezkedik el.

Érthető tehát, hogy miért tartják fontosnak, hogy már kisiskolás korukban neveljék és erősítsék a gyerekekben a csapatszellem fontosságát, a szociális készségek fejlesztését, az osztályon belüli, illetve a más évfolyamra járókkal való közös tevékenységekben való részvételt. Tanulmányomban azt vizsgálom, hogyan nevelik a gyerekeket már kisiskolás koruktól a közösségi életre, milyen készségek erősítésére fókuszál a nemzet tanterv, hogyan segíti mindezt az iskolai közös takarítás. Kutatások kiemelik, hogy milyen nagy hangsúlyt kap Japánban az iskolai nevelésben a közösségi készségek fejlesztése (Le Tendre, 1999; Tsuneyoshi, 1994). A pedagógusok a nevelés során nagy jelentőséget tulajdonítanak a csapatban való munkának, a közös konfliktuskezelésnek (Le Tendre, 1999. 291. o.). Olyan aktivitásokat szerveznek, ahol a gyerekek csoportokban dolgoznak együtt (takarítás, ebéd felszolgálása, stb.). A gyerekek sokszor vezető szerepet kapnak, elemzik a helyzetet, jelentéseket tesznek, és csoportként döntéseket kell hozniuk, a pedagógus pedig sokszor a háttérben marad.

## A takarítás megítélése az egyes kultúrkörökben

Okihara (1978) szerint a világ országait három csoportra lehet osztani aszerint, hogyan tekintenek a takarításra. Véleménye szerint a görög-római kulturális háttérrel rendelkező társadalmakban a takarítást alantas munkának tekintették, amelyet általában cselédek végeznek. Ide tartoznak a nyugat-európai, közép-kelet-európai országok, Amerika, Dél-Afrika, Észak-Afrika, Új-Zéland, Ausztrália. Ezekben az országokban takarító személyzetet alkalmaznak az iskolákban, és nem a gyerekekkel végeztetik az alantasabbnak számító fizikai munkát. A második csoportba



a Szovjetunió, Kelet-Európa egyes országait és Kubát sorolja, ahol takarító személyzetet alkalmaznak, de a tanulók is besegítenek a takarításba. A harmadik csoportban a buddhista hagyományokkal rendelkező országokat említi, ahol a tanulók takarítják az iskolát. A zen templomokban ugyanis a folyosók takarítása egyet jelent rendet rakni az emberi testen és elmében (Okihara, 1978. 37–38. o.).

A japán gyerekek már Meidzsi kor (1868–1912) óta maguk végzik a takarítást az iskolákban, és nemzetközi szemszögből nézve, az iskolai takarítás a japán oktatási rendszer egyik sajátosságának számít (Okihara, 1978). De már jóval korábban, a középkorban, a buddhista templomokban is maguk takarítottak a tanulók, és később, az Edo-korban (1603–1867) az ún. *terakojákban* is ez volt a szokás (Okohara, 1978. 33.o.). Japánban úgy vélik, hogy a közös takarítás a szolidaritást és a közösségérzést erősíti. A takarítás elvégzése után a kis csoportok összeülnek, és átbeszélnek, hogyan értékelik az aznapi munkát (Le Tendre, 1999. 302. o.).

### A japán nemzeti alaptanterv

A japán iskolai oktatás háromfokozatú: az első hat év az általános iskola (*sógakkó*), ezt követi a három éves alsó-középiszkola (*csügakkó*), majd a szintén három éves felső-középiszkola (*kótógakkó*). Tanulmányomban a legmeghatározóbb első hat évre, az általános iskolai évekre fókuszálok. Japánban az általános iskolai oktatás kötelező és ingyenes, az oktatás 99%-ban állami intézményekbe zajlik.

A japán nemzeti alaptanterv az általános iskolai tevékenységeket akadémiai és nem akadémiai területekre bontja. Az akadémiai tevékenységekhez sorolandók az egyes tantárgyak: az anyanyelv (amelynek a bonyolult írásrendszer miatt kiemelt jelentősége van), társadalom, számtan, természettudomány, életvitel, zene, rajz és technika, háztartás, testnevelés, idegennyelv. Ezen kívül speciális tantárgyként megjelenik az erkölcsstan. Ugyanakkora hangsúlyt fektetnek a nem akadémiai területekre is, a speciális, nem tanórai tevékenységeknek a szociális készsé-

gek fejlesztésében jut nagyon fontos szerep (Tsuneyoshi, 1994). Természetesen minden oktatási rendszer az egész embert kívánja fejleszteni, Japánban azonban ez a gyakorlatban is megvalósul (Fülöp, 1998; Tsuneyoshi, 1994). Japánban ugyanis az akadémia ismeretek mellett a szociális készségek ismerete ugyanolyan fontossággal bír. Különösen az általános iskolában nagy hangsúlyt fektetnek a kiscsoportos foglalkozásokra, ahol nagy szerepe van a csoporton belüli együttműködésnek (Tsuneyoshi, 1994).

Japánnak az 1950-es évektől van nemzeti alaptanterve, amelyet tíz évenként felülvizsgálunk (Sugai, 2007. 44. o.). Előadásomhoz az Oktatásügyi Minisztérium (MEXT-Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology) által 2017 márciusában kiadott általános iskolai nemzeti tantervet, az úgynevezett *gakusú sidó jórjó*-t használtam. Az új, átdolgozott tanterv 2020 áprilisában lép érvénybe, és a 2008-as – jelenleg hatályos kiadás – átdolgozott változata. Az általános iskolai tanterv a következőképpen épül fel: 1. fejezet. *Szószo* (Általános rendelkezések/szabályok), 2. fejezet. *Kaku kjóka* (Az egyes tantárgyak), 3. fejezet. *Tokubecu no kjóka*. *Dótoku* (Speciális tantárgy. Erkölcsstan), 4. fejezet. *Gaikokugo kacudó* (Idegennyelvi tevékenységek), 5. fejezet. *Szógóteki na gakusú no dzsikan* (Integrált tanulás), 6. fejezet. *Tokubecu kacudó* (Speciális tevékenységek).

A 2. fejezet az egyes tantárgyakat tárgyalja, és külön alfejezetekben ismerteti az egyes műveltségi területekre vonatkozó célkitűzéseket.

Jelen kutatás szempontjából a *Speciális tevékenységek* c. fejezet bír jelentőséggel.

A speciális tevékenységek általános célja a gyerekek mint a csoport és társadalom formálói szemléletének és gondolkodásmódjának alakítása különböző tevékenységeken való aktív részvétellel. A csoporttevékenységekkel a következő készségek fejlesztését célozzák meg:

1. Másokkal együttműködve megtanulni a csoporttevékenységek jelentőségét, valamint megérteni a csoporttevékenységekben való részvételhez szükséges és elengedhetetlen dolgokat.

2. Észrevenni az egyéni és közösségi életben, valamint az emberi kapcsolatokban felmerülő problémákat, és megoldást találni rájuk megbeszéléssel és konszenzusra törekvéssel, majd a megtanulni megfelelő döntést meghozni.
3. A csoporttevékenységek során elsajátítottakon keresztül olyan viselkedésre nevelni a gyermekeket, hogy a csoport és a társadalmon belüli emberi kapcsolatokat jobban alakítsák, jobban elmélyítsék az egyéni életmódról való gondolkodást, és az önmegvalósításon dolgozzanak<sup>1</sup> (saját fordítás).

(*Gakusú sidó jórjó*, 2017. 164. o.)

A speciális tevékenységek között a következőket nevezi meg a nemzeti tanterv:

1. *Gakjú kacudó* (osztálytevékenységek),
2. *Dzsidókai kacudó* (gyerektanács),
3. *Kurabu kacudó* (szakkörök/klubtevékenységek),
4. *Gakkó gjódzsi* (iskolai rendezvények).

Az osztálytevékenységek célja különböző problémák, feladatok megoldása konszenzusra való törekvéssel, együttműködve a többi osztálytárssal. A tanterv kiemeli a feladatmegosztás, feladatkörök tudatosításának fontosságát, valamint a csoporton belüli harmonikus együttműködést is. Egyik fontos célként nevezik meg a hétköznapi életre, az egészségbiztonságra való nevelés fogalmát is. Itt jelenik meg külön alpontként a helyes táplálkozási szokások kialakítása. Az iskolai ebédidőt használjuk arra, hogy kialakítsuk az egészséges táplálkozást a gyerekekben, ugyanakkor a közös evés az emberi kapcsolatok javítását is szolgálja.

1 (1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。  
(2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。  
(3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。

Az iskolai közös takarítással a társadalmi tevékenységekben való részvételt, az elkötelezettséget kívánják erősíteni. Kiemelik az ügyeletben végzett tevékenység és a felelőség fontosságát, a saját feladatkör létének tudatosítását (*Gakusú sidó jórjó*, 2017. 164. o.). Érdekes kiemelni, hogy a nemzeti alaptanterv ugyan nem rendelkezik arról, hogy napi 15–20 percet takarításra kellene fordítani, mégis minden iskolában így történik.

Másik fontos alappillér a szakkörökre vonatkozó irányelvek. Itt az egyik legfontosabb tényező a más évfolyamra járó tanulókkal való együttműködés, ugyanis ezáltal sajátítják el a *senpai-kóhai* kapcsolatrendszer működését. A gyerekek részt vesznek a szakkörök vezetésében és a programok összeállításában, megtervezésében. Az eredményeiket pedig bemutató formájában elő is adják a szűkebb környezetükben (*Gakusú sidó jórjó*, 2017. 167. o.).

Az iskolai rendezvények között említik a különböző ceremóniákat, kulturális és sporttevékenységeket, kirándulásokat, stb, ezzel készítve fel a gyerekeket a helyi rendezvények, eseményeken való részvételre (*Gakusú sidó jórjó*, 2017. 167. o.).

A 160 oldalas tanterv mellé segédmelléklet is tartozik, a *Sógakkó sidórjó kaiseccu*, amely a tanterv interpretálásában hivatott segítséget nyújtani. A Speciális tevékenységek alfejezethez tartozó segédlet 163 oldal terjedelmű, és részletesebben fejti ki a tanterv célkitűzéseit, a tevékenységek tartalmát. Kifejti, hogy a *Speciális tevékenységek* egyik fő célkitűzése a gyerekek társadalmi beilleszkedésének elősegítése. A család után az osztály és az iskola az a társadalmi csoport, amelybe a gyerekek bekerülnek. Így a különböző iskolai tevékenységeken keresztül tanulják meg a kapcsolatépítés menetét, illetve saját egyéni hozzájárulásukkal segítik a csoport fejlődését. Mindezeket a képességeket pedig később, a társadalom felnőtt tagjaiként a munkahelyen és környezetükben kamatoztathatják (*Gakusú sidó jórjó. Kaiszeccu*, 14. o.).

Az osztály az a társadalmi csoport, amelyhez a kisiskolás a család mellett tartozik. Az osztályon belüli tevékenységeken keresztül

## Miért is a gyermekek takarítanak a japán iskolákban?

olyan dolgokat sajátítanak el a gyerekek, amelyeket később a családi életben vagy a munkahelyi mindennapokban tudnak kamatoztatni. A gyerekek eltérő gondolkodásmóddal és érzésvilággal bíró társakkal találkozhatnak, és megtapasztalják a konfliktushelyzeteket és az ellenségeskedést.

A gyerek-tanács autonóm csoportnak számít, az itt elsajátítottaknak felnőttként az egyes közösségekben való aktivitásuk során vehetik majd hasznát. A különböző bizottságokban (környezetvédelmi bizottság, könyvtári bizottság stb.) való részvétellel felsőbb évesekkel is együtt dolgoznak, és ezáltal megint olyan készségeket fejlesztenek, amelyek a hierarchikus felnőtt társadalomban hasznukra válik.

A szakkörök hasonló érdeklődésű, eltérő évfolyamra járó gyerekeket tömörítenek. A szakkörökön elsajátított készségek később, a felnőtt társadalomban hasonlóképpen a klubokban, társaságokban hasznosíthatók. A szakköri tevékenységek szerepéről Gordon Győri János részletesen ír tanulmányában (1998).

Az iskolai rendezvények egy nagyobb csoport, az iskola éves eseményeit jelenti. Az itt megélt élményekkel a csoporthoz való tartozás élményét, a szolidaritást kívánják erősíteni. Ez később, a felnőtt társadalomban a nagyobb helyi rendezvényeken való részvételre készíti fel a gyerekeket (Gordon Győri, 1998. 20–21. o.).

### Az iskolai takarításra szakosodott külsős cégek, tanári kézikönyvek

A nemzeti alaptanterv tehát a célokat, fejlesztendő kompetenciákat fogalmazza meg, de pontos útmutatást nem ad az iskolai takarításhoz. Ezért a nagy terjedelmű nemzeti tanterv mellett tanári kézikönyvek segítik a pedagógusokat a nem akadémiai jellegű tevékenységek megszervezésében és lebonyolításában. A Duskin nevű cég 2000 óta segíti a pedagógusok munkáját. Arra vállalkoztak, hogy elkészítik a takarításra vonatkozó tanmenetet. Az általános iskolai tanmenet a következőkre fókuszál: 1. A takarítás alapjainak

elsajátítása és alkalmazása, 2. Elemzőkészség kialakítása a minél jobb minőségi takarításért, 3. A takarítási ismeretek összekapcsolása és fejlesztése. A cég kihelyezett oktatást is tart a kisiskolásoknak, ahol hét 45 perces órán a következőket oktatják: 1. Vajon miért is takarítunk?, 2. A takarító eszközök helyes használati módja, 3. Az iskolai takarítás menete, 4. Takarítsunk a közvetlen környezetünkben, 5. Az egyes szennyeződések takarítási módja, 6. A takarítás „átmeneti követelményeinek” kidolgozása, 7. A különböző takarítási módok a mindennapokban (Duskin, 2011). A takarítás előkészítéséről egy külsős cég által szerkesztett könyv gondoskodik. A JBMA (Japan Building Maintenance Ass.) által összeállított anyag bemutatja a takarításhoz használt eszközöket (seprű, partvis, lapát stb.), ismerteti a különböző szeméttípusokat is (nagyobb hulladékok, ételmaradékok, olajfoltok, graffittik stb.), a takarításhoz használt tisztítószereket, stb. Majd illusztrációk segítségével bemutatja az egyes takarítóeszközök helyes használatát, rendeltetését. Ezek után lépésről lépésre ismerteti az egyes munkafolyamatokat. A könyv végén a takarítást követő alapos kézmosás menetét ismerteti a könyv. A tanulóknak szóló kézikönyv közérthetőbb módon, viccesebb képekkel ismerteti ugyanezt (*Kidsbma*).

### Takarítás az iskolában

Ebben az alfejezetben azt kívánom bemutatni, hogyan valósul meg a gyakorlatban az iskolai takarítás. Az általános iskolai órarend nagyságrendileg minden iskolában az alábbiak szerint alakul:

8:20–8:30: reggeli gyűlés  
8:45–12:20: az első négy tanóra  
12:20–13:05: ebédidő  
13:30–13:45: takarítás  
13:50–14:35: 5. óra

Ezek után kezdődnek a délutáni foglalkozások, szakkörök.

Néhány perc eltéréssel minden iskolában a fentiek szerint zajlik a kisiskolások egy napja. Az órarendből kiolvasható, hogy mekkora szerepet tulajdonítanak a közös ebédelésnek



és a takarításra szánt időnek. Az ebédelésre nagyságrendileg 45 percet szánnak. Az ebédet a szolgálatos tanulók szolgálják fel, illetve ők is szedik össze utána az edényeket. Ebéd után 20 perc szünet következik. Ezután kerül sor a 15–20 perces takarításra. Ez azt jelenti, hogy a takarítással töltött idő napi 15 perc, éves szinten 60 órát tesz ki, azaz megegyezik az egyes tantárgyak éves óraszámával. A tanulók kis csoportokba (úgynevezett *hanokba*) szerveződve végzik a munkát. Iskolánként változhat, de létezik az ún. *tatevari han* rendszer is, amikor felső és alsó évfolyamos hallgatókból álló csoportokban végzik a munkát. Így a nagyobb gyerekek segítik és felülvizsgálják a kisebbek munkáját. A tanulók maguk takarítják nem csak saját osztálytermüket, de a folyosók, mellékhelyiségek, az udvar rendben tartása is az ő feladatuk.

A takarítási munka rotációban zajlik, minden nap más helyiségben takarítanak az egyes csoportok, akik ma a táblát törlik, holnap a padokat mossák, majd a folyosókat és így tovább. A munka végeztével a hallgatók reflektálnak saját és mások munkájára, értékelik, és jelentést tesznek. A pedagógus is részt vesz a munkában, leginkább segítő szerepet tölt be, nem jellemző, hogy a pedagógus irányítaná a munkát. Jellemzően a felelős tanulók adják az utasításokat és szintén ők értékelik a munkát (*Tsuneyoshi, 1994*). Természetesen Japánban is előfordul, hogy valamelyik tanuló szabotálja a munkát, vagy nem megfelelő minőségű munkát végez. Mivel azonban a célok, szerepek mindenki által világosak, a munka menete pedig mindenki által ismert, és rutinszerűen végzik a munkát, jobban tudnak egymásra figyelni. És mivel kiscsoportokban dolgoznak, mindenki érdeke az együttműködés, ezért biztatják is egymást a munkára (*Tsuneyoshi, 1994*). A csoportos értékelésnél nyilván reflektálnak is a problémákra a csoportfelelősök, az iskolai takarításnak azonban a lényege nem a makulátlan tisztaságra való törekvés, hanem a tantervben megfogalmazott készségekre való nevelés. A munka pontos forgatókönyv szerint halad, a szellőztetéstől kezdve minden egyes mozzanatot tartalmaz az útmutató.

## Pedagógusok és tanulók véleménye

A Duskin cég 2001 óta minden évben rendszeresen országos felmérést végez interneten a tanulók és a pedagógusok körében a takarítás témakörében. Honlapjukon a 2011-es felmérés eredményei olvashatók. (*Duskin, 2011*). A felmérésből kiderül, hogy a gyermekek jónak ítélik meg az iskola, osztálytermük, valamint a mellékhelyiségek tisztaságát. Az általános iskolások 76.7%-a válaszolta, hogy a saját kis csoportjukon belül a takarítási feladatok meg vannak határozva. Továbbá a válaszadók 81.8% szerint a takarítási mód és a sorrend is eleve adott. A válaszadók 79%-a hetente legalább öt alkalommal takarít. A takarítási munkálatok közül a söprögetés a legnépszerűbb, a tanulók 55.7%-a választotta, majd ezt követi a táblatörés, 38.8%-kal. A megkérdezett pedagógusok szerint a leggyakrabban használt takarítóeszköz a felmosóröngy (98.5%) és a személtapát (92.2%), de negyedik helyen megjelenik a WC-kefe is (77%). Arra a kérdésre, hogy együtt takarít-e a gyerekekkel a pedagógus is, a válaszadók 49%-a válaszolta azt, hogy minden alkalommal együtt takarít a gyerekekkel. Arra a kérdésre, hogy mit tanított nekik a pedagógus a takarítással kapcsolatban, a válaszadó általános iskolások több, mint 30%-a azt válaszolta, hogy a takarítás jelentőségét és fontosságát, 47.4%-uk pedig a takarítási sorrendet említette. Arra a kérdésre, hogy szeretnek-e takarítani 66% válaszolta azt, hogy nem is szeret, de nem is utálja. 16%-uk mondta, hogy szeret, 18% pedig, hogy nem szeret takarítani. A pedagógusok arra a kérdésre, hogy hol tanultak takarítani, 70.3%-uk az iskolát jelölte meg.

Fontos megjegyezni, hogy míg a gyerekek az iskolában panasz nélkül elvégzik a rájuk szabott feladatokat, otthon már kevésbé lelkeses vagy egyáltalán nem veszik ki részüket a házimunkából.

## Konklúzió

Tanulmányomban bemutattam, hogyan zajlik a japán iskolákban a takarítás, illetve, hogy hogyan jelenik meg a takarítás a nemzeti



alaptantervben, valamint, hogyan segítik külsős cégek a pedagógusok és tanulók takarítási tevékenységre való felkészítését. Arra tettem kísérletet, hogy bemutassam, mire is jó, ha a gyerekek takarítanak maguk után az iskolában, honnan ered mindez, hogyan készítik fel rá a tanulókat, és mi a célja ezeknek a tevékenységeknek. Megválaszolandó kérdés marad, hogy hazánkban meghonosítható-e egy hasonló iskolai kultúra, elfogadnák-e a szülők, pedagógusok, gyerekek. Egy biztos, ha a gyerekeknek kell feltakarítaniuk maguk után, jobban odafigyelnek a tisztaságra.

### Felhasznált irodalom

- Chie, N. (1970): *Japanese Society*. University of California Press, Berkely and Los Angeles.
- Fülöp Márta (1998): A csoport és közösség szerepe a Japán társadalomban. *Pszichológia*, **18.** 4. sz., 469–498.
- Gordon Győri János (1998): Mitől hatékony még a japán oktatás? *Magyar pedagógia*, **98.** 4. sz., 273–317.
- Hidasi Judit (1998): *Szavak. Jelek. Szokások*. Windsor Kiadó, Budapest.
- Hofstede, G. (1980): *Culture's Consequences: International Differences on Work-Related Values*. Sage Publications, Beverly Hills.
- Hidasi Judit (2004): *Interkulturális kommunikáció*. Scolar Kiadó, Budapest.
- Laczkó Zsuzsa és Radnai Tamás (1993): *Paprikáskrumpli evőpálcikával. Levelek Japánból*. Babits Kiadó, Szekszárd.
- Le Tendre, G. K. (1999): Community-Building Activities in Japanese Schools: Alternative Paradigms of The Alternative School. *Comparative Education Review*. **43.** 3. sz., 283–310.
- Németh Gáborné Doktor Andrea (2008): A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. *Pedagógia folyóiratok*, 1. URL: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-szocialis-kompetencia-fejlesztesenek-lehetosegei-az-iskolaban>
- Okihara, Y. (1978): Pupil Participation in School Cleaning: A Comparative Survey. *Comparative Education*. **14.** 1. sz., 33–40. <https://doi.org/10.1080/0305006780140104>
- Székács Anna és Hernádi András (2003): *A japán gazdaság, társadalom és kommunikáció átalakulása az ezredfordulón*. Budapesti Gazdasági
- Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Kar, Budapest.
- Sugai, T. (2007): *A Public Elementary School As A Cultural Context: Japanese Children Learning to Perceive Their Environment*. Thesis for MA in Applied Anthropology. Oregon State Univ.
- Tsuneyoshi, R. (1994): Small Groups in Japanese Elementary Classrooms: Comparison with The United States. *Comparative Education*, **30.** 2. sz., 115–129. <https://doi.org/10.1080/0305006940300204>
- Hofstede, G.. *The 6-D Model of National Culture*. URL: <https://geert-hofstede.com/japan.html> (utoljára megtekintve: 2017.10.11.)
- Nemzeti alaptanterv általános iskolák számára. (2017-es kiadás) URL: [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afie/ldfile/2017/05/12/1384661\\_4\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afie/ldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf) (utoljára megtekintve: 2017.10.11.)
- Nemzeti alaptanterv (magyarázat) általános iskolák számára. (2017-es kiadás) URL: [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1387014.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm) (utoljára megtekintve: 2017.10.11.)
- Duskin Rt.: *Kjóin kara mita gakkószódzsi ni kanszuru dzsittai csósza* (Pedagógus szemmel az iskolai takarításról. Tényfelmérés). URL: <http://www.duskin.co.jp/torikumi/gakko/curriculum/soujikyoiuku/index.html> [https://www.duskin.co.jp/torikumi/gakko/research/pdf/research2011\\_02.pdf](https://www.duskin.co.jp/torikumi/gakko/research/pdf/research2011_02.pdf) (utoljára megtekintve: 2017.10.11.)
- Pápai-Vonderviszt Anna: *A japán iskolai élményeim, avagy mit lenne érdemes átvennünk a japán oktatási rendszerből?* URL: <https://sudy.co.hu/a-japan-iskolai-elmeneim-avagy-mit-lenne-erdemes-atvennunk-a-japan-oktatasi-rendszerbol/> (utoljára megtekintve: 2017.10.11.)
- Japan Building Maintenance Association. URL: <http://www.kids-bma.jp/manual/> (utoljára megtekintve: 2017.10.11.)

### Forrás:

Nacume Szószeki (2003): *A kölyök*. (Vihar Judit ford.). Balassi Kiadó, Budapest.

### **Why do pupil clean the classroom in Japan?**

*This research was inspired by the fact that there are some school activities in Japan, which are considered by those who had the opportunity to live longer in Japan as good examples to be followed. Such school activities are cleaning, serving food, etc. This paper lays focus upon an education system that puts the same emphasis on non-academic and academic school activities. The paper shows how is cleaning regarded in different cultures, gives a short description of the Japanese national core curriculum, and gives examples on the process of cleaning in Japanese elementary schools.*

**Keywords:** Japan, Japanese educational system, japanese national core curriculum, uchi-soto, senpai-kohai

Somodi Júlia (2019): Miért is a gyermekek takarítanak a japán iskolákban?. *Gyermeknevelés*, 7. 1. sz., 61–68.

# Egy szál krizantém

## Miért különleges a hagyományos japán tudásátadás?

**DÚZS MIKLÓS**

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Társadalomtudományi Tanszék

*A távol-keleten, de különösen Japánban még fellelhető archaikus tanítási módszerek és gondolkodásmód alapvetően különböznek a jelenkor globalizált világában megszokott, elfogadott, paradigmává vált szisztémától. Noha ott is megállíthatatlan az a folyamat, melyet a globalizáció szinte észrevétlenül kényszerít az oktatás világára is. Az itt tárgyalt oktatási módszer, jelentős változásokat indikál a hétköznapi, vagy akár az euro-atlanti gondolkodási gyakorlathoz képest. Ez a változás, pedig a Buddhizmus, a Shinto és a Taoizmus gondolatrendszereiből fakad. A jelen esetben tárgyalt gondolkodás, meglehetősen gyakorlatias. A tanulási praxis kiélesíti a figyelmet, és azonnali döntési képességet követel meg. Erős követelményként jelenik meg a „jelenlét”, mely azt jelenti, hogy a tanuló, nem az elmetartalmára hagyatkozik döntéseinél, hanem a jelen helyzetnek megfelelő válaszokat ad. A gyakorlatok, az oktatás alatt felkészítik a tanulót, hogy képes legyen egyszerre több dologra is figyelni, ugyanakkor egy dologra koncentrálni. Nagymértékben erősíti az érzelmek (az elmetartalom) kizárását a döntések során. Fejleszti a monotónia tűrőképességet és az önálló döntést. Alapként tekint az individuuum felelősségvállalására, mivel tudatában van a kauzalitási láncnak, melyek cselekedeteit formálják. Kerüli az európai értelemben vett szentimentalizmust. A tanulási folyamat eléri a gyakorlónál, hogy megszabaduljon egójától, de legalább is kordában tartsa azt. Eléri, hogy a tanuló alázatot tanúsítson a tananyaggal kapcsolatban. Az egész processzus valójában egy új személyiség kifejlesztéséről szól.*

**Kulcsszavak:** tudatfejlődés, kitartás, elkötelezettség, személyes képességek figyelembevétele, mester-tanítvány

A hagyományos japán tudásátadás különleges helyzetben van, mert hosszú elzártsága miatt, talán leginkább őrzi az archaikus tudásátadás módszereit és szellemiségét. Ez a tanulmány a hagyományos japán tanításra fókuszál, hiszen a modern japán világ nem sokban különbözik az euro-atlanti kultúrától. Elsősorban azt kell megvizsgálni, hogy a hagyományos szemlélet szerint mi a tudás definíciója.

A tudás egyfajta igazság, valamiféle bizonyosság a valóságot illetően. Ezt a valóságképet az optimális túlélésre törekvés miatt, tényeknek, releváns adatoknak kell megalapozniuk. A tudás felhasználási területe: a létezés egésze. Az elvont filozófiai, metafizikai tudáson kívül két gyakorlati területet lehet megemlíteni:

- A létfenntartás területét, mely magába foglalja az élelmezéshez, a munkához,

a életvédelemhez, a lakhatáshoz, szükséges tudást.

- A fajfenntartáshoz szükséges tudás, mely tartalmazza a párválasztáshoz, az utódláshoz, gyermekneveléshez stb. szükséges tudást.

A tudásátadás nem pusztán információátadás. A tudás felhasználási területe valójában a létezés egésze. Ettől a tudástól függ, hogy bizonyos életterületen és bizonyos időszakban, milyen sikeresen, hatékonyan tudunk túlélni. Minden tudás alapja egyfajta világkép, mely minden tudás struktúráját, eredetét alapvetően határozza meg, valójában minden a létfelfogásból ered. Hiszen úgy viszonyulunk az élet különböző területeihez, ahogyan a létezést meghatározzuk. Tehát, mit gondolunk az életről, a halálról, mit tartunk az élet céljának (van-e célja egyáltalán?). Milyen az értékrendünk, az etikai alapállásunk, milyen

fontossági (értékalapú) sorrendünk van. Mit tartunk az emberről, mi az ember, mi dolga van a világban. Milyen viszonyunk van egymáshoz és a többi élőlényhez, a környezetünkhöz. Az ezekről megszerzett, befogadott tudást (hogy ne kelljen minden egyes embernek újra felfedeznie ezeket az információkat) adja tovább minden kultúra. Ennek a tudásátadásnak a nonformális terepe a társadalom, a család, egyéb közösségek. Formális terepe az iskola és ezalatt mindenféle iskolát kell érteni. (Szosnoski, 1996)

Jelen dolgozatban komparatiztikai szempontból miatt két jelentős kultúrkört kell megemlíteni. Az egyik az euro-atlanti<sup>1</sup>, a másik pedig a kelet-ázsiai kultúrkör<sup>2</sup>.

Az euro-atlanti kultúrkörre jellemző ideológia alapját a görög filozófia és a zsidó-keresztény világszemlélet adja. Melyre jellemző a lineáris időfelfogás, az élet egyszeri és megismételhetetlen, létezik szubsztanciális, személyes Isten, az ember eredendően bűnös. Tehát az itt élők gondolkodását akarva, akaratlanul is befolyásolja az, hogy ebben a kultúrkörben nőttek fel. Így az innen eredeztethető szupernaturalista etika alapján élnek. A gondolkodás bázisáig, követhető az Arisztotelész által leírt „kizárt harmadik”<sup>3</sup> elve, mely tudattalanul is irányítja az ebben a kultúrkörben élőket, bázisát adva az erre a kultúrára jellemző ideológiai intoleranciának.. Irodalmi, elméleti alapjait a Biblia, a Tóra és más ideköthető könyvek adják, me-

lyek évszázadokon át meghatározták, hogyan gondolkodjunk a világról, az emberről és életről, halálról. Mindazonáltal igaz ez, az ebben a kultúrkörben élő ateistákra és agnosztikusokra is. Fontos megemlíteni, hogy ebben a kultúrkörben lezajlott a humanizmus és a felvilágosodás eszmei forradalma. Továbbá az előzők hatására kialakult a pozitívizmus, a pragmatizmus gondolatrendszere, mely alapját képezte az ipari civilizáció kialakulásának. Teret nyert a tudományos gondolkodás, megtörtént a szekularizáció, majd ez a folyamat tovább haladva létrehozta a modern kort, majd a posztmodern és eljutott a globalizációig, létrehozva a „spektákulum társadalmát” (Debord, 2006)<sup>4</sup>.

Ezzel szemben a hagyományos kelet-ázsiai kultúrkör (a továbbiakban: japán) merőben más, az előbbtől különböző habitussal rendelkezik, másként gondolkodik. Ősi animista természetvallásokból fejlődött ki a *Tao* 道 és a *Sintó* 神道, mely utóbbi Japán ősvallása lett, máig mélyen áthatva a japán szellemiséget (Satori, 1990). A kelet-ázsiai „vallások” nem könnyen értelmezhetők az európai tételes filozófiák nézőpontjából, mivel csak megfelelő kifejezés híján nevezzük filozófiának, vagy vallásnak (Smullyan, 2005)<sup>5</sup>. Továbbá a buddhizmus gyakorolt még nagyon mély hatást a térség gondolkodására, világlátására. Tézisei paradox gondolkodást kívánnak, a térség etikája is ezekből a gondolatrendszerekből magyarázható. Különös, noha a paradox gondolkodás következményének tudható be az, hogy gondolatrendszerük nem zárja ki a tudományos eredmények helyességét, elfogadásukat. Filozófia téziseik számos párhuzamot engednek felfedezni korunk tudományos eredményeivel. Noha a pozitívizmus, valamint a globalizáció kevésbé formálta át belső világképüket (Dúzs, 2017)<sup>6</sup>.

Milyen is ez a világkép? Nos, mint Kelet-Ázsiában minden, így a világkép is Kínából<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Euro-atlanti kultúrkör alatt ebben a kontextusban a globális kultúra bázisát jelentő, európai alapokkal rendelkező, de világszerte elterjedt kultúrát értjük. Ez alapvetően a zsidó-keresztény hagyományból, a technikai civilizáció segítségével elterjedt világszemléletet jelenti. Az individuum és a versenyszellem, valamint a tevékenység elsőbbségét preferáló világszemlélet. Röviden a jelenkor globális kultúrája.

<sup>2</sup> Kelet-ázsiai kultúrkör alatt az ázsiai termelési módból, annak hatására kialakult csoportkultúrát értjük. Ennek a kultúrának alapját képező „filozófiai” teorémák által felépített életszemléletet, viszonyulást lehet érteni. Ez a viszonyulás, hagyományosan kelet, dél Kelet-Ázsiára jellemző.

<sup>3</sup> „Az ellentmondás két tagja között nem állhat fenn semmi közbeeső, hanem mindenről mindent vagy állítani, vagy tagadni kell” (Metaphysica, III. 7. 1011b. 23–24. o.).

<sup>4</sup> Egy látszatvilágot.

<sup>5</sup> Európai értelemben, talán a két fogalom írja le leginkább.

<sup>6</sup> A 20. század végétől ez már csak részlegesen igaz.

<sup>7</sup> Néha Indiából érkeztek az új gondolatok és Kínán keresztül terjedtek el a térségben.



ered. Esősorban a *Tao*-t kell megemlíteni. A kínai filozófiában az állandóan mozgó és szakadatlanul változó valóságot *taónak* (道, *Tao*, *dào*) nevezik, és olyan kozmikus folyamatnak tekintik, amelyben minden dolog benne foglaltatik. A tao a világ ősoka, ősprincípiuma, belőle keletkezett minden létező élő és élettelen, valójában a világ működésének alaptörvénye. A taoisták úgy tartják, hogy nem kell ellenállni ennek a világot mozgásban tartó erőnek, hanem a cselekedeteinket kell hozzá igazítani, s harmóniában kell élni vele azért, hogy az életünk erőfeszítésektől és erőszaktól mentessé, építő folyamattá váljon<sup>8</sup>. A taoista bölcs olyan valaki, aki „úszik a tao áramlásában”<sup>9</sup>. A ebben a szellemben a tanítványnak az ÚT-on (*Tao*, *Dó*) kell járnia (maradnia), ennek az ÚT-nak nincsen vége (a halál elérkeztekor sincs vége), csak állomásai vannak. Saját magához, az előző állapotához képest kell fejlődnie az embernek, illetve a tanítványnak (*Smullyan*, 2005).

Japán ősi vallása, őshonos vallási tanítások és gyakorlatok összessége. A *sintó* szó jelentése: az istenek útja<sup>10</sup>, helyesebben „a szellemek útja”, ugyanis a sintóista szemléletben a hagyományos értelemben vett istenek helyét szellemek (*kamik*) töltik be. Az ősi vallásnak más elnevezése is létezik, hívják még *kami no micsinek* is,

amely szintén „az istenek útját” jelenti.

A *sintó* rokonságban áll Ázsia és a csendes-óceániai szigetvilág sámánisztikus hagyományaival és kultuszaival. E vallás középpontjában a *kamik* (istenek) állnak, ezek szellemek, gyakran az ősök szellemei vagy különböző természetben előforduló dolgok szellemei: külön *kamija* van a földnek, a mezőnek, a folyónak, az erdőnek stb. Összesen körülbelül 8 millió *kami* ismeretes (*Satori*, 1990).

A két egymáshoz közelálló metafizikai gondolatrendszer ismertetése után érdemes rátérni az egész Kelet-Ázsiát átható és társadalmi viszonyban is alapjaiban meghatározó tanításra a konfucianizmusra. Ez a gondolatrendszer hihetetlen értékekkel bír, korunk oktatására és kultúrájára is jótékony hatással lehetne. A meritokrácia, a tudás és az oktatás elsőbbségét hirdette. Megalkotója Kung-ce 孔子<sup>11</sup> fiatalabb kortársa volt a *Tao* szellemi alapítójának tartott *Lao-ce* 老子 mesternek.<sup>12</sup> Azonban más területen alkotott, ő a társadalomra, az etikára, a „nemesb” ember (君子 *csün ce*). előállítására helyezte munkássága hangsúlyát. Felismerte, hogy az „aranykor” eltűnével eltűntek azok az értékek is, melyek hajdan összetartották a világot. Eltűnőben voltak az erények, a tudás becsülete, a fegyelem és még sok más, egy prosperáló társadalom fenntartásához szükséges hozzáállás. Valójában megérezte az azóta is tartó konstans világválság előszelét (*Hamvas*, 1998). Az oktatás és a tanítás elkötelezett híve volt. Azt vallotta, hogy a társadalom állapota a lehető legszorosabb összefüggésben van az oktatás minőségével. Innen datálható a kelet-

<sup>8</sup> Érdekes hasonlóság figyelhető meg a sztoikus bölcsellettől. Vagyis a sztoikus bölcsélet alapvetően etikai irányultságú. Arra a gondolatra alapul, hogy az egész univerzumot áthatja egyfajta „világlélek” a *pneuma*, amely a *logos*szal is rokonértelmű. Ez a rend meglehetősen racionális. Tehát a világban racionalitás, következetesség, kauzalitás működik. Ebből következően az emberi életet irányító törvények megkerülhetetlenek. Vagyis aki el szeretné érni az ember számára legfontosabb állapotok egyikét, a boldogságot, együtt kell működnie a *pneumával*, vagy a *logos*szal. Ez esetben a *pneumát* és a *logoszt* megfeleltethetjük a *Taonak*.

<sup>9</sup> vö.: *Logosz* (λόγος) a görög filozófiában. Fontos fogalom a klasszikus retorikában, a filozófiában, a pszichológiában és a vallásban. Eredetileg a föld, a jogalap, vélemény, elvárás, szó, beszéd, számla, és az ok jelentéssel bírt. Hérakleitosz (kb i.e. 535–475), nevéhez fűződik a fogalom. A görög filozófiában a *logosz* jelenti a világészt, mely a világot áthatja, benne rejlik; még fontosabb szerepe van a *logosznak* azután az új platonizmusban és a keresztény filozófia első századaiban.

<sup>10</sup> Félrevezető, ha itt az európai istenfogalomra gondolunk.

<sup>11</sup> Miután Konfuciusz tanai a hivatalos állami ideológiává váltak az évszázadok során, több tiszteleti nevet is adományoztak neki a különböző kínai császárok: i. e. 1. század, Han-kor: „Nagyrabecsült és fennhirdetett Ni Úr” (褒成宣尼公); 16. század, Ming-kor: „A legnagyobb bölcs – első tanító” (至聖先師); valamint: „Tízezernyi nemzedék tanítói példaképe” (萬世師表).

<sup>12</sup> Feltehetően az i. e. 6. században élt kínai „filozófus”, akiről azonban nem tudni biztosan, hogy valóban létező történelmi személy volt-e, vagy csupán legenda. *Lao-ce* magyarul „öreg gyermeket” vagy „öreg mestert” jelent (a gyermek szó a taoizmusban a tapasztalt mesterek gyermeki egyszerűségét jelenti).

ázsiai meritokrácia kifejlődése. Tanításában az archaikus idők módszereit hirdette. A tanítás konfucianus elveiről később még lesz szó a japán tanítással kapcsolatban (Öri, 2002).

A konfucianizmusnak összesen tizenhárom klasszikus szent könyve létezik. Ezek közül a kilenc alap mű (*Öt kánon és Négy könyv*) ismeretét kötelezőnek tartották minden írástudó és művelt ember számára. A Négy könyv foglalja magában a konfucianizmus megalapítóinak legfontosabb műveit: *Beszélgetések és mondások* (Lun-jü 論語), *Meng-ce* (孟子 Mèng Zǐ), *A nagy tanítás* (大學 Dà Xué), *A közép mozdulatlanága* (中庸 Zhōng yōng), valójában az ember doktrínája. Az *Öt kánon tartalmazza a Dalok könyvét* (詩經 Shī Jīng), az *Írások könyvét* (書經 Shū Jīng), a *Tavaszi és Ősz c. ieónikát* (春秋 Lǚshì chūnqiū), a *Szertartások feljegyzéseit* (禮記 Lǐjì) és a *Változások könyvét* (易經 Yì Jīng) (Vasziljev, 1977. 158–159. o.).

A japánok létezésről alkotott felfogását és viszonyulásukat azonban legmélyebben a buddhizmus<sup>13</sup> határozza meg olyképpen, mint az euro-atlanti kultúrát a „kizárt harmadik” elve. Noha Japánban a buddhizmus számos ága eresztett gyökeret, alakult ki, az alapelvekben mind egyetért. A legfőbb tanítások az alábbiakban foglalhatók össze: Semmi sem valóságos, csak a tudat. Minden más annak a kivetülése. Amit a hétköznapi gondolkodás valóságosnak tart, az pusztán illúzió (*māyā*), az illúziót az elme okozza. Ennek felismerése a „megvilágosodás”<sup>14</sup>. A személyről, az individuumból a következő idézet árulkodik:

„*Én nem vagyok, én nem leszek, semmi nem az enyém, semmi nem lesz az enyém*” – *e gondolat a balgáknak rettenet, a bölcseneknek viszont a félelem eltűnése.* (Nágárdzsúna, 2001) Ez a gondolat érdekes módon Fichténél is megtalálható:

„*Nem én vagyok a testemben, hanem ben-*

*nem a tudatomban van a testem. Az öntételezésnek lényege, hogy a tudatom is a tudatom terméke, más szóval: önmagam is önmagam képzelete vagyok.*” (Fichte, 1976) Ezt a gondolatmenetet Európában szolipszizmusnak nevezik, melynek lényege, hogy csak ÉN (mint tudat) létezem, rajtam kívül minden illúzió. „*Tudatéletemen,*” „*tudatterületemen*” kívül *semmi sincsen* (Husserl, 2001) *Mind az élet, mind a halál az elméből ered, és az elmén belül létezik; így amikor az elme, amelyben az élet és a halál világa létezik, megszűnik, megszűnik az élet és a halál is.*” – Buddha (Komacu, 2000). Mit jelent ez a világfelfogás? Nos, aki ezeken az elveken nevelkedik, totálisan másként látja a világot, benne az embert és annak szerepét. Az élet egy „játékterep” a sok közül! Addig fogunk újra és újra játszani, ameddig meg nem értjük a játékszabályokat és el nem érjük a játék végcélját. Vagyis „megszabadulunk”, nem kell újra „játszani” (Buddhává válunk). Ennek a játéknak a terepe az „ÚT” (*Tao, Dó*), mely sohasem ér véget, de nem is a végére érés a cél, hanem az Úton járás. Ez az ÚT nem lineáris, hanem körkörös, ez az ÚT a tökéletesedés útja. (Eisai 2004) Ennek az Úton járásnak az eszközei például az „éberség” (仁 *zen*), a „tradíciók” (禮 *li*) az erények (德 *te*), az igazság (義 *ji*), a kötelességtudat (忠 *csung*), az empátia gyakorlata (恕 *shu*), a szavahihetőség (信 *hszin*), a bátorság (勇 *jung*), a gyermeki szeretet (孝 *hsziao*), az éberség (仁 *zen*), a harmónia (和 *hō*), a boldogság (樂 *lō*), a tanulás (學 *hszüe*), a műveltség (文 *wen*), a nevek helyreigazítása (正名 *cseng ming*), a közép (中 *csung*), a tetterekészség (敏 *min*), az akaraterő (志 *csö*), az elégedettség (說 *jüe*), a „nemesb” (君子 *csiün ce*), a kisember (小人 *hsziao zen*), a megfelelő-ember (善人 *shan zen*), az írástudó (士 *shi*), a kiváló-erényű ember (賢 *hszien*) a tökéletes-bölcs (聖 *sheng*)<sup>15</sup> (Tōkei, 1996).

Mindegy milyen tanításról, vagy iskoláról van szó! Mindenhol ez a végső cél. Ehhez igazodik a tanítás minden szegmense. Japánban is ez az alapvető hozzáállás az iskolák mind-

<sup>13</sup> A buddhizmus eredeti tanításai és jelen állapota sem tekinthető szigorú értelemben vallásnak. Semmiképpen sem hasonlítható az euro-atlanti vallásfogalomhoz. Egyetlen vallásra jellemző kritériumnak sem felel meg.

<sup>14</sup> „...nincsen se szubsztancia, se valóság, s csupán az elme képzeleti létezik.” (David Hume)

<sup>15</sup> Kung-ce: Lun yü 論語

egyikében:

- Alapszintű oktatás (írni, olvasni, számolni tudás)
- Hivatalnok képzés (Konfucianus alapokon)
- Szakismereti iskolák (mesterember képzése)
- Művészeti iskolák (Zene, tánc, festészet, kalligráfia, színház stb.)
- Harcművészeti iskolák (Az *Edó dzsidai* 江戸時代 kortól nem különül el a többi művészeti iskolától. Valójában átmenetet képez a tanítás lényegét illetően a szellemi iskolák felé.)
- A szellemi iskolák (buddhista kolostorok, vándortanítók)

A tanításnak szigorú, archaikus rendje van. A mester (tanító) időlegesen, néha véglegesen kvázi adoptálja a tanítványt, egy életre szóló kölcsönös felelősségvállalás jön létre. A tanítás hierarchiája áthághatatlan (初心者の弟子 *sósinsa no desi* → *kohai* → *szenpai* → *szenszei* → *sihan* → *dósu*). Kizárólag, ha minden tanulói fokozaton átment a tanuló, kaphatja meg a mester címet. Az iskola alapításhoz (ha a meglévő irányzatban szeretne saját iskolát nyitni), még így is írásos engedélyt kell kapnia a stílus vagy irányzat mesterétől (*Ueshiba*, 1991). A tanításátadás vonala szigorúan dokumentált. A többnyire a mítoszok világába tartozó stílusalapítótól a legutolsó mesterig, mindenkiről készül feljegyzés. A tanításátadás vonalát minden tanítványnak tudnia, ismernie kell. Azért is fontos ez a precizitás, mivel az egyén szégyene, egyben az egész iskola szégyene is. A japán kultúrában az „arc” elvesztése a legnagyobb szégyen, ami megtörténhet (még az élet elvesztése sem mérhető hozzá). A tanítvány jellemtelensége az iskola „arcvesztését” is jelenti egyben (*Dürkheim*, 2000).

A tanítás szerkezete is szigorúan szabályozott. A mestert és a tananyagot nem lehet megkérdőjelezni, ameddig a tanítvány nem éri el a tanító szintjét. A mester már tudja, amit tanít, ezért taníthat, a tanítvány szerepe pedig a tanulás. Itt kell megemlíteni egy másik fontos alapelvet: a mester addig taníthat, ameddig meg tudja csinálni azt, amit tanít. Szaszamoto Tora ír ezzel összefüggésben egy kitűnő pél-

datörténetet<sup>16</sup> (*Hetényi*, 1984. 13. o.). Hogyha, már fizikai állapota, kora miatt nem képes rá, akkor át kell adnia a mindennapi tanítást a rangban és tudásban utána következő tanítványnak. Természetesen mint iskolavezető, szakmai felügyelő megmaradhat haláláig (*Szabó*, 2016). Emlékeztetőként: élethosszig szóló felelősségvállalás van. A tanítványok ápolják és eltartják az idős mestert (*Hetényi*, 1984).

A tanulási folyamat sokáig, kritika nélküli másolásból áll. A monotóniatúrás alapkövetelmény, így teszük stabilá az alapokat. Amiért ez nagyon fontos, ebből érthető meg: *”Akiben zűrzavar van, zűrzavart hoz létre a környezetében. Akiben rend van, rendet terem magá körül.”*<sup>17</sup> (*Tökei*, 1996)

A tanulási folyamat alatt lerombolják a tanítvány egoját<sup>18</sup>, majd egy újabb nemsb (君子 *csünce*) ember születik a tanítás végére felépítve egy új személyiséget. Az érzelmek kontrollálása, az ego uralása alapkövetelmény Japánban. A műveltség, az erény és a tudás az emberi minőség mércéje volt. Elég utalni arra, hogy Japánban a harcosok elnevezése *busi* 武士 volt. A harcosok útja a *busidó* 武士道. Az első *kanji* (*bu*) azt jelenti: harcos, a második (*si*) pedig: írástudó. Tehát a harcosok egyben írástudók, művelt emberek voltak. Európai fogalommal leírva: lovagok. Akiket szigorú etikai, erkölcsi szabályok kötöttek. Erről ír részletesen klasszikus művében a *Hagakure*-ben (葉隠, jelentése: Lombok árnyékában)<sup>19</sup> *Jamamoto CUNETOMO* (*Nitobe*, 1998).

A harcosok osztályának tradíciója szerint a siker csak úgy érhető el, ha a „*bu*” (武), azaz a hadi tudás mellett ott van a „*bun*” (文), a tanultság, szellemi felkészültség. Imagawa Rjósun a korai 17. században, gyermekeknek készített füzetében így ír: *„Az, aki nem isme-*

<sup>16</sup> Szaszamoto Tora: A küzdelem joga, in.: Hetényi Ernő: A buddhizmus zen-aspektusa japán szövegek tükrében

<sup>17</sup> Kung-ce, 孔子 Lun-yü

<sup>18</sup> A buddhizmusban a bajok és így a szenvedés forrása is az ego. Illetve az a tévképzet, hogy a személy az egojával azonosítja magát.

<sup>19</sup> A *Hagakure* vagy *Hagakure Kikigaki* (葉隠聞書) központi, kormányzati (Edo bakufu 江戸幕府) indíttatású mű, amely kormányzati érdekek miatt írta le a 18. században, milyen erényekkel kell rendelkeznie egy businak. Mégis jól szemlélteti a ma ismert samurájhűséget.



*ri a Bun Útját, nem győzedelmeskedhet a Bu útján.*” (Dore, 2010. 16. o.).

„A belső fegyelem megtart, mint testet a csontváz. A külső fegyelem páncél; véd és akadályoz.”<sup>20</sup> Meg vannak győződve arról, hogy a korlátozás jó lelki gyakorlat (*szúdzsó* 修養) és olyan eredményeket hoz, ami szabadsággal nem érhető el. A tanulási folyamatot, a bölcs (nemesb) emberré válást *Kung-ce* egyértelművé teszi:

„Mikor húszéves voltam, sokat tanultam.

Mikor harmincéves voltam, már tudtam mit akarok.

Mikor negyvenéves voltam, már szilárdan álltam.

Mikor ötvenéves voltam, már tudtam hallgatni.

Mikor hatvanéves lettem, már követhetem a szívem, s a törvényt nem léptem át.”<sup>21</sup>

(*Tőkei*, 1996)

Nagyjából az alábbi tíz pontban lehet összefoglalni az archaikus tanítás japán változatának lényegét:

1. Határozd el mit akarsz tanulni és tedd azt.
2. Keress Mestert. Olyan embert, akiben feltétel nélkül megbízol. Akár az életeredet is rá mered bízni.
3. Kérd meg tisztelettel, hogy fogadjon el tanítványának. Nem köteles erre, még ha sokat fizetsz is.
4. Hogyha elfogadott, akkor tanúsíts alázatot a tanítással kapcsolatban.
5. Tanulj és gyakorolj legjobb tehetséged szerint, vagy inkább a fölött. Legyen bármi is a feladat.
6. Mivel nem te vagy a mester, nem láthatod át a tanítás koncepcióját. Ne kérdőjelezd meg azt. A mester tudja, mit és miért követel tőled.
7. A tanítás alapja a felelősségvállalás. A mester felelősséget vállal érted. Te is tedd azt. Az életnek tanulsz, nem a bizonyítványért!

8. Ne légy elbizakodott és ne is értékeld le magad. Mindent meg tudsz csinálni, amit akarsz. A mester nem kér olyat, amit ne tudnál megtenni, még ha ezt akkor nem is így gondold.

9. Ne szomorodj el, ha valami nem sikerül, de ne is örülj, ha sikerül. Egyszerűen, csak gyakorolj.

10. Törekedj a tökéletességre abban, amit tanulsz. Mikor elérted a mester szintjét, add tovább tudásodat. Ne feledd: Egyszer a Mester is kezdő volt<sup>22</sup> (*Suzuki*, 1987).

Összegezve tehát a hagyományos japán oktatás, minden szinten, egyfajta tökéletesedésre irányuló törekvés. Mind a tanító, mind a tanítvány részéről. Alapelve: bármit is csinálsz, alkotsz, tedd tökéletesen<sup>23</sup> vagy ne tedd egyáltalán. Ez a szemlélet máig túlélte a történelem viharait. Hogyha megnézzünk bármilyen japán terméket, legyen az egy étel, egy ajándékcsomag, egy *tofu* elkészítése, vagy egy kékfestő munkája, azt láthatjuk, hogy elképzelhetetlenül igényes munkák. A felhasználhatóságon túl kiemelkedő esztétikai élményt is nyújtanak. Pedig az ételt akkor is meg lehet enni, ha nem művészi kivitelű terítőken van. A modern Japán is megbecsüli ezeket a hagyományos értékeket, a császár által adományozott ritka kitüntetéssel, melynek neve: Japán élő nemzeti kincse. Ezt az elismerést azok nyerhetik el, akik saját működési területükön (*profession*), egy életen keresztül a legkiválóbbat nyújtják ezzel elismerést hozva a japán kultúrának. Függetlenül attól, hogy mi ez a terület, színész, festő, *tofukészítő*, *origamiművész*, kékfestő, vagy harcművész. Ezt a szemléletet, talán hasznos lenne meghonosítani a jó öreg Európában és benne hazánkban is.

„Ha egy tanítvány készen áll, a tanító megjelenik,  
ha a tanítvány valóban készen áll, a tanító már nem szükséges.”<sup>24</sup>

<sup>22</sup> vö. „A Zen az örök kezdők szelleme”

<sup>23</sup> Mivel a tökéletesség elérhetetlen, így az arra való törekvés a lényeg.

<sup>24</sup> Zen mondás

<sup>20</sup> Kung-ce, 孔子 Lun-yü

<sup>21</sup> Kung-ce, uo.



**Felhasznált irodalom**

- Bancroft, Anne (1987): *Zen – Direct Pointing to Reality*. Thames & Hudson, London, UK.
- Bódi bhikku (1993): *A nemes nyolcrétű ösvény – a buddhista szellemi út*. Orient Press Kiadó, Budapest.
- Bungaku Hakushi & Herrigel, Eugen (1981): *Az új és nyíl ösvénye*. Buddhista Misszió, Budapest.
- Debord, G. (2006): *A spektákulum társadalma*. ford. Erhardt Miklós  
URL: <http://www.c3.hu/~ligal/spekt%20tars%20liget%2011%20print.pdf> (letöltve: 2017,11,14)
- Dore, R. P. (2010): *Education in Tokugawa Japan* (Volume 33). Taylor & Francis e-Library, New York.  
<https://doi.org/10.4324/9780203845400>
- Dürkheim, Karlfried (2000): *A nyugalom japán kultusza*, Szenzár Kiadó, Budapest.
- Eisai Dógen Kigen (2004): *Sóbogenzó-Zuimonki*. Filosz Kiadó, Budapest.
- Fichte, Johann Gottlieb (1976): *Az ember rendeltetése*. Európa Kiadó, Budapest
- Hamvas Béla (1998): *Scientia Sacra I*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Herrigel, Eugen (1997): *A Zen út – Kyudo*. UR Kiadó, Budapest.
- Hetényi Ernő (1984): *A buddhizmus zen-aspektusa japán szövegek tükrében*. Buddhista Misszió, Budapest.
- Husserl, Edmund (2001): *Előadások az időről*. Atlantisz Könyvkiadó Kft., Budapest.
- Jamamoto Cunetomo (1989): *Hagakure*. Holnap kiadó, Budapest.
- Kewashii Takeya (Dúzs Miklós ford.) (2017): *...egy szál virág – A valóság és ami annak tűnik*. Underground Kiadó, Budapest.
- Kobuku Tamocu (1984): *A japán színház*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Komacu Csikó (2000): *A békéhez vezető út*. Szenzár Kiadó, Budapest.
- Miklós Pál (2000): *A Zen és a művészetek*. Lazi Kiadó, Budapest.
- Mokuso Zeisler István (1996): *A Zen átadása*. Farkas Lőrinc Imre Kiadó, Budapest.
- Musashi Myamoto (1984): *A Book of five rings*. Flamingo Edition, USA.
- Nágárdzsúna (2001): *A középút filozófiája*, Farkas Lőrinc Imre Kiadó, Budapest.
- Németh Norbert (2005): *A buddhizmus eszméi*. Kvintesszencia kiadó, Budapest.
- Nitobe Inazo (1998): *Bushido*. Hunor vállalkozás? Budapest.
- Onuma H. & Deprospero, D. (1993): *Kyudo – The Essence and Practice of Japanese Archery*. Kodansha Publishing, Tokyo, Japan.
- Őri Sándor (2002): *Konfuciusz élete és kora*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Satori Bhante bhikku (1990): *A sintoizmus*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Soshitsu Sen (1994): *Chado The Japanese Way of Tea*. Waterhill/Tankosha Publishing, Kyoto, Japan.
- Smullyan, Raymond (2005): *A Tao hallgat*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Sosnoski Daniel (1996): *Introduction to Japanese Culture*. Charles E. Tuttle Company, Rutland, Vermont, USA.
- Stevens, J. (1997): *Invincible Warrior*. Shambhala Publishing, Colorado, USA
- Suzuki Sunryu (1987): *A zen szellem az örök kezdők szelleme*. Buddhista Misszió, Budapest.
- Szabó Balázs (2016): *Test és tudat – A japán harcművészeti filozófia hajnala*. Torii Kiadó, Budapest.
- Szugavara Makoto (2003): *Japán kardvívó mesterei*. Szenzár Kiadó, Budapest.
- Taisen Deshimaru roshi (2000): *Az igazi Zen -bevezetés a Shobogenzó-ba*. Farkas Lőrinc Imre Kiadó, Budapest.
- Tenigl-Takács László (1997): *A jógacsára filozófiája*. Farkas Lőrinc Imre Kiadó, Budapest.
- Tőkei Ferenc (1996): *Beszélgetések és mondások (Lun-yü)*. Szukits kiadó, Szeged.
- Takuan Soho (1997): *A korlátaitól megszabadított elme*. MX Bt. Budapest.
- Ueshiba Kisshomaru (1991): *Budo Teachings of the Founder of Aikido*. Kodansha Publishing, Tokyo, Japan.
- Vasziljev, L. Sz. (1977). *Kultuszok, vallások és hagyományok Kínában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Westbrook, A. & Ratti, O. (1970): *Aikido and the Dynamic Sphere*. C.E. Tuttle Company, North Clarendon, Vermont, USA.

**... a single chrysanthemum**

*In the far-east, mainly in Japan, the still existing archaic educational methods and mentality are basically different from the common and accepted paradigm system of the present globalized world. However, it is clear that the process forced on the education almost unnoticed by the globalization cannot be stopped in Japan, either. The educational method studied here indicates significant changes compared with the usual or even the Euro-Atlantic mentalities. This change derives from the Buddhism, as well as from the ideologies of Shintoism and Taoism. The mentality analyzed here is quite practical. The learning praxis makes the attention stronger and more focused requiring immediate skills of decision-making. The “absence” is a strong requirement which means that the Student, instead of considering his content of mind when making his/her own decision, reacts according to the present situation. The exercises prepare the Student how to “multitask” but to focus on one thing at the same time. It can make the exclusion of emotions (content of mind) more effective when making a decision developing the skill of tolerance for monotony as well as individual decision-making skills. Being aware of the chain of causality forming and influencing our deeds it takes the responsibility of the individual as a basis. It tries to avoid the application of the European sentimentalism. The learning process makes the Student get rid of his/her Ego or at least keep it under control. It makes the Student be humble to the “curriculum”. The whole process is about how to form a completely new personality.*

**Keywords:** tudatfejlődés, kitartás, elkötelezettség, személyes képességek figyelembevétele, mester-tanítvány

Dúzs Miklós (2019): Egy szál krizantém. Miért különleges a hagyományos japán tudásátadás?. *Gyermeknevelés*, 7. 1. sz., 69–76.

# A Comparative Study of Metaphors in Fairy Tales in English and Japanese

REN IMAI

PhD student in Cultural Linguistics at Eötvös Loránd University

*The purpose of this study is to compare metaphors of English and Japanese fairy tales. In the paper, I reveal differences of conceptualisation between tales of the two languages and cultures. I analysed two traditional tales, an English fairy tale Jack and the Beanstalk and a Japanese one Momotaro 'The Peach Boy', which may be influenced by different cultural concepts. I found conceptual metaphors in each tale and examined them through universal or cultural categorisation. Some of the conceptual metaphors I found are the same in the two fairy tales, even if they are effected by very different cultures. On the other hand, due to the differences of their cultures, we can also find culturally dissimilar conceptual metaphors in the tales. I discussed why there are differences between cultural metaphors. They show us a different view influenced by the culturally different aspects between the two languages.*

**Keywords:** metaphors, comparative study, fairy tales, Japanese culture, translation

Fairy tales, like all language products, reflect the conceptualisation of the world according to a particular culture. When children read books, they learn not only the language but also the view of the world. Seen in this light, children's stories play an important role in teaching readers about our world (Okamoto, 1990). Fairy tales are written for a young audience who are initiated into a particular culture through children's stories as well. Children who grow up in different cultures learn dissimilar views of the world. Fairy tales written in English and Japanese are expected to reflect the differences and similarities between the conceptualisation of reality.

The purpose of this study is to compare English and Japanese fairy tales and to find similarities or differences between the two cultures. Then, I will investigate the influence of traditional tales on their readers from the standpoint of Cognitive Linguistics. The questions I aim to answer in this paper are as follows: (1) What kind of views do tales give readers about the real world?; (2) Are there any differences in conceptualisation between tales in different languages? I will analyse universal and cultural metaphors in fairy tales written in the two languages. Because of their

familiarity and popularity, I selected the English fairy tale *Jack and the Beanstalk* and the Japanese tale *Momotaro 'The Peach Boy'*.

## Theoretical Background

Lakoff & Johnson (1980) showed that our thought processes are largely metaphorical, and metaphors are pervasive in everyday language. When a speaker says *we aren't going anywhere*, the expression *go somewhere* indicates travelling to a destination, and the word *we* implies the travellers. However, when we hear this sentence in a suitable context, we can interpret that the speaker does not think about journey but about love. Here we map the destination of the journey to the goal of the relationship, and the travellers to the lovers in our mind. This is a way of thinking about love, an abstract concept. We can understand an abstract concept (LOVE) well if we use a concrete concept (JOURNEY) and if the abstract concept (LOVE) corresponds to the concrete concept (JOURNEY). According to Kövecses (2010), metaphorical sentences such as *we aren't going anywhere* are called metaphorical linguistic expressions. Metaphorical linguistic expressions are, in a word, ways of

talking. On the other hand, understanding LOVE, that is, one conceptual domain in terms of another conceptual domain such as JOURNEY, is usually given by the means of the formula: “CONCEPTUAL DOMAIN A IS CONCEPTUAL DOMAIN B” (Kövecses, 2010. 4.) written in small capital letters. The relationship between conceptual metaphors and metaphorical linguistic expressions is the following: “the linguistic expressions (i.e., ways of talking) make explicit, or are manifestations of, the conceptual metaphors (i.e., ways of thinking)” (Kövecses, 2010. 7.).

The sentence *I'm feeling up today* is another example of metaphorical linguistic expressions, and HAPPY IS UP is one of the conceptual metaphors (Kövecses, 2010). A conceptual metaphor consists of physical source domains and abstract target domains, and the target domains are understood by the source domains. Thus, in the above-mentioned example, the conceptualisers understand the abstract emotion of happiness through basic human spatial orientation which is upward oriented. The conceptualisation in the example is based on human experiences, for instance, that we are jumping when we are very happy, or happiness makes us warm as our body temperature increases. These are common experiences of human beings; therefore, it is possible that conceptual metaphors which are based on human bodily experiences are universal (Kövecses, 2010). We can say that these are universal conceptual metaphors, which are a type of conceptual metaphors.

On the other hand, there are also cultural conceptual metaphors, which depend on the conceptual system of a language. According to Velasco-Sacristán & Fuertes-Olivera (2006), the definition of cultural metaphors is the following: “cultural metaphors are those that reflect sociopolitical values not necessarily present in all cultures” (Velasco-Sacristán & Fuertes-Olivera, 2006. 1993.). My hypothesis is that fairy tales involve the use of conceptual metaphors in both in English and Japanese. We can find universal conceptual metaphors even if they are affected by very different

cultures. However, due to the differences of cultures, there are also culturally dissimilar conceptual metaphors in them. The cultural metaphors of tales may influence readers in how they should behave well in their cultures. Fairy tales may teach readers what an appropriate attitude in their society is.

All in all, we are used to talk and think metaphorically, and our metaphorical thinking contains universal conceptual metaphors and cultural conceptual metaphors. Universal metaphors are based on human bodily experiences, and thus they may be similar among different languages. Cultural metaphors are, in contrast, influenced by our culture, and thus they may vary depending on languages. If I want to prove whether there are any differences in conceptualisation between tales in different languages, I will need to find universal and/or cultural metaphors in the tales of the English and Japanese languages. Then, I will analyse why there are differences between these cultural metaphors and discuss how they influence the readers of tales.

## Method

For this study, I selected an English fairy tale, *Jack and the Beanstalk* and a Japanese one, *Momotaro 'The Peach Boy'*<sup>1</sup>. The former, *Jack and the Beanstalk*, was published as *The Story of Jack Spriggins and the Enchanted Bean* in 1734 and was rewritten by Joseph Jacobs in *English Fairy Tales* in 1890. The Japanese fairy tale, *Momotaro 'The Peach Boy'* is one of the five most famous Japanese fairy tales. It is not known exactly when it first appeared, but several scholars say that it appeared during the Muromachi period (a division of Japanese history running from approximately 1336 to 1573) and spread in the Edo period (between 1603 and 1868). Sazanami Iwaya collected the fairy tale as *Nihon mukashi banashi 'Japanese folk tales'* in 1894. In what follows, I

<sup>1</sup> In Hungarian the book was published as: Vihar Judit (2001, szerk.) *Momotaró, a barackfiú*. Alfabéta, Budapest..



will summarise only the story of *Momotaro 'The Peach Boy'*. Once upon a time, an old couple lived in a small village. One day the old man went to the mountain to gather firewood and the old woman went to the river to wash clothes. While she was washing the clothes, she saw a giant peach up the river. From the peach, a boy was born, and he was named "Momotaro". He went to Devil's Island to conquer the bad devils with some millet dumplings, which the old couple made. On the way to Devil's Island, a dog, a monkey and a pheasant asked Momotaro to give each of them one dumpling for the service of following him. When they arrived at the Island after a long journey, they ate the dumplings and became strong. They fought, and the devils were defeated. Momotaro returned safely to the village with the devils' treasures, so the old couple and the village people were very happy. From that day on, Momotaro and the old couple lived happily ever after.

I found conceptual metaphors in each tale and I examined them to decide which ones are universal and which ones are cultural. I will present in the below section three important points: the GOOD IS UP metaphor and RESOURCES ARE FOOD metaphor as universal metaphors, and the concept of SOCIETY which shows cultural differences.

## Analysis and Discussion

### *Universal Metaphors*

Let us begin with the GOOD IS UP metaphor. This is a universal metaphor (see Kövecses, 2010), and I found it in both the English and the Japanese tales. In *Momotaro 'The Peach Boy'*, we may take "she (the old woman) saw a giant peach coming from up the river" (Nakayama, 1989) as an example. The good thing, represented by the peach, that will be a delicious treat for the old couple and that will give birth to a baby boy (Momotaro), is coming from the upper reaches of the river, which are up. In *Jack and the Beanstalk*, "a big beanstalk went up and up and up till it reached the sky" (Joseph, 1890), and the story itself means

GOOD IS UP because Jack found treasures up in the sky. Going up means waiting for miracle and hope.

The second point is the RESOURCES ARE FOOD metaphor (mentioned in Kövecses, 2010. 67.). In *Momotaro 'The Peach Boy'*, Momotaro told the old couple, "please make me some millet dumplings" (Nakayama, 1989) to prepare for conquering the bad devils. Another example is "If he eats one, he will have the power of one hundred men. If he eats two, he will have the power of two hundred men" (Nakayama, 1989). We can consider that there is the RESOURCES ARE FOOD metaphor behind these expressions.

Although the same conceptual metaphor can be found in the above-mentioned examples in both languages, there is also a difference: the Japanese tale has a positive view, whereas the English tale has a negative view. I may claim that it is a cultural difference on the grounds that they show the same metaphor in different ways. There is an example in *Momotaro 'The Peach Boy'*, "Let's put our hearts into these dumplings" (Nakayama, 1989). In the background of this linguistic metaphorical expression there is the conceptual metaphor BODY IS A CONTAINER FOR THE EMOTIONS, furthermore, food is also a container for love. We may consider that it is also a conceptual metaphor, LOVE IS FOOD. If the readers can understand this metaphor, it is possible that they can understand expressions such as *I am starved for love* when they come across them for the first time.

It is interesting that the role of food in the two stories is different. In *Momotaro 'The Peach Boy'*, food such as peach and millet dumplings are there to be eaten, however, in *Jack and the Beanstalk*, food such as beans and hen exist not for being eaten but for magic or wealth. The *Momotaro 'The Peach Boy'* tale also shows that food has power in society. The reason why the animals went with Momotaro to Devil's Island was that he gave them the dumplings.

All in all, I have found that there are universal metaphors in English and Japanese fairy tales. However, even when there are the

same universal metaphors behind linguistic metaphorical expressions, they show us a different view influenced by the culturally different aspects between the two languages. That is, there are differences of conceptualisation of the world between fairy tales of different languages.

### **Cultural Metaphors**

The third point is the concept of SOCIETY. In his study, Kövecses (2015) mentions that there are different societies where the notion of the SELF goes together with a different network of concepts between English and Japanese, that is individualistic and collectivistic society. We can also find these differences in fairy tales.

Collectivistic society is described by Kövecses in the following way: “In such a society, the self will view himself or herself as interdependent on each other,” and “The self cooperates with others in the group in order to promote the well-being of members of the group and that of the group” (Kövecses, 2015. 64.). In *Momotaro ‘The Peach Boy’*, Momotaro went to Devil’s Island with animals such as a dog, a monkey and a pheasant, who he met along the way. Their opponents were the head devil and his companions. In this story, each character had his own role, for example, Momotaro picked up the devils and threw them, the dog bit them, the monkey scratched them and the pheasant pecked them. The characters knew what special skill they had and they cooperated with each other for the same goal. When the devils were defeated, the head devil apologised to Momotaro. This scene represents the microcosm of society where the leader should take responsibility. At the end of the story, not only the old couple but everybody in the village was happy because Momotaro returned safely with the treasures. Here we may see the cultural metaphor HAPPINESS IS TO LIVE IN PEACE TOGETHER.

In contrast to the society above, individualistic society is described by Kövecses in the following way: “In such a society, individual people will regard themselves as being inde-

pendent of others, that is, as autonomous,” and “Individual people will have their own unique personal goals and desires” (Kövecses, 2015. 63.). In *Jack and the Beanstalk*, Jack climbed up to the sky alone, and his opponent, the ogre, was alone as well. When Jack swapped his cow for the beans, when he decided to climb the beanstalk, and also when he climbed it again, there was only his desire. Taking the bag of gold, the golden hen and the golden harp were just Jack’s desires. At the end of the story, Jack and his mother became very rich, he married a princess, and they lived happily ever after. HAPPINESS IS TO LIVE WITH WEALTH AND STATUS can be seen behind these.

Kövecses considers the metaphorical conceptualisation of the SELF as culture-specific, that is the concept of SELF varies in English, Hungarian and Japanese cultures. Kövecses (2015) explored the network of the concept associated with the self, then identified two antagonistic networks of concepts, based on which a society can be called individualistic or collectivistic. “The two sets of concepts can be brought into correspondence with each other in the following way: Independence (personal)–Interdependence; Self-centered–Other-centered; Self-expression–Saving the other’s face; Self-indulgence–Self-denial; Personal goals and desires–Social goals and desires; Happiness (personal)–Happiness (social); Achievement (personal)–Achievement (social); Self-interest–Interest (social); Selfishness–Sharing; Suspicion–Trust; Pride–Humility; Competition–Cooperation; Indifference–Care, Concern” (Kövecses, 2015. 65.). Based on this characterization, I will now compare the English fairy tale with the Japanese one.

#### **a) Independence and Interdependence.**

Jack and his mother tried to survive by themselves when they did not know what they should do for a living: they were forced to sell their cow, rather than receiving help from their town. It shows that Jack regards himself as being independent of others. On the other hand, when devils came to Momo-

taro's village and made trouble for the village people, Momotaro said he would go to conquer the bad devils because he was a member of his village. This shows that Momotaro views himself as interdependent on other people. Another scene also shows us this difference. Jack climbed alone up the beanstalk until it ended in the sky, while Momotaro had partners on the way.

**b) Self-indulgence and Self-denial.**

Jack climbed up to the sky again and again because of his interest or concern, he stole the ogre's treasure because he wanted it. This shows that Jack seeks pleasure. In contrast, Momotaro went to Devil's Island because he wanted to save his village, even if he put himself in danger. This shows that Momotaro is characterized by self-denial.

**c) Personal goals and desires and Social goals and desires.**

Jack took the bag of gold, the golden hen and the golden harp from the ogre because he wanted to try his luck at the top of the beanstalk, that is, he had his own desires. On the other hand, Momotaro and his friends cooperated with each other when conquering the devils, so it can be said that Momotaro's goal and desire was shared with others.

**d) Personal happiness and Social happiness.**

At the end of the stories, we can see further differences. Jack and his mother became very rich, he married a princess, and they lived happily ever after. This shows that Jack's main goal and desire was personal happiness. However, the major goal in the life of Momotaro was happiness for the whole group. When Momotaro returned safely with the treasures, not only the old couple but everybody in the village was happy.

**e) Personal achievement and Social achievement.**

For Jack and also for Momotaro, it is important that they achieve their own goals. However, the achievement of the better-

ment of the entire society seems a primary objective in Momotaro's story. The story tells about the happiness of the old couple and the village people earlier than about Momotaro's, putting the main focus on the community, rather than on the main character.

**f) Self-interest and Social interest.**

Jack was driven by his own interest when he was in the sky and when he gave away a cow for a set of beans. His interest came before the interest of his mother, who wanted to sell the cow for money. In contrast, Momotaro's actions were motivated by the interests of the whole group: he went to Devil's Island for all of the village people.

**g) Selfishness and Sharing.**

In Jack's story, the gold of the ogre is a limited resource. The author of the story explains to the readers that they accomplish life goals at the expense of others. At the end of the story, the ogre lost his treasure and died. Momotaro had the attitude of sharing in his relations with the animals who helped him. In the end, the treasure of the devils was shared with the village people.

**h) Suspicion and Trust.**

Jack believed a funny-looking old man when he proposed to exchange his cow for some magical beans. Jack's mother got mad and taught him that he should not trust others. However, even if he swapped his cow for some beans, Jack was suspicious of the old man. The old man managed to trick Jack, but he did not succeed in earning his sincere trust. In *Momotaro 'The Peach Boy'*, Momotaro trusted the animals, giving them dumpings when they wanted to eat.

**i) Pride and Humility.**

When Jack climbed down with the ogre's gold, he showed it to his mother and said: "Well, mother, wasn't I right about the beans. They are really magical, you see." (Joseph, 1890) He was proud. However, Momotaro's attitude after conquering the devils is not included in the story.

**j) Competition and Cooperation.**

Momotaro cooperated with the animals in the group in order to promote the well-being of the members of the group and that of the group. Jack competed with the ogre over the possession of the ogre's wealth.

**k) Indifference and Care, Concern.**

When the ogre is defeated, it seems that he deserved his fate in *Jack and the Beanstalk*, and there is total indifference towards the fate of the ogre's wife. In *Momotaro 'The Peach Boy'*, when the devils were defeated, the head devil apologised to Momotaro, who forgave the devils and let them live.

All in all, I could not find the following networks of Kövecses' (2015) concepts: Self-centered; Other-centered; Self-expression; Saving the other's face. It is probable that research on other tales can cover this gap. However, we can say that "the contextual factor of ideology led to a difference in the salience of the concept of SELF" (Kövecses, 2015. 65.) in fairy tales as well. It is possible that these contents are present in fairy tales because adults want to give children the worldviews of their own cultures and societies through children's literature.

**Conclusion**

I would like to emphasise the point that these cultural metaphors have an influence on the conception of the world of readers. Children learn not only the grammar or the lexicon of their language but also the view of the world, and in this respect children's literature plays an important role in teaching them. Adults want to give readers their cultural point of view of the world through children's books.

From now on, a more pragmatic and sociolinguistic approach will be needed to strengthen my proposition, and the conceptu-

alisation of SOCIETY in particular. When the devils were defeated and the head devil apologised to Momotaro, he used an apologising strategy: the leader of the devils handed over all their treasures in return for forgiveness. It is possible that the reason is that apologising is very important in Japanese society. On the other hand, even though the ogre did not do anything bad to Jack, he died simply because he was an ogre, who is regarded as an absolute evil. We may possibly consider that this is based on view of religion. Finally, in future research, I would like to compare fairy tales written in other languages such as Hungarian and Italian. It is likely that we can discover the small world view thanks to cultural metaphors, and they can teach us how we should behave in their culture.

**References**

- Joseph, J. (1890) Jack and the Beanstalk. *English Fairy Tales*, 13. David Nutt, London, 59–67.
- Kövecses, Z. (2010): *Metaphor: A practical introduction (2nd ed.)*. Oxford University Press, Oxford.
- Kövecses, Z. (2015): *Where metaphors come from: Reconsidering context in metaphor*. Oxford University Press, New York.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190224868.001.0001>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980): *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, Chicago.
- Nakayama, K. (1989): *Momotaro, the peach boy: Tanoshii eigo, meisaku dōwa 1*. Gakken, Tokyo.
- Okamoto, K. (1990): The image of children's books in Japanese and French: A study of Contrastive Linguistics. *Kochi University Gakujutsu Kenkyu Hokoku*, 39, 93–104.
- Velasco-Sacristán, M. & Fuertes-Olivera, P. A. (2006): Towards a critical cognitive – pragmatic approach to gender metaphors in advertising English. *Journal of Pragmatics*, 38, 1982–2002.  
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.07.002>

Ren Imai (2019): A Comparative Study of Metaphors in Fairy Tales in English and Japanese. *Gyermeknevelés*, 7. 1. sz., 77–82.



# MAGYARUL TANULÓ JAPÁN HALLGATÓK MEGNYILATKOZÁSAINAK – UDVARIASSÁGOT ÉRINTŐ – JELLEGZETESSÉGEI A KÉRÉS BESZÉDAKTUSÁBAN

SITKEI DÓRA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

*A jelen kutatás magyarul tanuló, s legalább felső középfeladói szinten magyarul tudó japán anyanyelvű hallgatók köztesnyelvi kérés produktumait vizsgálja szívességkérő és jogos kérés szituációkban – az alkalmazott külső és belső módosítók tekintetében – diskurzuskiegészítő módszerrel, mely módosítók fontos szerepet töltenek be egy-egy megnyilatkozás udvariasságát megítélésében. A nyelvtanulói kéréseket összevettem azonos szituációban adott japán anyanyelvi és magyar célnyelvi változatokkal is, s több ponton megfigyelhető volt a nyelvtanulói produktumra ható anyanyelvi hatás, például szívességkérés esetén a kérés erejét enyhítő külső módosítóknak a magyar nyelvhez képest megjelenő nagyobb száma tekintetében. Mindemellett egy célnyelvi (vagy speciális köztesnyelvi) stratégia követésének is szemtanúi lehettünk az erős célzás megjelenésével a nyelvtanulói kérésekben.*

**Kulcsszavak:** udvariasság, a kérés beszédaktusa, köztesnyelvi pragmatika, köztesnyelvi stratégiák, japán nyelv

Nyelvészeti pragmatikai keretben – az udvariasság szemszögéből vizsgálódva – megállapítható, hogy egy diskurzus során a kérés sikerességéhez hozzájárul, ha a beszélő a megfelelő udvariassági szinten fogalmazza azt meg, amelynek különböző explicit nyelvi jelölői vannak. A nyelvtanuló idegen nyelven való megszólalásakor törekszik a célnyelvi elvárásoknak megfelelni, mindemellett különböző nyelvtanulói kommunikációs stratégiák is hatnak megszólalására az anyanyelvi kulturális háttértől való elszakadás nehézségei (Kecskés, 2006) mellett.

A nyelvtanulás kreatív folyamat, melynek során a nyelvtanuló a környezetével való interaktív kapcsolat révén létrehozza a megfigyelt szabályosságok egyfajta belső reprezentációját, amely dinamikusan változik a nyelvtanulási folyamat alatt (Corder, 1992). Ezen nyelvi rendszer megnevezésére a köztesnyelv (*interlanguage*, rövidítve: IL) fogalmát Selinker vezette be 1972-ben. Selinkernek a nyelvtanulói stratégiák megismerését célzó kutatási elképzelését követve egyazon szituációban három csoport megnyilatkozásait

vizsgáltam: (1) magyarul tanuló japán anyanyelvű hallgatók köztesnyelvi (IL), vagyis magyar nyelvi válaszait összevettem (2) japán anyanyelvű hallgatóktól kért japán nyelvi produktumokkal (rövidítése a továbbiakban: L1) és (3) a célnyelvi (*target language*, rövidítve: TL), vagyis magyar anyanyelvű hallgatóktól kapott magyar nyelvi anyaggal, majd megfigyeléseket lehetett tenni a nyelvtanulók udvariassági nyelvhasználatára, illetve a vele összefüggésben lévő kommunikációs stratégiákra vonatkozóan – a pragmatikai kutatások általános keretein belül (l. például Szili, 2004).

## Anyag és módszer

A jelen kutatás során magyarul tanuló japán hallgatók magyar megnyilatkozásaikat vizsgáltam kérdőívjellegű ún. nyílt végű diskurzuskiegészítő teszttel (DCT)<sup>1</sup>, amely-

<sup>1</sup> A DCT a köztesnyelvi pragmatikai kutatások egyik fő eszköze, a rögzített szociolingvisztikai tényezők alapján ideális módszer a kontrasztív vizsgálatokhoz (Beebe és

ben öt (3+2), kérésre vonatkozó szituáció szerepelt, melyek leírása tartalmazta azokat a szociopragmatikai (vertikális/hatalmi és horizontális/familiáris interperszonális) és beszédaktus-specifikus (a kérés szívességkérő, illetve jogos jellegére vonatkozó) tényezőket, amelyeknek hatása lehet a megnyilatkozásokra. Három adatközlőcsoporttal<sup>2</sup> dolgoztam, a kérdőívre egyfelől (1) magyarul tanuló és legalább B1-es szinten tudó japán anyanyelvű hallgatóktól (35 fő) kaptam magyar nyelvű válaszokat (IL) magyar és zárójelben angol nyelven megadott kérdőívre, amelyhez kontrollcsoportként (2) japán anyanyelvű hallgatóktól (25 fő) japán nyelvű válaszokat (L1) kaptam a kérdőív japán nyelvű változatára, emellett (3) magyar anyanyelvű hallgatóktól (40 fő) kértem magyar nyelvű válaszokat (TL) a magyarul szövegezett kérdőívre. A köztesnyelvi válaszolók papíralapon, a kontrollcsoportok adatközlői pedig interneten töltötték ki a kérdőívet.

Az alábbi szituációkra válaszoltak a kutatásban résztvevők:

- a) „Egy automata mellett vagy, szeretnél venni egy gyümölcsöt az automatából, de csak papírpénzed van, szeretnéd felváltani fémpénzre. Kérdezd meg egy egyetemi hallgatótól, hogy fel tud-e váltani egy papírpénzt fémpénzre.”

- b) „Ugyanebben a helyzetben, akit megkérdezel, 5 évvel fiatalabb, mint te.”  
 c) „Ugyanebben a helyzetben, akit megkérdezel, 10 évvel idősebb, mint te.”  
 d) „Kölcsönadtál egy könyvet egy osztálytársadnak és szeretnéd visszakérni. Mit mondasz?”  
 e) „Kölcsönadtál egy könyvet a húgodnak és szeretnéd visszakérni. Mit mondasz?”

A kapott megnyilatkozásokat a Blum-Kulka–Olshtain-féle rendszer szerint vizsgáltam, azon belül pedig a külső és a belső módosítók (*Blum-Kulka és Olshtain, 1984*) használatának jellegzetességeit vettem össze a három vizsgált csoport között. Ezen módosítók rendszere egy eszköztárat nyújt a beszélő számára ahhoz, hogy beállítsa azt az udvariassági szintet, amelyet megfelelőnek gondol az adott szituációban. Mindemellett a megnyilatkozásokat besoroltam a direktségi-indirektségi skálán elhelyezett kérésstratégiák rendszere szerint is, amely rendszer alapját részben az említett belső módosítók megjelenése, kombinációja adja. Majd a japán nyelvre általánosságban jellemzőnek mondott, a vizsgálat során beazonosított legindirektebb kérésstratégia, az erős célzás relatív gyakorisági értékeit néztem meg a vizsgált csoportokban a beszédhelyzetek szerint.

A nyelvtanulók megnyilatkozásait összehasonlítva a kontrollcsoportok válaszaival a vizsgált szempontok mentén, többféle kommunikációs stratégiát fedezhetünk fel.

## Az udvariasságról

Mindenkinek van egy elképzelése arról, hogy milyen az udvarias viselkedés, vagy egy udvarias megnyilatkozás. Nézzük meg, hogy nyelvészeti pragmatikai keretben – a teljesség igénye nélkül –, időrendben haladva milyen udvariassági megközelítések fogalmazódtak meg.

Lakoff szerint az udvariasság csökkenti a súrlódást a társas kapcsolatokban; minél indirektebben fejezzük ki magukat – alapjában véve – annál udvariasabbak vagyunk (*Lakoff, 1973*). *Leech*-nél (1983) az udvariasság a konfliktus elkerülésében játszik szerepet. (Mind

*Cummings, 1996*). A kutatásban részt vevő azt írja le, amit gondol, hogy mondana (*Babbie, 1998*), viszont nem biztos, hogy éles szituációban is ezt mondaná, a teszt nem tudja érzékeltetni a beszélgetésben részt vevők közötti interakció pszichoszociális dinamikáját (*Beebe és Cummings, 1996*). A jelen vizsgálati szakaszban megfelelő számunkra megismerni azon köztesnyelvi megnyilatkozásokat, amelyet a nyelvtanuló a legmegfelelőbbnek gondol az adott szituációban attitűdje, nyelvtudása, illetve célnyelvi ismeretei alapján (*Rose és Kwai-Fun, 2001*).

<sup>2</sup> Az adatközlők a következő felsőoktatási intézmények hallgatói voltak: a magyarul tanuló japán hallgatók az Oszakai Egyetem Magyar szakának, az ELTE MID tanszékének, illetve a Balassi Intézet hallgatói voltak a 2016/2017-es tanévben. A magyar anyanyelvű hallgatók az ELTE BTK, PPK és a SZIE GTK, a japán anyanyelvű adatközlők a Chiba Egyetem és a Josai International University hallgatói közül kerültek ki. Mindenkinek, aki segített elérni az adatközlőket, illetve az adatközlőknek köszönöm a segítségét.

Leech, mind Brown–Levinson megemlíti, hogy a fokozott indirektség eredményezhet udvariatlanságot [Leech, 1983; Brown és Levinson, 1987].) Watts (1989) a helyénvaló – udvarias – udvariatlan viselkedés felosztásában közelíti meg az udvariasság fogalmát, a helyénvaló jelöletlen – sokszor ez jelzi helyénvalóságát, a jelölt: udvarias vagy udvariatlan/nem helyénvaló. Fraser és Nolan (1981) az udvariasságot egyfajta társalgási szerződés betartásához hasonlítja, Holmes (1995) szerint pedig az udvariasság mások irányába történő pozitív viselkedésként, hozzáfordulásként jelenik meg. Kádár és Haugh (2013) kiemelik az udvariasság társadalmi gyakorlat jellegét.

Eelen udvariassági modellje (2001) szerint nemcsak a beszélői szándék számít, hanem az udvariasság megítélésének ugyanolyan mértékben részese kell hogy legyen a hallgatói, illetve az interakciót megfigyelők részéről történő értelmezés, illetve értékelés is.

## A külső és a belső módosítók

Nyelvészeti pragmatikai modellként leegyszerűsítve, a társas interakciók során a beszélő megnyilatkozást „címez” a hallgatónak – valamely beszédszándékának megvalósítása céljából (Gordon és Lakoff, 1975). Ezen célt követve különböző eszközökkel élhet, például külső vagy belső módosítókat (Blum-Kulka és Olshtain, 1984) alkalmazhat. Ezen módosítók az adott beszédszándék, például a kérés kifejezésének a másokra gyakorolt negatív hatását enyhíthetik, ekkor a kérést udvariassá teszik azért, hogy ne utasítsa el a hallgató a teljesítését, vagy a negatív hatással kevésbé törődve például kiemelhetik a kérés fontosságát – így biztosítandó a kérés sikerességét (Blum-Kulka és Olshtain, 1984; Trosborg, 1995). A tanulmány során az enyhítő elemekkel foglalkozom.

### A külső módosítók

A külső módosítók, a támogató elemek – a kérés kontextusának alkotórészeként – közvetetten segítik a beszédszándék, a sikeres kérés megvalósítását (Blum-Kulka és Olshtain, 1984).

Jelen kutatás során a következő enyhítő külső módosítókkal lehetett találkozni a vizsgált anyagban: (1) figyelemfelkeltő elem (a megnyilatkozásokban az elnézésekérés fordult elő, a japán nyelvű elnézésekéréshez l. Hidasi, 2017), (2) felkészítő elem, (3) a háttér megadása, (4) a szerénység verbális kifejezése. Mind a felkészítő elem, mind a háttér megadása sejteti a hallgatóval, hogy kéréssel fog hozzá fordulni a beszélő. A háttér megadása mindazonáltal számos esetben a kérés kifejezése után következett mindhárom vizsgált csoportban, mintegy utólag egyfajta további ráhatást gyakorolva a hallgatóra.

(1) IL a: *Elnézést (figyelemfelkeltő elem), szeretnék venni egy gyümölcsöt (felkészítő elem), de nekem csak papírpénzem van (háttér megadása). Felválthatsz pénzt nekem?*<sup>3</sup>

(2) L1 a: すいません、今紙幣しかなくて、飲み物を買いたいののですが、よろしかったら小銭と両替してもらっても良いでしょうか? *Suimasen, ima shihei shika nakute, nomimono wo kaitiai-no-desuga, yoroshikattara kozeni to ryōgae shite-moratteremo yoi-deshōka?*<sup>4</sup> 'Elnézést (figyelemfelkeltő elem), most csak papírpénzem van (háttér megadása), szeretnék innivalót venni (felkészítő elem)(de)<sup>5</sup>, ha jó [ötletnek tartja] (szerénység kifejezése)<sup>6</sup>, fel tudná-e váltani aprópénzre?<sup>7</sup>

### A belső módosítók

A belső módosítók a komplex kérésstratégián belül – a kérést expliciten kifejező megnyilatkozás részeként – fejtik ki hatásu-

<sup>3</sup> Minden példaként felhozott mondat az adatközlők által megadott formában kerül idézésre.

<sup>4</sup> A japán nyelvű megnyilatkozások latin betűs átírása a Hepburn-féle átírási rendszert követi.

<sup>5</sup> A „ga” partikula szó szerinti jelentése: 'de', viszont nem megszorító utótagú ellentétet fejez ki, hanem udvariasságot jelöl.

<sup>6</sup> Ez a mondatrész konvencionálisan rögzült része az udvarias kérésstratégiának.

<sup>7</sup> A japán nyelvről magyarra történő fordítások a tanulmányban a saját fordításaim, melynek során – a lehetőségekhez mérten – a szó szerinti vagy ahhoz közeli fordításra törekedtem. – S. D.



kat, közvetlenül segítik a beszédszándék, a sikeres kérés megvalósítását (*Blum-Kulka és Olshtain, 1984; Blum-Kulka, 1985*).

A vizsgált anyagban a következő enyhítő belső módosítókkal lehetett találkozni: (1) lexikai elem, azon belül: udvariasságjelölő (például „legyen szíves”), hezitálást kifejező elem (például „esetleg”), a másik aktuális lehetőségei iránti érdeklődés (a „véletlenül” határozószó használata), homályosító (például a *vala-* előtagú határozatlan névmások), a teljesítés határidejének kitolását kifejező elem (például a jövőre utaló „majd”), (2) szintaktikai elem, azon belül: magázás, feltételes mód, feltételes mellékmondat (feltételes móddal vagy anélkül), kérdő mondat (tagadással vagy anélkül), hatóigeképző, a lehetőség kifejezése egyéb módokon (pl. „Van lehetősége, ...”), tud segédige – képesség kifejezése, illetve ezen elemek kombinációi.

(3) IL c: *Legyen szíves* (udvariasságjelölő) *váltani papírpénzt fémpénzre.*

(4) IL c: *Elnézést! Tudna* (képesség kifejezése + feltételes mód + kérdő mondat) *váltani ezt fémpénzre?*

(5) IL c: *Fel tud-e váltani?* (képesség kifejezése + kérdő mondat)

(6) L1 c: 自動販売機で飲み物を買いたいのですが、紙幣を両替してもらうことは可能ですか? *Jidōhanbaiki de nomimono wo kaitai-no-desu-ga, shihei wo ryōgaeshite moraukoto wa kanō desuka?* 'Az automatából szeretnék italt venni, de (udvariasságjelölő, l. 5. lábjegyzet) van lehetősége (lehetőség kifejezése + kérdő mondat), papírpénzt felváltani?'

### A módosítók összefoglalása

	Külső módosítók			Belső módosítók		
	L1	IL	TL	L1	IL	TL
a	2,18	1,27	1	2,94	1,81	3,2
b	2,06	1,08	1	2,9	1,7	3,07
c	2,41	1,24	1,21	3,53	1,92	3,4
d	0,74	0,46	1	1,82	1,35	2,33
e	0,18	0,11	0,73	0,29	0,41	0,87

1. táblázat: A módosítók megnyilatkozásokonkénti átlaga beszélői csoportonként és szituációnként

A táblázatban szereplő átlagok nem fejezik ki teljes mértékben az adott csoportnál megjelenő udvariassági szintet a módosítók tekintetében, azon okból, hogy a különböző módosítók az elemzésben egyenértékű módosítókként szerepelnek, de a másik fél különböző erősségűnek érzékelheti, értékelheti őket (l. Eelen udvariassági modelljéről *Az udvariasságról* c. fejezetben). Mindemellett a japán anyanyelvi (L1) megnyilatkozások módosítókategóriái teljes mértékben nem feleltethetők meg a magyar nyelv alapján megadottaknak; viszont az adott beszélői csoporton belül konzisztens eredmények születtek, így az egyes szituációk közötti udvariassági különbségekre vonatkozóan lehet következtetésekkel élni.

A belső módosítók TL-szintet megközelítő nyelvtanulói használata körülbelül C1–C2-es szinten valósulhat meg, viszont a kitöltők 95%-a B1–B2-es szinten tudott magyarul, így a nyelvtanulói kompetenciával magyarázható a relatív alacsony belső módosítói arány az általuk megadott megnyilatkozásokban. Mindazonáltal a nyelvtanuló csoportban is követhető, hogy figyelembe vették a beszélők a változó szociopragmatikai tényezőket (a beszédpartner életkori, hierarchiabeli jellemzőit, illetve ismeretlen – az első szituációkörben, vagy ismerős személy-e a hallgató – a második szituációkörben) és a kérések szíves-ségkérő vagy jogos jellegét.

Az „a”-„b”-„c” szituációk esetében a kérést szívességkérés-közelinek tekinthetjük, más megközelítésből úgy is fogalmazhatunk, hogy a kérés kirovó jellege alacsony (*Blum-Kulka és Olshtain, 1984*), amelyhez képest a „d” és az „e” szituációkban nagyobb a kirovó jelleg mértéke, ekkor jogos kérésről van szó. Mindez tükröződik a módosítók mennyiségében is: szívességkérés esetén – a jogos kéréshez képest – több enyhítő módosítóval él a beszélő alacsony fokú kirovó szerepének megfelelően (l. még *Bándli és Maróti, 2003*).

A táblázatban bemutatott csoportátlagok alapján a következő megfigyeléseket tehetjük. A szívességkérés-közeli első szituációkör esetén a japán anyanyelvű adatközlők mindkét csoportban – a magyar anyanyelvű adatköz-



lőkhöz képest – több külső módosítót alkalmaztak; a második szituációkörben, a magasabb fokú kirovó szerep (jogos kérés) esetén pedig kevesebbet. A belső módosítók terén – figyelembe véve a korábban említett vizsgálati nehézségeket – az egyes beszélői csoportokban lehetett követni a módosítók szituációnkénti változását a szociopragmatikai tényezők és a kérés jogosságának függvényében. Jogos kérés esetén a magyar nyelvhez képest japán-, illetve köztesnyelven kevesebb enyhítő módosítót alkalmaztak a beszélők (szembetűnő a beszélői csoportok közötti különbség az utolsó szituációban, ahol a beszélő a hűgától kéri vissza a könyvet).

### (In)direktség a kérésstratégiában

A beszélő az alkalmazott módosítók segítségével „beállítja” a megnyilatkozások direktségének mértékét. Egyfajta direktségi sorrendben a következő kérésstratégiákat lehetett megfigyelni a vizsgált anyagban (a bemutatott rendszerhez kiindulópontként szolgált: *Blum-Kulka és Olshtain*, 1984):

Direktnek tekinthető kérésstratégiák:

1. Felszólító mód:

(7) IL e: *Add vissza a könyvet!*

(8) L1 e: *本返して! Hon kaeshite!* 'Add vissza a könyvet!'

Célnyelven nem volt példa erre a kérésstratégiára.

2. A „kér” (performatív) ige belső módosító nélkül szerepel a mondatban:

(9) IL a: *Bocsanat, azt kérem hogy felváltani egy papír pénzt fémpénzre.*

3. A „kér” ige belső módosítóval szerepel a mondatban:

(10) IL a: *Elnézést. Kérhetem felváltani ezt a fémpénzre?*

4. Szándékkifejezés: az „akar” és a „szeretne” ige szerepel a mondatban – belső módosítóval vagy anélkül:

(11) IL a: *Elnézést, akarok felváltani egy papír pénzt fémpénzre.*

(12) IL d: *Szeretnék visszakérni a könyvet.*

Célnyelven nem volt példa erre a kategóriára, japán nyelven (L1) csak a külső módosítókhoz tartozó háttérmegadásnál találkozhatunk vele:

(13) L1 b: *自動販売機で飲み物を買いたいんですけど、... Jidōhanbaiki de nomimono wo kaitai-n-desu-kedo, ...* 'Szeretnék az automatából italt venni, (de)...'

Indirektnek tekinthető stratégiák:

5. Az ige feltételes módban – kérdő mondatban szerepel:

(14) L1 a,b: *Van egy kérésem. Tudnád felváltani egy papír pénzt fémpénzre? Automatóból szeretnék venni, de nincs fémpénz.*

6. Erős célzás (ekkor nem találkozhatunk explicit kéréskifejezéssel, mindemellett az elhangzott utalásból érti a hallgató, hogy kérésről van szó; az utalás általában kapcsolódik a kérés tárgyához, vö. *Blum-Kulka és Olshtain*, 1984):

(15) IL a,b,c: *Van apród?*

(16) TL a,b: *nincs nálad 500 forintryi apró véletlenül?*

(17) IL d,e: *Elolvastad a könyvem?*

(18) IL e: *Hol van a könyvem? Szükségem van rá.*

Egy kérésstratégia-típust kiválasztva, nézzük meg az erős célzás relatív gyakorisági értékeit a beszélői csoportok és a szituációk bontásában.

	L1	IL	TL
a	0%	6%	5%
b	0%	6%	5%
c	0%	3%	0%
d	0%	11%	5%
e	0%	3%	5%

2. táblázat: Az erős célzás relatív gyakorisági értékei a beszélői csoportokban szituációként

A japán (L1) válaszokban nem lehetett erős célzással találkozni, a célnyelvhez képest pedig általában kismértékben magasabb relatív gyakorisági értékeket mutatnak a nyelvtanulói produktumok releváns értékei. A köztesnyelvi válaszokban tanulságos követ-

ni, hogy milyen mértékben változik a célzás használata, például a „c” szituációban, ahol a szociopragmatikai tényezők alapján a legudvariasabban nyilatkoznak meg a beszélők: alacsonyabb az erős célzás gyakorisága az első körös hasonló szituációkhoz képest, illetve a hűggel való diskurzusban, az „e” szituációban a legalacsonyabb az érték, az előbbi esetben a beszélő is érzi, hogy a célzás nem feltétlenül a legudvariasabb eszköz (l. Az udvariasságról c. fejezetben), az „e” szituációban pedig közeli rokonnal való diskurzus esetén nincs szükség indirekten fogalmazni, célzással élni.

### Nyelvtanulói kommunikációs stratégiák

A vizsgált anyagban jól megfigyelhető a nyelvtanulói produktumokkal (IL) szó szerinti fordításban megegyező japán nyelvű (L1) megnyilatkozások előfordulása, amelyek egyúttal eltérnek a célnyelvi (TL) megnyilatkozásoktól, vagyis feltételezhető a negatív anyanyelvi transzfer (l. Beebe, Takahashi és Uliss-Weltz, 1990). Az anyanyelvi transzfer során a nyelvtanuló egyfajta anyanyelvi sémarendszert transzferál át köztesnyelvi megnyilatkozásába, – a kulturálisan meghatározott – nyelvi és társas (szociális) viselkedésre vonatkozó háttértudása alapján (Carrell 1983-as sémateóriája alapján Guido, 2008).

A nyelvtanulónak nehézséget jelenthet az anyanyelvéhez képest más módosítóarányokat alkalmazni. Ahogy láttuk a japán L1-hez képest magyar nyelven kevésbé halmozzuk a külső módosítókat kérésünk megtámogatása céljából, amelynek megvalósítása problémát jelenthet a nyelvtanuló számára azon félelme miatt, nehogy átlépje az udvariasság-udvariasság határát, ami visszatarthatja a kívánt mértékű módosítócsökkentés végrehajtásában.

A direktségi-indirektségi skálán elhelyezett kérésstratégiák egyike, az erős célzás jelenlétét a vizsgált anyagban megnézve, a nyelvtanuló ekkor olyan formával él, amelyre nincs példa anyanyelvén az adott szituációban, vagyis el tudott szakadni az anyanyelvi

mintától. Mindemellett esetünkben találkozhatunk ezen nyelvi formával célnyelven is. A sikeres köztesnyelvi beszédstratégia-választás elismerését meghagyva, említsük meg Trosborg (1995) elméletét, amely szerint az erős célzás használatának oka a nyelvtanuló bizonytalanságában rejlik, hogy milyen konvencionálisan rögzült kifejezést szükséges használnia a tanult idegen nyelven, emiatt azt kiváltandó, kreatív módon célzást használ.

### Zárógondolatok

Általánosságban elmondható, hogy a bemutatott külső és belső módosítók udvariasabban teszik a kérést, s így hozzájárulnak ahhoz, hogy a másik fél teljesítse. A szituációkban megjelenő különböző szociopragmatikai tényezők és a kérések szívességkérés-közeli, vagy jogos jellege közötti különbségek lehetőséget adtak arra, hogy megfigyeléseket tegyünk a nyelvtanulók udvariassági választásaira vonatkozóan. A nyelvtanulónak nehéz elszakadnia az anyanyelvi mintáktól (például az anyanyelvéhez képest nehéz számára kevesebb külső módosítót használni köztesnyelven), mindemellett egyéb kommunikációs stratégiák (például Trosborg elmélete szerint a célzáshasználat a konvencionális kifejezésekben való bizonytalanságból adódóan) is hathatnak a köztesnyelvi megnyilatkozás létrejötté során.

### Felhasznált irodalom

- Babbie, E. R. (1998): *The practice of social research* (8th ed.). Wadsworth, Belmont.
- Bándli Judit és Maróti Orsolya (2003): Kultúra és nyelvi viselkedés. Japán diákok kérési és visszautasítási stratégiái magyar nyelven. *Hungarológiai Évkönyv*, 4. 1. sz., 137–152.
- Beebe, L. M. & Cummings, M. C. (1996): Natural speech act versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance. In: Gass, S. M. és Neu, J. (szerk.): *Speech Acts across Cultures*. Mouton de Gruyter, Berlin. 65–86.
- Beebe, L. M., Takahashi, T. & Uliss-Weltz, R. (1990): Pragmatic transfer in ESL refusals. In: Scarcella, R. C., Andersen, E. S. és Krashen,

- S. D. (szerk.) *Developing communicative competence in a second language*. Newbury House, New York. 55–73.  
<https://doi.org/10.1515/9783110219289.1.65>
- Blum-Kulka, S. (1985): Modifiers as Indicating Devices: The Case of Requests. *Theoretical Linguistics*, **12**. 1. sz., 213–230.  
<https://doi.org/10.1515/thli.1985.12.s1.213>
- Blum-Kulka, S. & Olshtain, E. (1984): Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, **5**. 3. sz., 196–213.  
<https://doi.org/10.1093/applin/5.3.196>
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987): *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge University Press, Cambridge.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>
- Carrell, P. L. (1983): Some Issues in Studying the Role of Schemata, or Background Knowledge, in Second Language Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, **1**. 2. sz., 81–92.
- Corder, S. P. (1992): A Role for the Mother Tongue. In: Gass, Susan M. és Selinker, Larry (szerk.): *Language Transfer in Language Learning*. John Benjamin Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia, 18–31.  
<https://doi.org/10.1075/lald.5.04cor>
- Eelen, G. (2001): *A Critique of Politeness Theories*. St. Jerome, Manchester.
- Fräser, B. és Nolan, W. (1981): The association of deference with linguistic form. In: Walters, J. (szerk.) *The Sociolinguistics of Deference & Politeness*. Mouton, The Hague, 93–111.  
<https://doi.org/10.1515/ijsl.1981.27.93>
- Gordon, D. és Lakoff, G. (1975): Conversational Postulates. In: Cole, P. és Morgan, J. L. (szerk.) *Syntax and Semantics 3: Speech acts*. Academic Press, New York, 83–106.
- Guido, M. G. (2008): *English as a lingua franca in cross-cultural immigration domains*. Peter Lang, Bern.  
<https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0664-0>
- Hidasi Judit (2017): Az udvariasság relativitásáról – japán példák alapján. In: Balázs Géza és Pölcz Ádám (szerk.) *Udvariasság*. (2. bőv. kiadás) Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest, 221–232.
- Holmes, J. (1995): *Women, Men, and Politeness*. Longman, London.
- Kádár, D. Z. & Haugh, M. (2013): *Understanding Politeness*. Cambridge University Press, Cambridge. 57–80.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139382717>
- Kecskés, I. (2006): On My Mind: Thoughts about Salience, Context, and Figurative Language from a Second Language Perspective. *Second Language Research*, **22**. 2. sz. 219–237.  
<https://doi.org/10.1191/0267658306sr266ra>
- Lakoff, R. T. (1973): The logic of politeness: or, minding your p's and q's. In: Corum, C., Smith-Stark, T. C. & Weiser, A. (eds.) *Proceedings of the ninth regional meeting of the Chicago Linguistic Society*. University of Chicago Press, Chicago, 292–305.
- Leech, G. N. (1983): *Principles of Pragmatics*. Longman, London.
- Rose, K. R. & Kwai-Fun, C. N. (2001): Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In: Rose, K. R. és Kasper, G. (szerk.) *Pragmatics in language teaching*. Cambridge University Press, Cambridge. 145–170.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524797.013>
- Selinker, L. (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, **10**. 3. sz., 209–231.
- Szili Katalin (2004): *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta, Budapest.
- Trosborg, A. (1995): *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and Apologies*. Mouton de Gruyter, Berlin.
- Watts, R. J. (1989): Relevance and relational work: linguistic politeness as politic behavior. *Multilingua*, **8**. 2–3. sz., 131–167.  
<https://doi.org/10.1515/9783110885286>

### **Politeness characteristics of Japanese L1/Hungarian L2 students' utterances in the speech act of requesting**

*Using data gathered through the discourse completion test, the present study investigates interlanguage requests by Hungarian L2 (at higher intermediate level)/Japanese L1 students in asking for favours and making legitimate requests with respect to external and internal modifications. These modifications have an important role in the evaluation of the politeness of the utterances. During research, the interlanguage requests were compared to their counterparts in the mother tongue and the target language. As a result, we were able to observe the influence of the mother tongue, eg. when the language learner used more external modifications compared to in the target language, when asking favours. However, when given strong hints, the students followed a target language strategy (or a strategy that can be regarded as a specific interlanguage strategy).*

**Keywords:** *politeness, the speech act of requesting, interlanguage pragmatics, interlanguage strategies, Japanese language*

Sitkei Dóra (2019): Magyarul tanuló japán hallgatók megnyilatkozásainak – udvariasságot érintő – jellegzetességei a kérés beszédaktusában. *Gyermeknevelés*, 7. 1. sz., 83–90.



# Magyar szakos japán hallgatók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztése IKT-eszközökkel

**BORSOS LEVENTE – KRUZSLICZ TAMÁS**

Eötvös Loránd Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola

*A tanulmány az IKT-eszközök és az interkulturális kommunikatív kompetencia (IKK) fejlesztésének szerepét vizsgálja a sajátos japán idegennyelv-tanulási nehézségek legyőzésében. Bemutatja a japán idegennyelv-oktatási színteret, és ehhez kapcsolódóan a kommunikációra való hajlandóság és a nemzetközi beállítottság fogalmát, valamint az IKT-eszközök elterjedtségét Japánban és ezek nyelvpedagógiai vonatkozásait. Ezt követően a szerzők az Oszakai Egyetem magyar tanszékén végzett kutatásukat mutatják be, melyben magyar anyanyelvű, tanárszakos hallgatók fejlesztettek kifejezetten a japán nyelvtanulóknak IKT-eszközök használatát igénylő feladatokat kiemelten az IKK fejlesztésére. A nyelvtanulók feladatmegoldását is vizsgáló kutatási eredmények szerint az IKT-eszközök használata, a kommunikáció célnyelvi beszélőkkel és az IKT-s környezetben szerzett kulturális ismeretek alapvető motivációt jelenthetnek a japán nyelvtanulók számára, és kommunikációs készségüket is eredményesen fejleszthetik.*

**Kulcsszavak:** idegennyelv-tanulás, interkulturális kommunikatív kompetencia, információs kommunikációs technológia, kommunikációra való hajlandóság, Japán

## 1. Bevezetés

Az utóbbi évek kormányzati törekvései ellenére az idegen nyelvek oktatása továbbra is problematikus téma Japánban (*Horiguchi, Imoto és Pool, 2015*). A japán nyelvtanulók számára az eredményes célnyelvi kommunikáció és a produktív nyelvi készségek elsajátítása különösen nagy kihívást jelent még a közoktatásban mindenki által kötelező módon tanult angol nyelv esetében is. Még nehezebb a helyzet a ritkábban tanult idegen nyelvek kapcsán, amelyek tanulásakor kevésbé lehet építeni az angol nyelvnél működő motivációs tényezőkre, valamint a célnyelv használatára is jóval kevesebb lehetőség nyílik.

Tanulmányunkban egy magyarul tanuló japán egyetemisták részvételével zajló tanulási-tanítási projektre épülő kutatás eredményeit mutatjuk be. Vizsgálatunk a Japánra jellemző idegennyelv-tanulási nehézségek, illetve a célnyelvi környezettől távol zajló nyelvtanu-

lásból adódó problémák leküzdését az interkulturális kommunikatív kompetencia (IKK; *Beneke, 2000; Byram, 1997; OECD, 2005*) fejlesztésének és az információs és kommunikációs technológiák (IKT) tanórai felhasználásának vonatkozásában vizsgálta. Feltételezésünk az volt, hogy a Japánban rendkívül elterjedt IKT és az interkulturális tartalmak hangsúlyos beépítése a tanulási-tanítási folyamatba motiváló lehet a nyelvtanulók számára, és a nyelvtanulók általános nyelvi készségeinek fejlesztése mellett eredményesen segítheti az idegen nyelvi kommunikációt és a kommunikációra való hajlandóságot.

## 2. Idegennyelv-tanulás Japánban

Japán 1853 utáni történetéből adódóan az angol nyelv a külfölddel való kapcsolat és a modernizáció egyik meghatározó szimbólumává vált az országban (*Saergeant, 2009*). Ez alap-

vető hatással van az idegen nyelvek tanulására és tanítására is: az angol nyelv szinte kizárólagos jelleggel van jelen az oktatás minden színterén. Bár a kötelező angolnyelv-oktatást csak 2002-ben vezették be, az angol már a II. világháború vége óta *de facto* kötelező középiskolai tárgy (Terasawa, 2014; idézi Horiguchi és mtsai, 2015). Ez elsősorban abból adódott, hogy a japán felsőoktatási felvételi vizsgák döntő többsége tartalmazott és ma is tartalmaz angol nyelvi tesztet<sup>1</sup>. A felvételi vizsgára való minél hatékonyabb felkészítés a nyelvtanítás elsődleges céljává vált, míg az idegen nyelvek tanításában és használatában megjelenő szubjektív összetevők (például személyes, kulturális, történeti tényezők) háttérbe szorultak (Kubota, 2011; idézi Horiguchi és mtsai, 2015).

Noha az elmúlt évtizedekben az angol nyelv oktatását kitüntetett figyelem övezte Japánban, mind a laikusok, mind a különböző tudományterületek szakemberei egyetértenek abban, hogy az idegennyelv-oktatás kudarcot vallott a háború utáni Japánban. Mindez különösen az idegen nyelvi kommunikáció vonatkozásában szembeötlő. A feltételezett okok között egyaránt vannak szakpolitikai, tanításmódszertani és kulturális jellegű tényezők, amelyek legátfogóbb leírását talán Loveday (1996) nyújtja. A szerző többek között a kimeneti követelmények (felvételi vizsgák) meghatározó szerepével, a fordítógrammatizáló módszer alkalmazásának és a receptív készségek fejlesztésének túlsúlyával, valamint a túlságosan tanárközpontú, a magolást, az abszolút helyességet középpontba állító, a tanulók külső motivációjára építő pedagógiai gyakorlattal magyarázza a japán nyelvtanítás sikertelenségét. Kiemeli továbbá a kudarc kulturális összetevőit, így például a kultúraspecifikus nyelvi és interakciós normákat (pl. az önuralom és a szerénység fontosságát a japán társadalomban), amelyek a tantermi gyakorlatban az írott szövegek túl-

súlyát eredményezik. Végezetül megállapítja: az angolnyelv-tanítás eredménytelenségéhez hozzájárulhat az a vélt vagy valós tényező is, hogy a japán mindennapokban nincs szükség idegen nyelvek ismeretére (Loveday, 1996; Horiguchi és mtsai, 2015).

Bár, mint láthattuk, a japán nyelvtanítás egyik fő problémáját a kommunikatív kompetencia megfelelő elsajátítása jelenti, a japán (és általában véve a távol-keleti) nyelvtanulók esetében különösen fontos kiemelni, hogy még a kommunikatív kompetencia megléte sem jelent feltétlen biztosítékot az interakció létrejöttére. Az idegennyelv-oktatás kutatásában MacIntyre (1994) nyomán terjedt el a kommunikációra való hajlandóság fogalma, amelyről MacIntyre, Clément, Dörnyei és Noels (1998) ad átfogó modellt. E szerint több tényező (társas és egyéni kontextus, affektív-kognitív kontextus, motivációs hajlandóságok, szituációs előzmények) egymásra épülő összjátéka határozza meg, hogy az adott szituációban létrejön-e az idegen nyelvi interakció. A modell fontos eleme, hogy az egymásra épülő szinteken sorra megjelennek a kommunikáció létrejöttének csoportközi vonatkozásai, azaz a csoportközi motiváció, a csoportközi attitűdök és a csoportközi légkör, rámutatva arra, hogy a kommunikációra való hajlandóságot az egyéni tényezők (például a személyiség) mellett nagyban befolyásolja a nyelvtanuló mint egy kulturális közösség tagja és a célnyelv beszélőinek közössége, valamint az egyén ahhoz való viszonya is (MacIntyre és mtsai., 1998). Ennek jelentősége az ismertett projektben meghatározó volt.

A kommunikációra való hajlandósághoz szorosan kapcsolódik, és a japán nyelvtanulók esetében külön említést érdemel a nemzetközi beállítottság Yashima (2002) által bevezetett fogalma, amelynek közvetlen pozitív hatását a kommunikációra való hajlandóságra Yashima, Zenuk-Nishide és Shimizu (2004) statisztikai eszközökkel is kimutatta. Az ehhez kapcsolódó attitűd magában foglalja többek között a külföldi és nemzetközi események iránti érdeklődést, a külföldön való tanulás vagy munka iránti hajlandóságot és a nyitottságot a más kultúrák

<sup>1</sup> Bár van lehetőség más nyelvet választani, az egyetemi felvételi vizsgákon a vizsgázók 99,8%-a az angolt választja kötelező idegen nyelvként (Forrás: W1).

képviselőivel való interakcióra. Angolul tanuló japánokkal folytatott kutatások a japán nyelvtanulókat vezérlő motivációk kettősségét mutatták ki: míg rövid távon a felvételi és egyéb vizsgákon nyújtott minél jobb teljesítmény a cél, addig kevésbé kézzelfogható, hosszú távú célként sokuk számára az angol nyelv interperszonális, illetve interkulturális kommunikációban való használata is fontos. A nyelvtanulók egy része számára előbbi, mások számára az utóbbi válhat meghatározóvá a tanulás során. A jelenség ismételt bizonyítja, hogy az idegennyelv-tanulás Japánban sok esetben a (kül)világgal való kapcsolatot szimbolizálja (*Yashima*, 2002), ami feltételezhetően még hangsúlyosabban van jelen azoknak a nyelvtanulóknak az esetében, akik az angolon kívül más idegen nyelvet is tanulnak (vö. *Okamoto*, megjelenés alatt).

Kutatásunk a japán nyelvtanulási környezet fent bemutatott jellegzetességeit alapul véve azt vizsgálta, milyen lehetőségeket ad a célnyelvi kommunikációs nehézségek leküzdésére a kulturális tartalmak és az IKT-eszközök hangsúlyos beépítése a tanítási-tanulási folyamatba. Előzetes feltételezéseink szerint az IKK fejlesztése különösen hasznos azoknak a nyelvtanulóknak az esetében, akiket magas szintű nemzetközi beállítottság jellemez. Ezt a pozitív hatást pedig tovább erősítheti, ha a kommunikáció a nyelvtanulók számára jól ismert és megszokott kommunikációs környezetben, az IKT felhasználásával zajlik.

### 3. IKT-használat Japánban

A digitális technológia terjedése óriási méreteket ölt Japánban, ami különösen jól megfigyelhető az okostelefonok elterjedtségén. Míg 2012-ben a japán lakosság 28%-a rendelkezett okostelefonnal, addig 2014-re ez az arány elérte a 36%-ot, és 2016-ra már a lakosság 44%-ának birtokában volt ilyen eszköz (W2, W3, W4). Ez a növekedés jól szemlélteti, mennyire dinamikus növekszik a japán lakosság digitális eszközhasználata. Az általános adatokkal saját eredményeink is korreláltak. A

projektben résztvevő japán hallgatók 93,5%-a naponta használja az okostelefonját internetezésre (közülük négy hallgató több, mint öt órát tölt az interneten a telefonját használva).

A kapcsolattartásban egyértelműen kiemelt szerepet tölt be a digitális kommunikáció. Az általunk megkérdezett 31 japán hallgató 77%-a napi rendszerességgel látogatja a közösségi oldalakat, a Japánban népszerű és a projektben is használt LINE<sup>2</sup> nevű közösségi oldalnak minden hallgató aktív felhasználója, egy hallgatót leszámítva mindenki legalább hetente többször, de 62%-uk naponta használja ezt a felületet.

### 4. A projekt és a vizsgálat bemutatása: kutatás és módszer

A kutatás tárgyát képező japán–magyar projekt 2016 novemberében és decemberében zajlott. Résztvevői magyar részről az ELTE magyar mint idegen nyelv tanári mesterképzésének másodéves hallgatói, a japán oldalon pedig az Oszakai Egyetem magyar szakos hallgatói voltak. A projekt kiindulópontját az az elképzelés jelentette, hogy a közös munkából a két fél kölcsönösen profitálhat: a japán nyelvtanulók számára lehetőséget ad magyar anyanyelvű beszélőkkel való kommunikációra és ezáltal nyelvi készségeik fejlesztésére, a leendő tanárok számára pedig lehetővé teszi, hogy módszertani ismereteiket a gyakorlatban, valós oktatási helyzetben is kipróbálhassák. A munka meghatározó körülménye volt a két csoport közötti fizikai távolság, amelyet az IKT segítségével hidaltunk át. A kapcsolattartás és a feladatok megosztása, illetve japán részről visszaküldése, bemutatása, valamint egyéb kommunikációs lehetőségek biztosítása a már említett LINE közösségi oldalon zajlott, míg a magyar tanárszakos hallgatók magukat a feladatokat is különböző internetes oldalak, digitális eszközök (például mobiltelefon, interaktív tábla) és elektronikus szoftverek segítségével készítették. A projekt kiemelt célja volt a résztvevők IKK-jának fejlesztése,

<sup>2</sup> <https://line.me/en/>

amelyet a kulturális ismeretanyag kölcsönös átadása (kulturaközvetítés) mellett a közösen végzett tevékenység során létrejövő interakció és ezek attitűdformáló hatása volt hivatott biztosítani.

A magyar hallgatók IKT-eszközökkel támogatott, az IKK fejlesztésére irányuló feladatokat készítettek a japán hallgatóknak, akik ezeket saját óráikon oldották meg. A feladatok között voltak, amelyek kifejezetten tanulási célú alkalmazásokkal (például learningApps.org, socrative.com) készültek, mások az általános IKT-eszközökben (közösségi oldalak, videó- és fotókészítés, illetve megosztás) rejlő tanítási-tanulási potenciált aknázták ki. Emellett lehetőség volt – a közösségi oldal természetéből adódóan – a folyamatos, általános interakcióra is. A projekt lezárásakor mind a magyar, mind a japán résztvevők kérdőívet töltöttek ki, amelyben reflektáltak a feladatokra, azok hatékonyságára és az elért eredményekre<sup>3</sup>. A kérdőívek kiértékelése mellett mint projektvezetők személyesen is végigkísértük a feladatkészítési és -megoldási folyamatot. A közvetlenül szerzett tapasztalatainkat dokumentáltuk, és ezeket is felhasználtuk az eredmények összeállítása során.

#### 4.1. A projekt résztvevői, kontextusa

Az Oszakai Egyetemen a projekt a magyar tanszék anyanyelvi lektora által tartott nyelvórákon, három csoport (összesen 39 fő) részvételével valósult meg, amelyből 31 fő töltötte ki végül a zárókérdőívet. Az első csoportot a tanszék másodéves hallgatói jelentették, akik heti 2x90 percnyi társalgás órájuk részeként kapcsolódtak be a projektbe. A másik két csoport esetében a projekt egy heti 1x90 perces társalgás kurzus részét képezte, amelyen harmad- és negyedéves hallgatók vegyesen vettek részt. A másodéves csoportnál a projekt a szemeszter két tematikus egységét (*Színház és mozi*, valamint *Ünnepek*) érintette, míg a má-

sik két csoport egy témakört (Ünnepek) dolgozott fel a projekt során. Az ELTE tanár szakos hallgatói az *IKT-eszközök a magyar mint idegen nyelv tanításában* című szeminárium keretében vettek részt a projektben, 3 fő részvételével (Borsos és Kruzslicz, 2017).

A projektben részt vevő japán hallgatókra jellemző volt az idegen nyelvek és kultúrák iránti nyitottság és érdeklődés, amit az általuk választott idegen nyelv szakos tanulmányokon túl a kérdőívre adott válaszaik is megerősítettek. Különösen jól mutatja az idegen nyelvek és kultúrák iránti pozitív attitűdöt a válaszadók által tanult idegen nyelvek száma és sokszínűsége. A japán válaszadónál (a magyar nyelvet is beleszámítva) ez a szám 3,4 volt, amely átlagon felülinek mondható az ország teljes lakosságának adataival összehasonlítva (Apple, Da Silva és Fellner, 2013. xi. o.). Említésre méltó, hogy a magyar résztvevők egyike sem beszélt japánul. Ez részben segítette a projekt céljainak elérését, hiszen kizárta a nyelvtanulók anyanyelvén történő kommunikációt, másfelől azonban azt is jelentette, hogy a magyar hallgatók kevés ismerettel rendelkeztek a japán résztvevők anyanyelvéről és kulturális háttéréről, ami bizonyos esetekben nehezítette a munkát.

#### 4.2. Az eredmények bemutatása, elemzése

##### 4.2.1. Az IKK fejlesztése és fejlődése a projektben

Az IKK – mint minden kompetencia – attitűdökből, ismeretanyagokból és képességekből épül fel (Byram, 1997; Byram és Fleming, 1998; OECD, 2005; Holló, 2019). A projektben végzett feladatok ezek mindegyikét mozgósították. A japán és magyar hallgatók között megvalósuló kulturális ismeretátadás (kulturaközvetítés) révén a résztvevők nemcsak egymás kultúráját ismerték meg jobban, hanem mindkét félnek reflektálnia kellett saját kulturális háttérére is. A japán hallgatók a magyar mindennapi és magas kultúra megismerése mellett például bemutatták a magyar résztvevőknek a japán Mikulást, vagy beszá-

<sup>3</sup> <https://goo.gl/forms/jQ8G64exCb6fw95e2>; <https://goo.gl/forms/IpKbRou0xmS5c0Ac2>



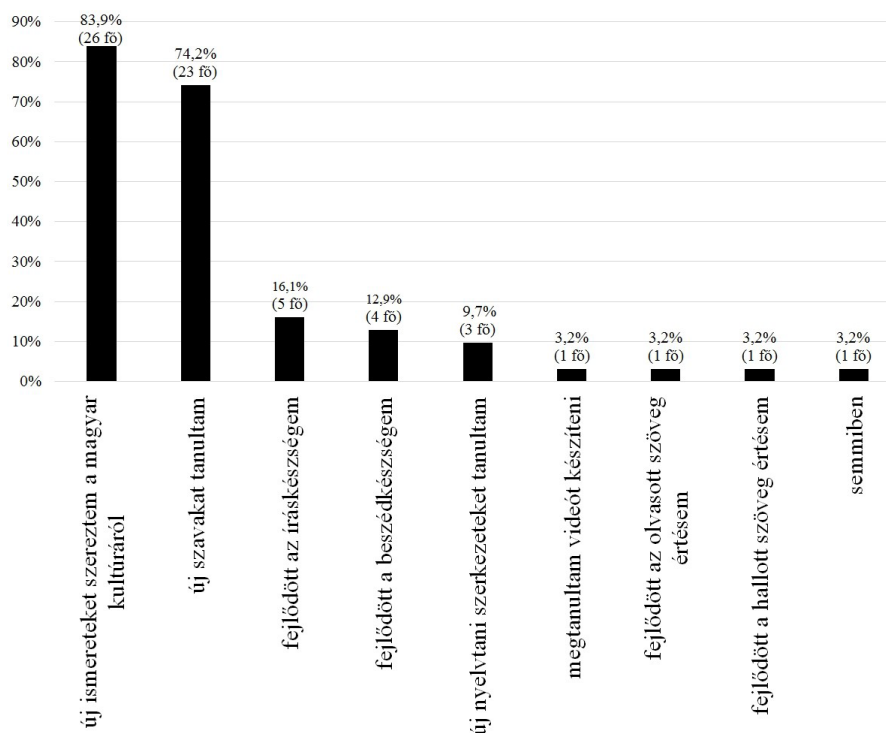
moltak a japán újévi szokásokról. A közösen végzett tevékenység és a másik féllel folytatott interakció lehetőséget adott IKK-s attitűdjeik (a más kultúrák, illetve a saját kultúra előítéletmentes megismerésére való kíváncsiság, nyitottság vö. *Hidasi*, 2004. 165–168. o.) fejlesztésére is. Végül a készségek szintjén a hallgatók által végzett feladatok a gyakorlatban lehetővé (és szükségessé) tették a különböző kultúrák képviselői közötti interakció értelmezésének, a helyzethez való adekvát kapcsolódás képességének gyakorlását és a kulturális tudatosság, a kulturális jelenségekkel szembeni kritikus, elemző hozzáállás fejlesztését (*Byram*, 1997; *Holló*, 2008).

A japán hallgatók projektre adott reflexiói egyértelműen mutatták, hogy az IKK fejlesztése hangsúlyosan valósult meg. A legtöbb japán résztvevő a kultúra mélyebb megismerésének lehetőségét emelte ki leginkább arra a kérdésre válaszolva, hogy mi tetszett neki legjobban a projektben, és a célnyelvi kultúra mellett többen külön megemlítették saját kultúrájuk megismerésének lehetőségét (ennek jelentőségét l. *Szili*, 2005. 51. o.). A saját kultúrára való reflexió szükségessége mind pozitívumként mind a nehézségek között megjelent a válaszokban, ami rámutat a projekt céljainak relevanciájára. A japán résztvevők további pozitívumként említették a valós országismereti kép megszerzésének lehetőségét és a magyar anyanyelvű beszélőkkel való interakciót.

#### 4.2.2. Kommunikatív kompetencia és IKT

A visszajelzések és saját bevallásuk alapján a japán nyelvtanulók kommunikációs készsége is sokat fejlődött (*1. ábra*). A megtapasztalt előnyök között többen említették a szabad kommunikációt, a valós beszédhelyzetek megvalósulását, az információk megosztásának lehetőségét és a csapatmunkát. Ezek hangsúlyos megjelenése sok esetben annak volt köszönhető, hogy a feladatok megoldása során használt digitális eszközök (okostelefon, interaktív tábla) és web 2.0-s oldalak, alkalmazások (például közösségi oldal, videómegosztó portál, Quizlet, Socrative) lehetővé tették a „valós” kommunikációs hely-

zetek megteremtését írott vagy audiovizuális üzenetek formájában. Kiemelt lehetőséget adott erre, hogy minden feladat a LINE-on létrehozott csoportokban került bemutatásra, és a megoldásokat is itt küldték vissza a nyelvtanulók. A csoportos chatablakban adták ki a feladatkészítők is az instrukciókat, ami önmagában megteremtett egy kommunikációs helyzetet, illetve a nyelvtanulók a megoldások elküldésekor „rákényszerültek” a célnyelvi kommunikációra, hiszen nem volt elegendő az adott produktum, megoldás elküldése, belinkelése, hanem annak továbbítását a diskurzushoz illeszkedően célnyelvi megszólalásoknak kellett kísérenie. Több feladat megoldása során kellett videót készíteniük magukról a japán diákoknak, amelyeket a LINE-ra feltöltve a többi diák és a magyar hallgatók is láthattak. Mindezt – különösen az első alkalommal – sokan szokatlanak és kínosnak érezték, és az első videó készítése előtt szinte mindenki szerette volna leírni (és ellenőriztetni) az előadásra szánt dialógust. A későbbi feladatoknál külön hangsúlyoztuk, hogy a cél a spontaneitás: a diákoknak nem volt lehetőségük a dialógusok előzetes leírására. Ennek ellenére kitűnő megoldások születtek, és az IKT-s környezet interaktivitásából adódó lehetőségek tovább növelték a nyelvtanulók önbizalmát: a felvételeket egyrészt maguk a készítők is újra megnézhatték, másrészt a csoporttársaktól és a magyar diákoktól érkező pozitív visszajelzések is sikerélményt adtak. Az IKT-alapú gyakorlatok a visszajelzések alapján egyértelműen növelték a tanulók motivációját, fejlesztették kreativitásukat és támogatták a japán hallgatók idegen nyelvi, társas interakciókban gyakran fellépő szégyenlősségének leküzdését. A szóbeli kommunikáció lehetőségének pozitívumként való megjelenése azt is mutatja, mennyire erősen motiválja a távol-keleti hallgatókat egy valódi kommunikációs helyzeteket a középpontba állító módszer.



1. ábra: a japán résztvevők válasza a „Miben fejlődöttél a feladatok megoldása közben?” kérdésre (Borsos és Kruzslicz, 2017)

Bár, mint láthattuk, az IKT-eszközök használata egyértelműen növelte a japán hallgatók kommunikációra való hajlandóságát, a japán és magyar résztvevők közötti interakció nem lépett ki a feladatmegoldások keretei közül, noha a projekt vezetőiként több alkalommal biztattuk a résztvevőket a feladatokon kívüli személyes kapcsolatfelvételre. A japán diákok zöme az időhiánnyal indokolta ennek elmaradását, de említésre méltók azok a válaszok, amelyek rávilágítanak a kérdés kulturális vonatkozásaira. Felmerül például az ázsiai diákok esetében különösen fontos csoportnyomás („mert azt gondoltam, hogy senki sem lépett velük kapcsolatba a csoportból”) és a félnkség („nem voltam elég bátor”) hatása, megemlíthetjük továbbá, hogy egy válaszadó azért nem vette fel a kapcsolatot a magyar hallgatókkal, mert még soha nem találkozott velük személyesen. Utólag elmondható, hogy a személyes kapcsolatfelvétel esélyeit növelhette volna, ha valamilyen határozottabb keretet kap ez a tevékenység, akár feladat(ok) formájában. A japán és magyar hallgatók közötti kulturális különbségekre (és egyben az IKK fejlesztésének szükségességére) mutattak rá a magyar hallgatók által kitöltött kérdőívek. A tanárjelöltek

azzal indokolták a személyes interakció elmaradását, hogy ők egy a LINE-ra feltöltött videóval, amelyben a kapcsolatfelvételre biztatták a japán hallgatókat, megtették az első lépést. A magyar résztvevők válaszaiból mindazonáltal kitűnt, nem voltak tisztában az eltérő kulturális és kommunikációs normákkal, és a japán diákok hallgatására nem további bátorítással reagáltak, hanem az érdektelenség jeleként értelmezték azt.

Végezetül megemlíthetjük, hogy egy hallgatót leszámítva minden japán résztvevő úgy nyilatkozott, szívesen részt venne egy hasonló projektben a jövőben. Ennek okait a motiváló (például egy hallgató így ír: „örültem annak, hogy az ELTE-s diákok csak nekünk készítettek a feladatokat”), egyben hasznos és érdekes tanulási folyamatban, az anyanyelvi beszélőkkel való kommunikációs lehetőségben (egy válaszadó szerint: „mert Japánban a magyarokkal való kommunikáció értékes dolog (meg kell becsülni)”) és a kulturális ismeretek szerzésében („mert nagyon sok [kulturális] tudást kaptam a magyar diákoktól”) látják. Mindezek összhangban állnak a hallgatók által előzetesen elvártakkal és az általunk is megfogalmazott célkitűzésekkel.

## 5. Összefoglalás

Kutatásunkban egy japán–magyar együttműködés keretében vizsgáltuk az IKK fejlesztési lehetőségeit a Japánban a magyart idegen nyelvként tanulók körében. A projekt rámutatott, milyen erős motivációs tényező a valós interkulturális kommunikációs helyzet a nyelvtanulóknak, amelynek megvalósulását nagyban segíti az IKT-eszközök használata. Tovább erősíti a tanulási folyamat hatékonyságát és a kommunikációra való hajlandóságot a közösség befolyása, még úgy is, ha az virtuálisan, az IKT segítségével valósul meg.

Ha megfelelő kulturális kontextusban zajlik egy adott idegen nyelv tanítása, a tanulók érzékenysége párhuzamosan fejlődik a nyelvhez (nyelvtan, szókincs) és annak kultúrájához (mind a civilizációs, mind a mindennapi kultúra értelmében). „A kommunikatív kompetencia megfelelő elsajátítása során a diákok képessé válnak felülemelkedni a fellépő kulturális alkalmazkodási nehézségeken, és (reménység szerint) közben a motivációjuk is növekszik saját maguk és mások kulturális megismerésére.” (Peck, Rot Gabrovec, Čaňková, Lázár & Vief-Schmidt, 2007. 21–22. o.). Az IKT-környezet alkalmazása a célnyelv anyanyelvi beszélőtől távol élő nyelvtanulóknak komoly támogatást jelent. A hipotéziseink beigazolódtak, a tanulási motiváció növekedése mellett a kommunikációra való hajlandóság is egyértelműen nőtt. Az interkulturális tartalmak előtérbe helyezése elősegítette a kommunikatív kompetencia általános fejlődését is.

## Felhasznált irodalom

Apple, M. T., Da Silva, D. & Fellner, T. (2013, szerk.): *Language Learning Motivation in Japan*. Multilingual Matters, Bristol.  
<https://doi.org/10.21832/9781783090518>

Beneke, J. (2000): Intercultural competence. In: Bliesener, U. (szerk.): *Training the trainers. International Business Communication. Vol. 5*. Carl Duisberg Verlag, Köln. 108–109.

Borsos Levente és Kruzslicz Tamás (2017): Interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése

tevése IKT eszközökkel. Egy japán-magyar projekt tanulságai. *THL2* 1–2. sz. 270–288.

Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Cleveden.

Byram, M. és Fleming, M. (1998): *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge University Press, Cambridge.

Hidasi Judit (2004): *Interkulturális kommunikáció*. Scolar Kiadó, Budapest.

Holló Dorottya (2008): *Értsünk szót! Kultúra, nyelvhasználat, nyelvtanítás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Holló Dorottya (2019): *Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Horiguchi S., Imoto Y. & Poole, G. S. (2015): Introduction. In: Horiguchi Sachiko, Imoto Yuki és Poole, Gregory S. (szerk.) *Foreign Language Education in Japan: Exploring Qualitative Approaches*. Sense Publishers, Rotterdam. 1–18.  
[https://doi.org/10.1007/978-94-6300-325-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-325-4_1)

Kubota, R. (2011): Questioning linguistic instrumentalism: English, neoliberalism, and language tests in Japan. *Linguistics and Education*, 22. 248–260.  
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.02.002>

Loveday, L. (1996): *Language contact in Japan: A socio-linguistic history*. Clarendon Press, Oxford.

Macintyre, P. D. (1994): Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports* 2. sz. 135–142.  
<https://doi.org/10.1080/08824099409359951>

Macintyre, P. D., Clément, R., Dörnyei Z. és Noels, K. A. (1998): Conceptualizing Willingness To Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *Modern Language Journal* 4. sz. 545–562.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>

OECD (2005): *The definition and selection of key competencies. Executive summary*.  
URL: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (2017. 11. 11.)

Okamoto M. (megjelenés alatt): A magyar mint főszaak a japán felsőoktatásban

Peck, C., Rot Gabrovec, V., Čaňková, M., Lázár I. & Vief-Schmidt, G. (2007): Materials and activities to develop intercultural competence. In: Lázár I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D.,

- Matei S., G., & Peck, C. (eds.) *Developing and assessing intercultural communicative competence*. Council of Europe, Strasbourg. 19–22.
- Sergeant, P. (2009): *The Idea of English in Japan. Ideology and the Evolution of a Global Language*. Multilingual Matters, Bristol.  
<https://doi.org/10.21832/9781847692030>
- Szili Katalin (2005): A múlt tanításairól és a jelen kihívásairól a nyelv és a kultúra tanításának kapcsán. *THL2* 1. sz. 44–53.
- Terasawa, T. (2014): “Nande eigo yaruno?” no sengoshi: “Kokumin kyoiku” to shite no eigo, sono dento no seiritsu katei [Postwar history of “why we do English”: The process of building up the tradition of “English as national education”]. Kenkyusha, Tokyo.
- W1=National Center for University Entrance Examinations  
 URL: <http://www.dnc.ac.jp/> (2017. 11. 11.)
- W2=<https://newzoo.com/insights/rankings/top-50-countries-by-smartphone-penetration-and-users/> (2017. 11. 11.)
- W3=<https://www.emarketer.com/Article/Slow-Steady-Smartphone-User-Growth-Japan/1014068> (2017. 11. 11.)
- W4=<https://pcworld.hu/mobil/japan-lenyomta-amerikat-appban-142417.html> (2017. 11. 11.)
- Yashima, T. (2002): Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal* 86. 55–66.  
<https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L. és Shimizu, K. (2004): The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication. *Language Learning* 1: 119–152.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x>

### ICT-based development of intercultural communicative competence of Japanese students learning Hungarian as foreign language

*The paper analyses how ICT-tools and the development of intercultural communicative competence (ICC) may help to overcome foreign language learning difficulties of Japanese students. It briefly introduces the foreign language education scene in Japan, the concepts of willingness to communicate and international posture as well as the expansion of ICT-tools in Japan and their language pedagogical aspects. Further, the authors present their own research conducted at the Hungarian Department of Osaka University. In this project, ICT-based teaching materials were developed by Hungarian teacher trainee students for the Japanese participants to develop their ICC. The research showed that the use of ICT-tools, the communication with native speakers and the cultural knowledge gained in the ICT-environment could all mean essential motivation for the Japanese language learners and these methods can effectively enhance their communication skills as well.*

**Keywords:** foreign language learning, intercultural communicative competence, information and communications technology, willingness to communicate, Japan

Borsos Levente és Kruzslicz Tamás (2019): Magyar szakos japán hallgatók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztése IKT-eszközökkel. *Gyermeknevelés*, 7. 1. sz., 91–98.



# Az alsó középiskolában használt angol tankönyvek szerepe a kommunikatív nyelvoktatásban két *Sunshine*-ből tanító alsó középiskolai tanár esettanulmánya alapján<sup>1</sup>

**FEKETE RÉKA**

affil

*A Kairyudo kiadó gondozásában megjelenő Sunshine a Japán Oktatásügyi, Kulturális, Sport- valamint Tudomány- és Technológiaügyi Minisztérium (MEXT) által jóváhagyott alsó középiskolai tankönyvcsalád. Jelen esettanulmány két Iwate Prefektúrában a Sunshine tankönyvekből tanító pedagógus munkáját megfigyelve a következő kérdésekre keresi a választ: mely tulajdonságokban felel meg a tankönyv a Nemzeti Alaptanterv szempontjainak, a két pedagógus hogyan értelmezi és építi be a tankönyv egyes jellemzőit mindennapos tanári tevékenységébe, illetve milyen módszereket alkalmaznak a tankönyv kiegészítésére. A kutatáshoz a Sunshine tankönyvek hivatalos tájékoztató kiadványa és kiegészítő brosúrája, óralátogatások, óralátogatási jegyzőkönyvek, félig strukturált interjúk, tanteremi oktatási eszközök szolgáltattak alapot. A kutatási eredmények szerint a Sunshine tankönyvcsalád általánosságban megfelel a kommunikatív megközelítésnek, de a tanároknak saját ötleteikkel kell kiegészíteniük a tankönyvet.*

**Kulcsszavak:** kommunikatív nyelvoktatás, Sunshine tankönyvcsalád, angol nyelvoktatás Japánban, alsó középiskolában használt angol tankönyvek, japán Nemzeti Alaptanterv

## 1. Bevezetés

A jelenlegi japán Nemzeti Alaptanterv a kommunikatív nyelvoktatás alapelveinek megfelelően közelíti meg a nyelvtanítást. Számos tanulmány született már a Japánban folyó nyelvoktatási reformok hatékonyságának kérdéséről (például *Aspinall*, 2006; *Butler*, 2011; *Gorsuch*, 2000; *Humphries & Burns*, 2015; *Nishino & Watanabe*, 2008; *Sakui*, 2004). Azonban viszonylag kevés publikáció látott napvilágot arról, hogy az alsó középiskolai angol tanárok hogyan igyekeznek értelmezni és használni a MEXT<sup>2</sup> által jóváhagyott, kommunikatív nyelvoktatást célzó tankönyveket.

Jelen tanulmány a következő három kutatási kérdésre keresi a választ a számos alsó középiskolában használt (*Gakusho*, 2012), MEXT által jóváhagyott *Sunshine* tankönyvcsalád (*Niisato* és *mtsai*, 2011) harmadik kiadásával kapcsolatban:

1. Mely tulajdonságokban felel meg a *Sunshine* tankönyv harmadik kiadása a Nemzeti Alaptantervben meghatározott szempontoknak?
2. A kutatásban részt vevő két pedagógus hogyan értelmezi és építi be a tankönyv egyes jellemzőit mindennapos tanári tevékenységébe?
3. Milyen módszereket alkalmaznak a tankönyv anyagának kiegészítésére?

## 2. Módszer

### 2.1 A résztvevők és az iskola

A kutatásban ugyanazon iskola két tapasztalt tanára vett részt. *Sakura* (fedőnév) az adatgyűjtés idején egy 35 fős elsős osztály osztály-

<sup>1</sup> Fekete Réka és James M. Hall professzor (Iwate Egyetem, Morioka, Japán) *The Role of Junior High School English Textbooks in Communicative Language Teaching Based on a Case Study of Two Junior High School Teachers Teaching Sunshine* (2015) című angol nyelvű tanulmánya alapján.

<sup>2</sup> Japán Oktatásügyi, Kulturális, Sport-, valamint Tudomány- és Technológiaügyi Minisztérium

főnöke volt, heti négy órában tanítva nekik az angol nyelvet. *Shouta* (fedőnév) egy 30 diákból álló másodikos osztály osztályfőnökeként szintén heti négy angol órát tartott osztályában. Mindkét pedagógus esetében saját osztályuk óráin történt a megfigyelés.

## 2.2 Az adatgyűjtés módja

2014 novembere és decembere között történt az adatgyűjtés, melynek elsődleges módja hospitálás (óramegfigyelés) volt. Tanáronként kilenc órát látogattunk, melyekről három kivételével videó felvételt is rögzítettünk. Az órák egyenként körülbelül 50 percesek voltak. Ezek alapján hospitálási naplót készítettünk, az alábbi szempontok szerint: az óra menete, az órán használt módszerek és eszközök, valamint egyéb megjegyzések (például feladatokra szánt időkeret, dicséreti módok, kiejtés fejlesztésére fektetett külön hangsúly stb.).

A hospitálási időszak után mindkét pedagógussal félig strukturált interjút készítettünk egy előre elküldött 22 kérdéses kérdőív alapján, mely *Littlejohn* (2011), *Byrd* (2001), *Garinger* (2002) és *Tomlinson* (2011) szempontjain alapult (l. *Melléklet 1*). A tényleges interjúk során a résztvevők válaszaik alapján további kérdéseket kaptak, melyek a témában való mélyebbre hatolást célozták. Mindkét interjút rögzítettük.

Az óramegfigyeléseken és az interjúkon kívül a taneszközöket is megvizsgáltuk, így például a *Sunshine* tankönyvcsalád harmadik kiadásának első és második kötetét, valamint az órán használt feladatlapokat is.

## 2.3 Az adatelemzés módja

A tankönyv és a Nemzeti Alaptanterv párhuzamainak vizsgálatához a *Kairyudo* kiadó *A Kairyudo jövőbeli céljai az angol oktatásban* (*Kairyudo*, 2011), valamint *Tájékoztató a 2012. évi alsó középipiskolai angol tankönyvek tartalmáról* (*Kairyudo*, 2012) című kiadványait vetettük össze a Nemzeti Alaptanterv alsó középipiskolai idegen nyelv-oktatásra vonatkozó részeivel (*MEXT*, 2008).

Azt, hogy a kutatásban részt vevő pedagógusok hogyan értelmezik és építik be a tan-

könyv egyes jellemzőit mindennapos tanári tevékenységükbe, elsősorban a hospitálási naplók, a videók és az interjú felvételek alapján vizsgáltuk. Az interjúk során elhangzott információkat nyolc kategóriába csoportosítottuk: (1) alkalmazhatóság, (2) a diákok motiválása, (3) a könyv szerkezete és az ismétlés mértéke, (4) témák, (5) feladatok és tevékenységek, (6) kiejtés, (7) a tanár motiválása, (8) tanári kézikönyvek. A videókat és a hospitálási naplókat a tanárok válaszáinak alátámasztására használtuk.

Annak vizsgálatára, hogy a tanárok milyen módszerekkel és tartalmakkal egészítik ki a tankönyveket, újabb kategóriákat állítottunk fel az interjúkban említett tankönyvhasználati nehézségek alapján. Az interjúk anyagát a hospitálási naplókkal támasztottuk alá. Kategóriáink a következők voltak: (1) legyen motiválóbba a tankönyv, (2) legyenek érdekesebbek a feladatok, (3) több legyen az ismétlés, (4) több legyen a szókinccsgyakorlás, (5) nagyobb hangsúlyt kapjon a kiejtés, a központozás és az intonáció fejlesztése, (6) a feladatok gondolkodásra és háttértudásuk előhívására ösztönözzék a diákokat, (7) túl könnyűek a hallott szövegértés feladatok, (8) érdekesebb ötletek legyenek a tanári kézikönyvben, (9) hasznosabb segédanyagok legyenek. A problémás területek azonosítása után feltérképeztük, hogy a pedagógusok mivel egészítik ki óráikat, hogy a tankönyv hiányosságait el-  
lensúlyozzák.

## 3. Analízis

### 3.1 A *Sunshine* harmadik kiadásának összehasonlítása a jelenlegi Nemzeti Alaptantervvel

A kutatás ezen része a *Sunshine* alábbi tulajdonságait vetette össze a Nemzeti Alaptantervvel: fő célkitűzések, alapvető szerkezet, témák, kiejtés, szótárhasználat, nyelvtan, szókinccs. A tanulmányban található *Sunshine*-nal kapcsolatos dokumentumokból valamint az Alaptantervből származó idézetek a szerző fordításai.

### 3.1.1 Fő célkitűzések, alapvető szerkezet, és a *Sunshine* témái

A diákok angol és más idegen nyelvek iránti érdeklődésének fejlesztéséért a *Sunshine*-t úgy tervezték meg, hogy ismétlődő sikerélményt nyújtson. Erre jelentenek példát a könyvben található *My Project* részek is, melyek lépésről lépésre vezetik el a diákokat egy-egy kitűzött célhoz. Az olyan témák, mint a bemutatkozás (első kötet), az egyetértés és egyet nem értés (második kötet) a kormány azon elvárásával hangzanak egybe, hogy a tananyag „fokozza a különféle látás- és gondolkodásmódok megértését, ezzel segítve a pártatlan ítékezés képességének kialakulását” (MEXT, 2008). A diákok megtanulnak beszélni a hagyományos kultúráról is, igazodva az Alaptanterv azon kívánalmához, hogy a tankönyv mélyítse el a diákok megértését „a különféle életmódról, Japán és más országok kultúrájáról, fokozza az érdeklődést a nyelv és a kultúra iránt, és tiszteletteljes magatartást alakítson ki ezekkel szemben” (MEXT, 2008).

A tankönyv témáit illetően a Nemzeti Alaptanterv azt javasolja, hogy sokszínűek, az adott korosztály érdeklődésének megfelelőek legyenek, „a világon élő emberek mindennapi életével, illemével és szokásaival, történeteivel, földrajzával, történelmével, hagyományos kultúrájával és természettudományával foglalkozzanak, különös tekintettel az angol ajkú emberekre és a japánokra” (MEXT, 2008). Így a *Sunshine* tankönyvek témái között megtalálható többek között a környezetvédelem, a japán hagyományok és kultúra megértése is. A második és harmadik évfolyam könyveiben morális oktatást célzó olvasmányokat is találunk, például a harmadik kötetben található, *Teréz anyáról* szóló szöveget.

### 3.1.2 Kiejtés, szótárhasználat, nyelvtan és szókincs

Az Alaptanterv szerint az órákon nagy gondot kell fordítani az angol és japán kiejtés különbségeire, a fonetikus szimbólumok tanítását azonban nem teszi kötelezővé. A *Sunshine* tankönyvcsalád a kiejtés fejlesztésére tartalmaz többek között CD utáni többszöri ismét-

lésen alapuló feladatokat, a legtöbb oldal alján rövid, kiejtésre vonatkozó megjegyzéseket, *Hatsuon Kurinikku*<sup>3</sup> részeket, és az olvasott szövegek után ötszintes, felolvasást számláló négyzeteket.

Az Alaptanterv szerint „a diákoknak meg kell ismerkedniük a szótárak használatával, hogy javukra tudják fordítani azokat” (MEXT, 2008). Ezzel összhangban a *Sunshine* első kötete tartalmaz egy oldalt az angol–japán szótár használatáról és szerkezetéről, a második kötet a különféle szófajokkal és többjelentésű szavakkal foglalkozik, míg a harmadik kötetben a többszavas igék (*phrasal verbs*) kerülnek terítékre. A függelékben a fonetikus szimbólumok is megtalálhatóak a szavak mellett, a fejezeteken belül azonban csak a második évtől jelennek meg.

Az Alaptanterv álláspontja szerint mivel a nyelvtan alátámasztja a kommunikációt, ezért azt úgy kell tanítani, hogy hatékonyan lehessen használni kommunikáció céljából. Kéri a tanárokat, hogy ne nyelvtani kifejezések magyarázatára és a különféle használati módokra fektessék a hangsúlyt, hanem az egyes nyelvtani elemek gyakorlati használata legyen a középpontban. Ezért a *Sunshine* minden rész elején egy egyszerű példán keresztül vezet be egy-egy nyelvtani elemet, melyet rövid, tömör japán magyarázat követ. Ezután az adott nyelvtant több lépésben sajátítják el a diákok, majd később az *Eigo no shikumi*<sup>4</sup> és a *My Project* részek során átismélik azt.

Az alsó középiskolai évek alatt elsajátítandó szókincs mértékét az Alaptanterv körülbelül 1200 szóban határozza meg (MEXT, 2008). A *Sunshine* tankönyvek szövegei és feladatai mind gyakran használt angol szavakból épülnek fel (*Kairyudo*, 2012). Az új szavakat feltüntetik az olvasmányok mellett, a diákok pedig apró négyzetekben jelölhetik be, hogy tisztában vannak-e már az adott szó jelentésével. A szókincs fokozatos gyarapítását az első évben sok párbeszéd és a *Power-up*

<sup>3</sup> Japánul: 発音クリニック, magyarul: Kiejtés Klinika

<sup>4</sup> Japánul: 英語のしくみ, magyarul: Az angol nyelv működése



*Reading* részek segítik, a második és harmadik évben a párbeszédetek több olvasmánnyal egészülnek ki. Egyes fejezetek tartalmát *Review Reading* részek mélyítik el, harmadik évfolyamon pedig az *Extensive Reading* részek hosszabb olvasmányai a felvételi vizsgák szövegeihez szoktatják a diákokat.

### 3.2 A tanárok hogyan értelmezik és építik be a *Sunshine* tulajdonságait tanításukba

#### 3.2.1 Alkalmazhatóság és a diákok motiválása

*Sakura* szerint a tankönyv könnyen követhető, mivel van egy adott nyelvtani szerkezet, amit hallott szövegértés, gyakorlás és alkalmazás követ, egyéb feladatokkal kiegészülve. Szerinte az alappárbeszédetek tankönyv végén található japán átirata segíthet a gyengébb tanulóknak lépést tartani az óra menetével, és a könyv alkalmat nyújt arra is, hogy a diákok egymást taníthassák. A tankönyvet alapjában véve motiválónak tartja, főleg a *My Project* részeket, de hozzátette, hogy a diákok motiváltságában a tankönyv nem játszik akkora szerepet. *Shouta* a tankönyvet önmagában nem találja motiválónak, viszont szerinte elérhető célok kitűzésével nagyban fokozható a diákok motiváltsága.

#### 3.2.2 Szerkezet és ismétlés

A két tanár egyetértett abban, hogy a *Sunshine* tankönyvek szerkezete áttekinthető, jól követhető, így akár egy pályakezdő is könnyen tud belőlük tanítani. *Shouta* külön kiemelte, hogy a tisztán elkülönülő nyelvtani és olvasott szövegértés részeknek köszönhetően a *Sunshine* könnyen alkalmazható a mindennapi tanítás során. *Sakura* szerint a tankönyv ismétlődő szerkezete a tanárnak és az alacsonyabb nyelvi felkészültségű diákoknak előny lehet, ugyanakkor a magasabb szinten lévő diákoknak talán nem annyira érdekes, hiszen nap mint nap ugyanazt kell végrehajtaniuk.

Mindketten egyetértettek abban, hogy a könyvekben található ismétlődő részek nem elégségesek a diákok tudásának elmélyítéséhez. *Shouta* pozitívként kiemelte, hogy a

három projekt lehetőséget nyújt a korábban tanultak átismétlésére.

#### 3.2.3 Témák, feladatok és tevékenységek, kiejtés

*Sakura* szerint a tankönyv egyes témái érdekesek és hasznosak, így például az origami, a nemzetközi ételfesztiválok, új diákok, és új barátok témakörei az első kötetben. Mindkét pedagógus egyetértett abban, hogy bizonyos témák túl nehezek lehetnek a tanulók számára, s nem felelnek meg az adott korosztály érdeklődésének. Konkrét példaként *Sakura* az újrahasznosítás témakörét emelte ki az első osztályosok esetében. Véleménye szerint vannak olyan témák is, amelyek a tanár számára okoznak nehézséget, hiszen még az Interneten is alig található róluk információ. *Shouta* szerint egyes témák túl komolyak a diákoknak, ugyanakkor hozzátette, hogy hisz tanulói képességében és abban, hogy még a nehéz topikok is képesek gondolatokat ébreszteni bennük.

A két tanár szerint egyes feladatok nem motiválják tanítványaikat. *Shouta* időnként lecseréli a tankönyvben található beszéd- és íráskészség feladatokat, hogy jobban le tudja kötni diákjai figyelmét. Mindketten egyetértettek abban, hogy a hallott szövegértés feladatok többsége túl könnyű, hiszen nagy részük csupán egy helyes válasz kiválasztását, vagy egy kulcsszó beírását követeli meg, annak ellenére, hogy a felvételi vizsgákon nehezebb és hosszabb hallott szövegek megértését várják el a diákoktól.

*Sakura* szerint a tankönyv feladatai nem igazán ösztönzik gondolkodásra, tárgyalásra, háttértudásuk alkalmazására a diákokat. Olyan témák, mint például a *manga* vagy az *anime* jobban motiválnák őket. *Shouta* szerint egyes feladatok elgondolkodtatóak, mint például a második kötet *Program 10 (So Many Countries, So Many Customs)* része, a telefonos vagy vásárlós részek pedig a diákok tárgyalókészségét is fejleszthetik.

A pedagógusok véleménye megegyezett abban, hogy a kiejtés elsajátítása nagyon nehéz diákjaik számára. *Sakura* szerint a tan-



könyv nem tartalmaz megfelelő mennyiségű feladatot az angolul tanuló japán anyanyelvű diákok speciális nehézségeinek leküzdéséhez. Esetenként hosszúnak és túl nehéznek találja a kiejtés fejlesztését célzó *Hatsuon Kurinikku* szekciót. Felmerült, hogy az első osztályos tankönyv nem tartalmazza a szövegek melletti új szavak esetében a fonetikus szimbólumokat, ami *Sakura* szerint a diákok javára válna. Tanulói szeretik a ritmikai részeket, mert ezek folyamán használhatják a testüket is. *Shouta* felhívta a figyelmet az oldalak alján található fonetikai sarkokra, melyeket ő csak alkalmanként vesz igénybe. Általánosságban azt gondolja, hogy a *Sunshine* elég támogatást nyújt a kiejtés gyakorlásához, és a második osztályos könyvben már megtalálható fonetikus szimbólumok is segíthetik a diákokat.

### 3.2.4 A tanár motiválása és a tanári kézikönyvek

*Sakura* szerint ez a könyv kihívás lehet a tanár számára. S bár elmondása szerint szeretne szórakoztatóbb módon angolt tanítani és tanulni, azt az elvárást is teljesítenie kell, hogy diákjai magas pontszámokat érjenek el a felvételi vizsgákon. *Shouta* szeret a *Sunshine* tankönyvcsaládból tanítani, de időnként olyan érzése van, hogy túl sok szó található egy oldalon, ami nehézséget okozhat tanulóinak.

Mindketten azt szeretnék, hogy a tanári kézikönyvek több ötletet tartalmazzanak arra vonatkozóan, hogy hogyan alakítsák át óráikat különféle igényű csoportjaik számára. *Sakura* néha elolvassa a kézikönyvet, de nem használja gyakran, mert ha megtenné, az már nem az ő órája lenne. Korábban követte a kézikönyv útmutatásait, de az abban található óratervi javaslatokat nem fogadták jól diákjai, ezért módosította őket. *Shouta* ritkán használja a kézikönyveket, mert a bennük található óratervek nem megfelelőek tanulói számára. Tanárként segítségére van a segédanyagokban megtalálható japán jelentés, szókincs és némi háttér-információ, ezért alkalmanként használja a kézikönyvet és a tankönyvcsaládot kiegészítő tesztfüzetet is.

## 3.3 A két pedagógus stratégiái a *Sunshine* kiegészítésére

### 3.3.1 Legyenek motiválódabbak a tankönyvek és érdekesebbek a feladatok

A tankönyv feladatai közül nem mindegyik kelti fel a két tanár diákjainak érdeklődését, így ezeket a részeket vagy átugorják, vagy kicserélik Interneten talált, illetve saját ötletekkel. Óráikon rendszeresen alkalmaznak kortárs hírességekkel, érdekes tényekkel kapcsolatos ötleteket a könyv anyagához kapcsolódva. *Sakura* hangsúlyozta az aktív tanulás és a kreatív feladatok fontosságát az órán, így például esetenként diákjainak saját kvízüket kell elkészíteniük egy hallott szövegértés feladat alapján. *Shouta* a feladatok nehézségi szintjéről megjegyezte: fontos az egyensúly, ezért a feladatoknak sem túl könnyűnek sem túl nehéznek nem szabad lenniük.

A feladatok érdekesebbé tételének módszereként értelmezhetőek a különféle csoportalakítási technikák is. Így a diákoknak alkalmuk nyílik az órán padtársukkal, az előtűk- és mögöttük ülővel párban, vagy akár három-négyfős kis csoportokban dolgozni, de egy szerepjáték alkalmával a kis csoportok azonos szerepet betöltőiből is alakulhat újabb csoport, hogy megbeszélhessék személyes tapasztalataikat.

### 3.3.2 Több legyen az ismétlés és a szókincsgyakorlás

Mindketten kevésnek találják a tankönyvben az ismétlést. A megtanulandó szavak és kifejezések egy része problémát okoz tanulóiknak, és ezek mennyiségét is sokallják. Ennek orvoslására számos technikát alkalmaznak: előfordulnak szókincs kvízek, korábbi anyagok hangos felolvasása, többjelentésű szavak tisztázása, japán megfelelőik megbeszélése. Ezen kívül párban gyakoroltatják minden óra elején az adott fejezet új szavait, illetve szó-kártyákkal és képekkel segítik elő a korábbi tananyag felelevenítését.

Nyelvtani ismétlésként mindkét tanár megértést ellenőrző kérdéseket alkalmazott a diákok már meglévő tudásának előhívására.

Számos esetben a tanulóknak egymás hibáit kellett kijavítaniuk, így ellenőrizve a szóban forgó nyelvtani elem, elemek megértését.

### 3.3.3 A kiejtés, az intonáció, a központozás fejlesztése, és a diákok elgondolkodtatása

A kiejtés és az intonáció fejlesztésére használt technika volt a szavak, kifejezések, mondatok többszöri ismétlése. Külön figyelmet kaptak a katakana szavak (például 'rookaru'<sup>5</sup> és 'local'), a betűzés (például 'b' és 'd') és a központozás (például kérdőjelek). A kiejtés gyakoroltatására mindkét tanár változatos olvasási mintákat használt. Alkalmazták az úgynevezett *slash reading* technikát, amikor a tanár felolvasása közben a diákok bejelölték a szünetek helyét, majd ezeknek megfelelően olvastak. *Shouta* óráján előfordult a *back formation* technika is, mely során egy szóból kiindulva, egyre hosszabb részeket ismételve fokozatosan építették fel a mondatokat. *Sakura* óráin a diákok kézzel ütötték a szavak ritmusát, egymás helyes válaszait elismélték, vagy betűzés közben betűnként fedte fel a szavakat a tanár, miközben a diákok olvastak.

A tanulók háttértudásának aktiválására mindkét pedagógus használta az ötletbörze (*brainstorming*) módszerét, többnyire képek segítségével. A diákok kulturális ismereteinek előhozására például *Sakura* megkérdezte, hogyan veszik fel a telefont az angolok és a japánok. *Shouta* gyakran használt a diákok meglévő ismereteire irányuló példamondatokat. A "Which is longer, the Amazon River or the Nile?"<sup>6</sup> kérdés kapcsán például a nyelvtanilag helyes válasz megfogalmazása után a pontos adatokat is tisztázták.

Mindketten rendszeresen megkérdezték diákjaikat, hogy hogyan olvasnának egy-egy bizonyos szöveget, van-e benne fokozott odafigyelést igénylő rész. Így amikor *Sakura* óráján a tanulók egy telefonbeszélgetést olvastak (első kötet, 95.o.), melyben a kisfiú odakiált az anyu-

kájának, hogy őt keresik, megállapították, hogy ezt a részt hangosabban kell olvasni, mert az édesanya egy másik szobában van. Ez a gyakorlat is a gondolkodásra ösztönzés egy formájának tekinthető, és az intonációt is fejleszti.

### 3.3.4 Ötletek az órák színesítésére, egyéb segédanyagok használatára

Az órák érdekesebbé tételéhez *Sakura* fontosnak tartja az óra elején zajló bemelegítő szóbeli kommunikációt. Erre volt példa az első percekben a dátum és az időjárás megbeszélése is, melyet mindkét tanár alkalmazott. *Sakura* azt is hozzáfűzte, hogy amikor kivetítőt, dalokat vagy képeket használ, tapasztalata szerint a diákokat jobban leköti az óra. Időnként *Shouta* is használ kivetítőt, számítógépet és dalokat, ezzel igyekszik lebilincselőbbé tenni óráit. A hospitálás idején több ízben háttérzenét játszott le a CD-lejátszón mialatt a diákok memorizáltak vagy önállóan dolgoztak.

Kiegészítő anyagként mindkét pedagógus rendszeresen készít saját szólistákat és gyakorló feladatlapokat diákjainak.

## 4. Konklúzió

A tanulmány első részében arról esett szó, hogy a *Sunshine* tankönyvsorozat harmadik kiadása mennyire van összhangban a jelenlegi Nemzeti Alaptantervvel, majd megvizsgáltuk, hogy a tanárok hogyan alkalmazzák a tankönyvet mindennapos oktató tevékenységük során. Arra a következtetésre jutottunk, hogy a tankönyv megfelel az Alaptanterv elvárásainak és a kommunikatív nyelvoktatás alapelveit követi, azonban az óralátogatások és az interjúk rávilágítottak annak szükségére, hogy a pedagógusok csoportjaik nyelvi felkészültségét, igényeit és érdeklődését figyelembe véve átalakítsák és kiegészítsék a tankönyvet a minél hatékonyabb nyelvtanulás érdekében.

Bár nem lehet messzemenő általánosításokat levonni két tanár esettanulmányából, jelen tanulmány azt mutatja, hogy a pedagógusok igyekeznek egyfajta kommunikatív megközelítést előtérbe helyezni tanításukban.

<sup>5</sup> Japánul: コーカル

<sup>6</sup> Magyarul: Melyik hosszabb: az Amazonas folyó, vagy a Nílus?

**Köszönetnyilvánítás**

A tanulmány írója ezúton szeretné megköszönni *Sakura* és *Shouta* odaadó részvételét a kutatásban, diákjaik közreműködését, továbbá *James M. Hall* professzor társszerzőként végzett áldozatos munkáját az angol nyelven megjelent eredeti tanulmányban.

**Felhasznált irodalom**

- Aspinall, R. W. (2006): Using the paradigm of 'small cultures' to explain policy failure in the case of foreign language education in Japan. *Japan Forum*, **18**. 2. sz., 255–274.  
<https://doi.org/10.1080/09555800600731197>
- Butler, Y. G. (2011): The Implementation of Communicative and Task-Based Language Teaching in the Asia-Pacific Region. *Annual Review of Applied Linguistics*, **31**. 36–57.  
<https://doi.org/10.1017/S0267190511000122>
- Byrd, P. (2001): Textbooks: Evaluation for Selection and Analysis for Implementation. In: Celce-Murcia, M. (ed.) *Teaching English as a second or foreign language*. Heinle & Heinle, Boston. 415–427.
- Fekete, R. & Hall, J. M. (2015): The Role of Junior High School English Textbooks in Communicative Language Teaching Based on a Case Study of Two Junior High School Teachers Teaching *Sunshine*. *Iwate daigaku kyouikugakubu fuzoku kyouikujissen sougousentaa kenkyuu kiyuu*, **14**. 241–255.
- Gakusho. (2012): Heisei 24 nendo kyoukasho saitaku ichi ran hyou [Az iskolák által választott tankönyvek 2012-es listája].  
URL: <http://www.gakusho.com/tokuho/saitaku.html> (Utolsó letöltés: 2014.12.30.)
- Garinger, D. (2002): Textbook Selection for the ESL Classroom. *Eric Digest*.  
URL: <http://www.cal.org/content/download/1573/16778/file/TextbookSelectionfortheESLClassroom.pdf> (Utolsó letöltés: 2014.12.28.)
- Gorsuch, G. (2000): EFL Educational Policies and Educational Cultures: Influences on Teachers' Approval of Communicative Activities. *TESOL Quarterly*, **34**. 4. sz., 675–710.  
<https://doi.org/10.2307/3587781>
- Humphries, S. & Burns, A. (2015): 'In reality it's almost impossible': CLT-oriented curriculum change. *ELT Journal*, **69**. 3. sz., 239–248.  
<https://doi.org/10.1093/elt/ccu081>
- Kairyudo (2011): Kairyudo ga mezasu korekara no eigokyouiku [A Kairyudo jövőbeli céljai az angol oktatásban].  
URL: <http://www.kairyudo.co.jp/general/data/contents/02-chu/eigo/h24/20110330-mezasumono.pdf> (Utolsó letöltés: 2014.12.30.)
- Kairyudo (2012): Heisei 24nendoyou chuugakkou eigo kyoukasho naiyouannai. *Sunshine English Course 1* [Tájékoztató a 2012. évi alsó középiskolai angol tankönyvek tartalmáról. *Sunshine angol kurzus 1*].  
URL: <http://www.kairyudo.co.jp/general/data/contents/02-chu/eigo/h24/h24-naiyou.pdf> (Utolsó letöltés: 2014.12.30.)
- Littlejohn, A. (2011): The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. In: Tomlinson, B. (ed.) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 179–211.
- MEXT (2008): Courses of Study, Lower Secondary School, Foreign Languages.  
URL: [http://www.mext.go.jp/component/english/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/17/1303755\\_013.pdf](http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/03/17/1303755_013.pdf) (Utolsó letöltés: 2014.12.28.)
- Niisato, M. & mtsai (2011): *Sunshine English Course*. Kairyudo, Tokyo.
- Nishino, T. & Watanabe, M. (2008): Communication-oriented policies versus classroom realities in Japan. *TESOL Quarterly*, **42**. 2. sz., 133–138.  
<https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00214.x>
- Sakui, K. (2004): Wearing two pairs of shoes: language teaching in Japan. *ELT Journal*, **58**. 2. sz., 155–163.  
<https://doi.org/10.1093/elt/58.2.155>
- Tomlinson, B. (2011): Materials Development. In: Burns, A. és Richards, J. C. (eds.) *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 269–278.



## Melléklet 1. Az interjú kérdései angolul

### Warm-up questions

1. How long have you been an English teacher?
2. What grades are you teaching in?
3. What are the most important goals and aspects of teaching for you? What does it mean for you to be a teacher?
4. Can you tell me about Class 2–4 (or Class 1–3)? (for example attitude towards English, weak points, strong points, special needs, relations with each other, relations with the teacher etc.)

### General questions about *Sunshine*

5. *Sunshine* is the textbook that most junior high schools in Iwate Prefecture use. Do you think that *Sunshine* is **easily adaptable** for different groups with different needs?
6. How long have you been teaching *Sunshine*? How do you find it **compared to *New Horizon***?
7. Would you say that *Sunshine* is a textbook that **motivates** English learning? If yes, in what ways? If not, do you have any ideas how to make it more motivating?

### Structure and content

8. What is your opinion about the **structure** of the book? If you could, would you like to make any adjustments in content and/or sequencing to better fit the course and the needs of your students?
9. What is your opinion about the **topics** covered in *Sunshine*? (for example: Are they motivating? Appropriate for this age group? Any topics that you would rather replace or would consider it a good idea to be included? Difficulty of vocabulary? etc.)
10. In your opinion, do the **tasks** of *Sunshine* make the students think, negotiate, or utilize their background knowledge? If so, in what ways?

11. It is often mentioned that **pronunciation** is especially hard for Japanese students. Do you agree?
12. Do you find that the book provides **sufficient guidance** on English pronunciation? In what ways is pronunciation practice included in your lessons?
13. What are aspects of learning English that your students are having **difficulties** with? Does the textbook support you with enough tasks to overcome these difficulties? (for example listening, certain kinds of grammar etc.)

### Teaching *Sunshine*

14. As a teacher, **how motivated** and **challenged** do you feel while teaching *Sunshine*?
15. To what extent does the Teacher's Book let you utilize your **own teaching style** and ideas? Would you say that the textbook is in unison with your own teaching principles? Does it support your work?
16. How do you implement the **suggestions of the Teacher's Book** into your lessons?
17. Do you ever add tasks or **make materials** besides the suggestions of the Teacher's Book? (for example word lists, activities etc.)
18. Does the Teacher's Book and other materials of *Sunshine* provide you with enough alternatives to **customize your lessons** to your different groups?
19. What is your opinion about including **modern technology** in the classroom?
20. What is it that you would like to **change** about the book or its support materials to make it more **teacher-friendly**?
21. What is it that you would like to **change** about the book or its support materials to make it more **student-friendly**?
22. Any additional **comments** about the textbook are welcome.



### **The Role of Junior High School English Textbooks in Communicative Language Teaching Based on a Case Study of Two Junior High School Teachers Teaching *Sunshine***

*One of the junior high school English textbook series approved by the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) is Sunshine, published by Kairyudo. This case study of two Japanese junior high school teachers using Sunshine in Iwate Prefecture addresses three aspects: what features the textbook contains to meet the requirements of the Course of Study, how the two teachers perceive and implement certain features of the textbook into their everyday teaching practice, and what classroom practices they employ to supplement the textbook. For the research, the official guide booklet of Sunshine and an additional pamphlet were examined, and then research data was collected via class observation, field notes, semi-structured interviews and classroom artifacts. Research concluded that Sunshine is, in principal compatible with a communicative approach, but teachers pursuing a CLT-like approach will need to supplement the textbook with their own ideas.*

**Keywords:** *Communicative Language Teaching, Sunshine English Course, English teaching in Japan, Junior High School English textbooks, Japanese Course of Study*

Fekete Réka (2019): Az alsó középiskolában használt angol tankönyvek szerepe a kommunikatív nyelvoktatásban két *Sunshine*-ből tanító alsó középiskolai tanár esettanulmánya alapján. *Gyermeknevelés*, 7. 1. sz., 99–107.

# Könyvismertetés

**Dorothee Gutknecht – Maren Kramer: Mikrotransitionen in der Kinderkrippe. Übergänge im Tagesablauf achtsam gestalten. (= Mikroátmenetek a bölcsődében. A napi rutin átmeneteinek gyermekbarát alakítása). Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien. 2018. ISBN E-Book 978-3-451-81231-6**

## MÁRKUS ÉVA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

A kisgyermekkor pedagógiával foglalkozó színes, igényes kiállítású, 111 oldalas szakkönyvet *Dorothee Gutknecht* és *Maren Kramer* jegyzi. A szakkönyv immáron a negyedik abban a sorozatban, ami az elmúlt években bölcsődében dolgozó szakemberek számára megjelent; a korábbi kötetek az alvás, a harapás és az étkezés témáját járták körül. A könyv 7 fejezetből és irodalomjegyzékből, valamint rövid internetes linkgyűjteményből áll, ami az átmenetet segítő dalok forrását adja meg. A könyv célja, hogy segítséget adjon a bölcsődékben dolgozó pedagógusoknak és szakembereknek a mikroátmenetek helyes kezeléséhez. A bölcsődében eltöltött nap több mint felét teszik ki a mikroátmenetek, mint pl. a játékból az étkezésbe történő átmenet, a csoportszobából a mosdóba vagy bentről kintre kísérése a gyerekeknek. Ezek egyben a legnehezebb és legstresszesebb helyzetek is. A gyerekek sokszor kiabálnak, sírnak ezekben a helyzetekben vagy kihívóan viselkednek. A könyv választ keres olyan kérdésekre, mint hogyan kezeljük azt a helyzetet, mikor a gyermeknek abba kell hagynia játékot, de nem szeretné, és emiatt sírni kezd? Hogyan szervezhetjük jobban az átmenetet, hogy a gyermeknek ne kelljen például 10 percig síroverállban állniuk, míg kijutnak a szabadba, és közben elveszítsék a türelmüket? A könyv gyakorlatorientáltan igyekszik számba venni az összes fontos átmenetet. A szerzők: Maren Kramer egy heilbronni bölcsődében dolgozó pedagógus, valamint a Freiburgi Evangélikus Főiskola oktatója. Prof. Dr. Dorothee Gutknecht a Freiburgi Evangélikus Főiskola oktatója, szakterülete a 0–3 éves gyer-

mekek pedagógiája, a nyelv és az inklúzió. Számos bölcsődepedagógiával foglalkozó szakkönyv szerzője.

A könyv első fejezete definiálja a mikroátmenet (mikrotranzíció) fogalmát. Ezek olyan, a nap folyamán többször is bekövetkező változások a gyermek hétköznapi rutinjában, mint a helyszínek, tevékenységek vagy a személyek változása, például amikor a délelőtti és a délutáni pedagógus váltja egymást. A pedagógusnak fel kell készülnie rá, hogy a kisgyermekből erős érzelmi reakciót válthat ki a napi ritmus változása. A fejezet foglalkozik a nagy átmenetekkel (pl. a gyermek elkezd bölcsődébe járni) és az ún. transzfer helyzetekkel is.

A második fejezetben a rezponzivitásról olvashatunk az átmenethelyzetekben. Rezponzivitás alatt professzionális válaszolási (viszonzás)magatartást értünk. A szülő vagy a pedagógus képes felismerni a gyermek jelzéseit és igényeit, azokat megfelelően tudja értelmezni és gyorsan és finom érzéssel reagál rájuk, megválaszolja őket. A rezponzív pedagógus-gyermek kapcsolat csökkenti az átmenet okozta stresszt. A fejezetben szó esik a szeretetteljes, gondoskodó érintés és a hangfekvés szerepéről. A szerzők kitérnek a mondókák, érintős versikék stresszcsoökkentő szerepére is, valamint arra, mennyire fontos a sietség és a hektika elkerülése az intézményben.

A harmadik fejezetből megtudjuk, mire jók az átmenetek, mit tanulhatnak belőle a gyerekek, mit profitálhat a pedagógus ezektől a helyzetektől kisgyermeknevelőként. A pedagógus úgy tudja segíteni a gyermeket a

mindennapi életben, ha kialakul egy 'forgatókönyv' a bölcsődei életében, ami a gyermek számára állandó, és világossá teszi számára, mikor mi következik, hol és mikor hogyan kell viselkednie, mi történik vele pontosan, és mi vár rá a következő lépésben. Ha kialakul a 'forgatókönyv', akkor a gyermek biztonságban érzi magát a bölcsődében. Kisgyermeknevelőként az átmenetekben magas tanulási potenciált fedezhetünk fel: fejleszthetjük a gyermek önszabályozását, az öngondoskodás kialakulását. A nyelvi fejlődés szempontjából is kínálnak ezek a helyzetek fejlesztési lehetőséget. Mikor a kisgyermek még nem beszél, abban a szakaszban fontos, hogy a pedagógus pl. egy öltöztetési helyzetben mindig mondja el hangosan, mit csinál éppen ő maga, illetve a gyermek cselekedeteit is megnevezheti. A szerzők nagyra tartják a Pikler pedagógia módszereit, és hivatkoznak is rá a könyvben.

A negyedik fejezet az énekléssel és a mondókákkal foglalkozik. Ezek segíthetik az átmenet gördülékeny lefolyását. Az éneklés csökkenti a stresszt: mélyül a légzés, ellazul az izomzat, a test felmelegszik. A rímek, mondókák is alkalmasak a stressz csökkentésére, ha szeretetteljes érintés kíséri őket.

Az ötödik fejezetben a szerzők a bölcsődei terek közötti átmenettel foglalkoznak. Ha a teremváltás közben lépcsőzni kell, vagy folyosón végigmenni, az megnehezíti a gyerekek számára a helyzet elviselését. A szerzők az átmenet folyamatában ún. állomásokat jelölnek ki. Ilyen állomások például az étkezésből az alvásba történő átmenetnél a tányérok elrakása, a kézmosás vagy a pelenkázás. Az átmenet folyamatában ún. utakat is megkülönböztetnek a szerzők. Ezek vezetnek egyik állomástól a másikig, és ezeken figyelni kell az ajtókra, lépcsőkre, sarkokra, hosszú folyosókra. Az ún. megállókat rövid várakozási időket jelentenek, például a lépcsőházba vezető ajtó előtt. A várakozást megkönnyíti a gyermek számára, ha a falon képeket talál, amik lekötik a figyelmét. A pelenkázásra vagy az étkezésre, öltöztetésre történő várakozás a kisgyermek számára meglehetősen hosszú lehet, és rosszul viseli, különösen, ha éhes, fáradt vagy izgatott. Érdeemes ezekre a helyzetekre olyan

kis szigeteket berendezni a kisgyermek számára, ahol elfoglalhatja magát valamilyen játékkal vagy képeskönyvvel, míg várakozni kényszerül.

A hatodik, egyben leghosszabb fejezet témája a különböző tevékenységek közötti mikroátmenetek. Az öltöző példának okáért jellemző helyszíne a mikroátmenetnek, hiszen itt öltöznek fel a gyerekek, mielőtt kimennek az udvarra, és itt vetkőznek le, miután bejöttek onnan. Ide érkeznek reggel, itt válnak el a szülőtől. A kisgyermeknevelők egy tanulmány szerint inkább negatívan tekintenek az öltözői helyszínre, mert az öltöztetést nehéz, megerőltető feladatnak látják, így nem is tekintik olyan helyszínnek, ahol alkalmuk lenne a gyermek képességeit fejleszteni. Pedig a kisgyermek megtanul(hat)ja ezekben a helyzetekben a testi észlelést: ha hideg van, fázom, felveszek egy pulóvert. Az öltözködés apró fogásait is meg lehet tanulni: hogy tudok belebújni a nadrágba. A szerzők mindenekelőtt azt ajánlják, hogy a pedagógusok osszák fel a bölcsődei csoportokat részcsoportokra, mielőtt az öltözőbe mennek, így elkerülhető a tumultus, és az ezzel esetlegesen együtt járó harapás, lökdösődés vagy verekedés. A részcsoportok kialakítását a nagyobb gyermekekkel együtt is megtervezhetik a pedagógusok, segítségül hívva például a gyerekek fotóit. A szerzők arra is felhívják a figyelmet, milyen fontos, hogy hogyan és minül a gyermek, miközben öltöztetik. Ha az öltözőpadon vagy sámlin, akkor fontos, hogy a lába leérjen a földre, mert ez ad neki stabilitást és biztonságot. Mivel ez a nem megfelelő bútorzat miatt nem mindig adott, a kisgyermeknevelő gyakran térdben behajlított lábbal a sarkán ülve öltözteti a gyermeket, így a lába a pedagógus combjára támaszkodhat. Ez azonban a szerzők szerint nagyon megterheli az ízületeket, így állítható magasságú sámlik beszerzését ajánlják. Külön alfejezetben foglalkoznak a nyári időszak teendőjével, amikor a gyermekeket naptejzel kell bekenni, és a téli időszak problémájával: hogyan akadályozzuk meg, hogy a már téli ruhába öltöztetett gyermek kimelegedjen, míg várakozni kényszerül a többi gyermekre, és együtt kimennek az udvarra. Szintén külön foglalkoznak a kinti le-

vegőzés utáni bejövettel az öltözőbe: ha túl kevés idejük volt a gyerekeknek a kinti játékra, akkor nehéz lesz őket újra az épületbe visszavinni. Itt is segíthet egy jól megválasztott dal, a közös éneklés. Szintén problémás lehet a szabad játékból átvezetni a gyermeket más tevékenységekbe, erre a helyzetre is sok ötletet és konkrét példákat (világoskék háttérű szóbuborékokban) olvashatunk a szerzőktől. Gyakran mondatajánlásokat is adnak, például: „Manon, Te a kék teherautóval játszottál. Nézd csak, hogy tudna beparkolni a dobozába.” A szerzők a „reggeli körrel” is foglalkoznak, amit sok szakember kritizál. Megvizsgálják minden oldalról, mellette és ellene szóló érveket is felsorakoztatnak. Az étkezésekhez vezető átmenetnek és az azokból kivezető átmeneti helyzeteknek is külön alfejezetet szenteltek a szerzők, kitérve ebben olyan apró, de nagyon fontos részletre is, mint a gyermekbarát étkezőasztal és szék jellemzői, vagy az, hogy legyen-e meghatározott ülőhelye a gyermeknek az étkezéseknél vagy inkább szabadon választhassanak helyet maguknak. Az alvásba, illetve pihenésbe való mikroátmenet a 6.4 alfejezet témája. Itt hivatkoznak a szerzők korábbi, kimondottan az alvással foglalkozó munkájukra (Kramer & Gutknecht, 2016<sup>1</sup>). Kitérnek a pelenkázás, a kéz- és fogmosás megfelelő időpontjára, az alváshoz való átöltözésre, majd az ébredési szakaszra, valamint a pihenés kérdésére. A gyermeket nem szabad az alváshoz kényszeríteni, ha nincs rá igénye. Számára inkább a pihenési, kikapcsolódási szakaszok a megfelelőek (ekkor képeskönyvet nézeget vagy sétál, esetleg homokkal, vízzel játszik stb). A 6.5 alfejezet témája a kézmosás, pelenkázás, vécézés. A napi többszöri kézmosás kihívást jelent a pedagógusnak, mert a kisgyermek ebben inkább a vízzel való játékot, kísérletezést látja – aminek gyakran az a következménye, hogy annyira vizes lesz a szétszpriccelő víztől, hogy át kell öltöztetni –, míg a kisgyermeknevelő inkább a tisztítás funkcióját látja a kézmo-

sásban. A kézmosásnál is kialakulhatnak várokozási helyzetek, melyek kezelésére ötleteket ad szerzőpáros. Hangsúlyozzák a szappannal való kézmosás fontosságát (nem csupán tiszta vízzel, habár az lerövidítené a kézmosásra fordított időt), valamint azt a tényt, hogy a kisgyermek csak 4 évesen tud önállóan és helyesen kezét mosni. Ennek a képességnek a megszerzésére a kisgyermeknevelő fel tudja készíteni őt. A mosdóban kihelyezett plakátok is segíthetik a gyermek ezirányú tanulási folyamatát. Fontosnak tartják a szerzők többek között, hogy kellő magasságban legyenek elhelyezve a mosdókagylók, és hogy a melegvíz hőmérséklete ne haladja meg a 43 Celsius fokat a forrázásos balesetek elkerülése végett. A pelenkázásnál fontos, hogy a gyermek ne passzív módon vegyen részt benne (elkerülendő a futószalagon való pelenkázás), hanem építsen ki vele a pedagógus aktív kapcsolatot, beszéljen hozzá, figyeljen a jelzéseire és vegye azokat figyelembe a tevékenysége közben. Soha ne 'kapjuk el' szótlanul a gyermeket, és vigyük pelenkázni, anélkül, hogy ne mondanánk el neki előzetesen, mi fog most történni vele. Olvashatunk arról is, hogy állva vagy fekve, hogy egyedül, vagy csoportban jobb-e pelenkázni.

A hetedik, utolsó fejezet a személyi váltások mikroátmeneteivel foglalkozik. Az elválás reggel a szülőktől nehéz, nap végén viszont a pedagógusoktól való elválás esik nehezebbre a gyermeknek. A kisgyermeknevelő pedagógusok napi, műszak szerinti változása is kihívást jelent a kisgyermeknek, amire sírással vagy szomorúsággal, kedvetlenséggel reagálhat. A reggeli elválásnál többek között nem tanácsolják a szerzők, hogy a szülők egy óvatlan pillanatban, mikor a gyermek épp nem figyel, elmenjenek. Ennek a rendkívül nehéz helyzetnek a kezelésére is több ötletet találunk a könyvben. Az elválást megkönnyíti például egy tárgy (plüssállat vagy a mama sálja), ami a családhoz való kötődést jelenti a gyermek számára, ami ottmarad vele a bölcsődében, miután elvált a szülőtől.

A könyvben található színes fényképeket *Gudrun de Maddalena* készítette. A szakkönyv tanulmányozását ajánlom minden bölcsődében dolgozó szakembernek és a

<sup>1</sup> Kramer, M. & Gutknecht, D. (2016): *Schlafen in der Kinderkrippe. Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten*. Herder, Freiburg.



téma iránt érdeklődő szülőknek, a pedagógusképzésben (csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak) dolgozó kollégáknak és tanuló hallgatóknak, valamint az önkormányzati és a politikai döntéshozóknak. A könyv az átmenet témáját több szempontot figyelembe véve járja körül alaposan. Nagy erénye, hogy ezt a látszólag 'jelentéktelen' témát választotta a könyv tárgyaként, amit első ránézésre nem

találunk fontosnak, mitöbb elhanyagolhatónak tekinthetünk, de a könyv elolvasása után rájövünk, hogy az átmenetek igenis sok időt vesznek igénybe a bölcsődei életben és fontos pedagógiai haszna is van ezeknek a tevékenységeknek. A szerzők a legújabb angol és német nyelvű szakirodalmi művek eredményeit használták a könyv megírásakor.

Márkus Éva (2019): Dorothee Gutknecht – Maren Kramer: Mikrotransitionen in der Kinderkrippe. Übergänge im Tagesablauf achtsam gestalten. (= Mikroátmenetek a bölcsődében. A napi rutin átmeneteinek gyermekbarát alakítása). Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien. 2018. ISBN E-Book 978-3-451-81231-6. *Gyermeknevelés*, 7. 1. sz., 108–111.

# Recenzió a *Paragon – Újítások a nevelés-gondozás bölcsőjében, Józsefvárosban* című kötetéről

Bajzáth Angéla, Bereczkiné Záluszkai Anna (2017, szerk.): *Paragon – Újítások a nevelés-gondozás bölcsőjében, Józsefvárosban*. Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék – ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest, ISBN 978-963-284-937-9

## MÁRKUS ÉVA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

A tanulmánykötet azért jött létre, hogy bemutatassa az ELTE TÓK Csecsemő- és kisgyermeknevelő egyetemi alapképzésében oktató szakemberek és a Budapest VIII. kerületi Józsefvárosi Bölcsődében dolgozó kisgyermeknevelők magas színvonalú együttműködésének eredményeit. A szerzők az Erasmus+ KA2 Strategic Partnership – Multicultural Early Childhood Education (MECEC+) Európai Unió pályázati projektben váltak közösen gondolkodó, alkotó szakmai közösséggé.

Kötetük érdeme, hogy a budapesti VIII. kerületi Józsefvárosi Egyesített Bölcsődékben kipróbált új módszertani eljárásaikat tematikai sokszínűséggel, az elméleti háttér és a gyakorlati tapasztalat egységében tárják az olvasó elé: egyrészt az egyetemi együttműködések során azonosított problémák elemzésének fókuszában (multikulturalizmus, szervezetfejlesztés, szakmai gyakorlatközösségek kialakítása, egészséges életmód, családi literáció), másrészt a JEB újító törekvéseinek gyakorlatában (*Bajzáth és Bereczkiné Záluszkai*, 9. o.). Az írások továbbgondolásra, kreatív alkotómunkára készíthetik a koragyermekkorai nevelés területén dolgozó munkatársakat.

Az első írásban Koscsóné Kolkopf Judit, a Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék vezetője foglalja össze az intézményben végrehajtott komplex szervezetfejlesztés eredményeit: azokat a lépéseket taglalja, amelyek segítségével sikeresen átalakították az intézményi struktúra számos elemét.

Bajzáth Angéla tanulmánya olyan kisgyermeknevelői attitűd kialakítását hangsúlyozza, amelynek alapja a hátrányos helyzetű gyermekek inklúziója, a multikulturális nevelés technikáinak adaptált alkalmazása – a koragyermekkorai nevelési és gondozási szolgáltatások minőségének

javítása (*Bajzáth*, 19. o.). Mindez jól előkészített szervezetfejlesztéssel és a koragyermekkorai nevelők tudásának, kompetenciáinak folyamatos fejlesztésével valósítható meg. Bajzáth Angéla rámutat a JEB stratégiájának erősségeire: a bölcsődék a szervezetfejlesztő munkát össze tudták hangolni az ELTE TÓK pedagógusképzésében dolgozó oktatóinak tanácsaival, irányításukkal helyi továbbképzéseket indítottak a legfontosabb témákban, fontos szempontként kezelték a tudásmegosztást és a fenntarthatósági szempontokat (*Bajzáth*, 23. o.).

A kisgyermeknevelők irodalmi ízlésének formálását, az irodalmi anyagválasztás megfelelő stratégiáinak kialakítását, a gyermeki igényre felelő élménytechnikák elsajátítását, az intézményes és a családi literációs folyamatok ötvözésének lehetőségeit mutatja be Bereczkiné Záluszkai Anna tanulmánya. A szerző megállapítja, hogy a koragyermekkorai literációs készségek és esztétikai érzelmek megfelelő támogatásához, valamint a beszédfejlődés segítéséhez szükség van olyan gyerekirodalmi antológiákra, amelyek esztétikummal telített anyagot biztosítanak a modern szemléletváltáshoz, a motivációs lehetőségek és az élménytechnikák kidolgozásához. (*Bereczkiné Záluszkai*, 27. o.). A szerző arról a többlépcsős irodalmi projektről ír, amelyben a VIII. kerületi kisgyermeknevelők megismerhették a gyermekfolklór mondókait tartalmazó köteteket, valamint a klasszikus és a kortárs gyerekirodalmi szerzők műveit tömörítő antológiák vers- és meseanyagát. A téma sarokpontjainak bemutatása után a szerző a gyerekirodalmi projekt főbb pilléreit ismerteti: napra kész tájékozódás, hatékony ismeretszerzés, a szövegválasztás kritériumai, az élményszerűség. Külön

Recenzió a *Paragon – Újítások a nevelés-gondozás bölcsőjében, Józsefvárosban* című kötetéről

hangsúlyt kap az irodalmi élmény közvetítéséhez elengedhetetlen modalitások kimunkálása (*Bereczkiné Záluszkai, 29. o.*).

Az írás második felében a szerző sorra veszi azokat az innovatív eszközöket, amelyek példaként állhatnak más bölcsődék előtt. Ilyen eredeti újítás például a projektfolyamat részét képező, – irodalmi művek leporelló formájú ajánlóit tartalmazó – faliújságok kihelyezése a szülők orientálására (*Bereczkiné Záluszkai, 32. o.*), valamint a családi literáció erősítését szolgáló irodalmi füzet bevezetése (*Bereczkiné Záluszkai, 33. o.*). Ez utóbbi ötlet a kisgyermeknevelők és a szülők közötti információcserét, az alkotási vágy kielégítését, a gyerekkel eltöltött otthoni minőségi idő megsokszorozását szolgálja. A szerző leírja annak a művészeti élménynek a folyamatát, amelyben a kisgyermeknevelők és a szülők a közös bölcsődei workshopokon felfedezheték az új módszertani eszköztárat (*Bereczkiné Záluszkai, 34. o.*). A gyermekirodalmi projektről készült szemléletes képek láttán az olvasónak kedve támad a kreatív alkotómunkához.

A bölcsődevezető szempontjából értékei az irodalmi folyamat értékeit, jelentőségét Koscsóné Kolkopf Judit. Beszámol az irodalmi mintaprojektet megelőző előkészítő munkáról, a kisgyermeknevelőkkel végzett kérdőíves kutatásról, az eddig elért eredményekről (*Koscsóné Kolkopf, 39–40. o.*).

*Darvay Sarolta* a bölcsődei étkeztetés feladatairól, a szülők egészségfejlesztésének lehetőségeiről ír. Kifejti, hogy a bölcsődei étkezésben megnyilvánuló rendszeresség, annak ritmusa biztosítja a gyermek biológiai, testi egyensúlyát. Az étkezések rendje, kiszámíthatósága megkönnyíti a bölcsődei csoportba való beilleszkedést, kialakítja a biztonságérzetet (*Darvay, 49. o.*). A szerző kitér a szülőkkel való kommunikáció fontosságára, a család szerepére a bölcsődei egészségnevelési folyamatban (*Darvay, 51. o.*).

*Kötél Dorottya* élelmészvezető írása összegzi azokat az egészségtudatos intézkedéseket, élelmészeti alapelveket, amelyek korszerűbbé tették a JEB intézményeinek gyermekétkeztetését. A tanulmányban hang-

súlyos szerepet kap a gondoskodó táplálás gondolata, a korszerű élelmész tudományi eljárások tudatos alkalmazása. Az írásba szerkesztett mintaétlapok önmagukért beszélnek.

A szerkesztők a kötet utolsó nagy témakörét tartalmazó részbe illesztették Lukácsné Ódor Olga írását, amelyben a JEB intézményeiben folyó középfokú duális képzést ismerheti meg az olvasó. Az írás bemutatja a szakképzés nevelési-gondozási területeire kidolgozott tematikákat, tevékenységi köröket.

A kötetben bemutatott bölcsődepedagógiai témák záróakkordja a Biztos Kezdet Gyerekház programjának bemutatása. Az angliai mintára indított szociális projekt egyetlen budapesti intézménye a VIII. kerületi JEB égisze alatt látja el a társadalmi és környezeti problémákkal legjobban terhelt családok segítésére irányuló feladatait. A Gyerekház alapelvei: „a szocio-kulturális hátrányok csökkentése, a szülői kompetenciák erősítése, a társadalmi felzárkózást erősítő prevenció, az önkéntes hozzáférés lehetősége minden érintett számára, a helyi igényekre épített nyitott szolgáltatású működés” (*Koscsóné Kolkopf, 73. o.*). A bölcsődevezető záró írásaiból megismerjük a családok esélyteremtésére érdekében működő Biztos Kezdet Gyerekház szociális, kulturális célkitűzéseit, programjait.

A *Paragon – Újítások a nevelés-gondozás bölcsőjében, Józsefvárosban* című kötet szerzői a koragyermekkorai nevelési és gondozási szolgáltatások minőségének és inkluzív szemléletének javítása érdekében bevezetett gyakorlatban bevált módszertani eljárásait példaként állítják más intézmények elé. A tanulmányokban a JEB nagy ívű szociális projektjének szerzői, gyakorlati megvalósítói megfelelő szakmai háttér biztosításáról, szociális érzékenységről és gondoskodásról tesznek tanúbizonyságot – írja M. Pintér Tibor a Lektor utószóban (*M. Pintér, 91. o.*).

Reméljük, hogy a jövőben a szerzők tollából további tanulmányokat olvashatunk majd a gondozói, nevelői munkát segítő újabb eredményekről, a magyar bölcsődepedagógiai törekvések különféle elméleti és gyakorlati vonatkozásait érintő területekről.

# Könyvismertetés

**Kewashii Takeya (Dúzs Miklós), ... egy szál virág! A valóság és ami annak tűnik.** Underground Kiadó és Terjesztő Kft., Budapest. 2017, ISBN 978-615-00-0166-1

**Kewashii Takeya (Dúzs Miklós), Nincsen semmi! ... és az már valami – Wilber parafrázisok,** Underground Kiadó és Terjesztő Kft., Budapest. 2018, ISBN 978-615-00-3312-9

**Kewashii Takeya (Dúzs Miklós), A Tudat időaspektusa és hatása az egyén valóságképére.** Underground Kiadó és Terjesztő Kft., Budapest. 2019, 978-615-6066-27-5

## SZABÓ LEJLA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

Az élet értelmének keresése, az ember létezésének és a világgal való kapcsolatrendszerének megismerése és megértésének igénye egyidős az emberiséggel. Leggyakoribb kérdés, hogy honnét jövünk, hová tartunk, de legalább annyira fontos lenne tudni, hogy a minket körülvevő világban megtaláljuk-e a helyünk, ami a jövőnk szempontjából szintén nem elhanyagolható dolog. A lehetséges válaszok keresése mind a vallási és filozófiai irányzatok alkalmazásával, mind pedig a természettudományok oldaláról igen komoly kutatásokat vesz igénybe, melyek során mentális és fizikai síkon is folyamatosan jelentős eredmények születnek. Ez a valóban komoly téma az emberi létezés mibenlétéről, vagy adott esetben hiábavalóságáról megköveteli azt, hogy kellő empátiával és értelemmel közelítsük meg, ugyanakkor a lehető legtöbb oldalról vizsgálva, minél mélyebben próbáljuk megérteni.

Ilyen kérdésekre keresi a választ Kewashii Takeya (Dúzs Miklós) fentebb említett három egymástól külön is értelmezhető, de valójában összefüggő és egymást kölcsönösen megerősítő művében, ahol a tudomány jelenlegi állásának ismertetésével egyidejűleg a keleti filozófia, azon belül a buddhizmus tanításainak szemüvegén keresztül lehetséges válaszok halmazát tárja az olvasó elé.

A szerző első kötete 2017-ben jelent meg ... *egy szál virág! A valóság és ami annak tűnik* címmel, majd ezt követte a 2018-ban a *Nincsen semmi! ... és az már valami – Wilber parafrázisok* című, valamint a harmadik kötet *A Tudat időaspektusa és hatása az egyén valóságképére* címmel 2019 szeptemberében bővítette a sort.

Az első kötet prologusának legelső mondatában megfogalmazott problémafelvetés – miszerint valami nem működik jól a világban és a világgal – végigvezet a tanulmány egészen, tíz fejezetre osztva a szöveget, melyek közül három fejezetet érdemes külön is kiemelni, hogy párhuzamot vonhassunk a másik két kötet hasonló fejezetei közt. A fejezetek mindegyike mottóval kezdődik olyan idézetek felhasználásával, melyek – amiket a szerző mindhárom kötetében következetesen alkalmaz – előre vetítik a továbbiakban tárgyalt rész témáját, ezzel ráhangolva az olvasót egy újabb gondolatmenet befogadására. A tanulmány alapvető témamegjelölése az a gondolatmenetet, miszerint jelen világunk és a benne levő emberek valójában csak a tudatunkban léteznek – így a minket körülvevő dolgok halmaza nem más, mint „Máya”, vagyis káprázat lenne – a „Tér, idő” című fejezetben kerül részletes kifejtésre, elsősorban a keleti filozófiai irányzatok mellett más tu-



dományterületek hasonló témában végzett kutatásainak eredményeit is felhasználva. Később „*A tudat és az elme*” című fejezetben a szerző további magyarázatokkal és különböző tudományos kutatások eredményeinek felvázolásával, valamint az azokból levont következtetések bemutatásával bontja ki és vezeti le az emberi agy működését és a valósághoz való viszonyát. Hipotéziseinek alátámasztására gyakran idézi Max Planck kvantummechanika-elmélete mellett Robert Lanza biocentrizmus gondolatát is, ugyanakkor komoly hangsúlyt kap a buddhizmus tanításainak értelmezésén keresztül való megvilágítás is. Egészen addig folytatva a vizsgálódást, amíg a „*Szimuláció?*” című fejezetben a világ működésének mibenlétéről egy egészen elképesztő megközelítési mód bontakozik ki, melyet a keleti filozófiai irányzatok – elsősorban a buddhizmus tanításainak a világra és az emberi éltre való vonatkoztatása – mellett a különböző természettudományos kutatásokkal együtt a számítástechnikai fejlesztések eredményeivel támaszt alá, egyfajta evolúciós számítógépként mutatva be azt.

Kewashii Takeya második kötete, amely 2018-ban jelent meg *Nincsen semmi! ... és az már valami – Wilber parafrázisok* címmel, megerősíteni látszik a korábbi tanulmány témafelvetését, tizenöt fejezetben tárgyalva az eddig csak elméleti síkra alkalmazott gondolatmenetet kiegészítve olyan gyakorlati útmutatóval, amely a mindennapi ember számára esetlegesen elfogadható életvezetési irányokat adhat. Így a „*Szabályok*” című fejezet mintha csak folytatása lenne a szerző korábbi művéből jelen recenzióban kiemelt – „*Szimuláció?*” – fejezetének. Majd az „*Etika*” című fejezetben a szerző Ken Wilber amerikai

gondolkodó elméleteire támaszkodva próbál irányt mutatni a szimulációban való túlélés és hatékony létezés fenntartására a mindenkorri erkölcs szabályainak betartásával. Végül a „*Módszerek*” című fejezet olyan filozófiai összefüggésekre mutat rá, melyek az emberiség tudatában mélyen gyökereznek és az igazság megismerésének útjára vezethetnek.

A szerző harmadik kötete 2019 szeptemberében jelent meg, *Tudat időaspektusa és hatása az egyén valóságképre* címmel. A legújabb tanulmánykötet egyfajta szintetizálása a korábbi kettőnek, melyben a téma kifejtése során tapasztalható átfedések visszacsatolásként is értelmezhetők a gondolatmenet logikájának megtartása és megerősítése érdekében. Ennek a tanulmánynak „*Az idő filozófiatörténeti megközelítése*” című fejezetében az idő fogalmának meghatározását – ellentétben a korábbi művek hasonló fejezetiben tárgyalt kvantumelmélet mellett – a filozófia oldaláról közelíti meg, gyakran idézve Heidegger, Brentano és Dennett szavait összefüggésbe állítva Buddha tanításaival. Továbbiakban „*Az agy időképe*” című fejezetben az emberi elme szervrendszerként való működést taglalja, mely evolúciós módon képes fejlődni a túlélés érdekében. Kewashii Takeya ezen téziseit többek mellett Knoll József kutatásainak eredményeivel igazolja.

Kewashii Takeya (Dúzs Miklós) eddigi három megjelent könyve számos magyarázó lábjegyzettel olvasmányos formában ad képet egy valóban nem könnyen értelmezhető gondolatmenetről. Az eddig megjelent három kötet szép kivitelezésű, az illusztrációul szolgáló fotók pedig Daiki Nikkó munkái.

Szabó Lejla (2019): Kewashii Takeya (Dúzs Miklós), ... egy szál virág! A valóság és ami annak tűnik. Underground Kiadó és Terjesztő Kft., Budapest. 2017, Kewashii Takeya (Dúzs Miklós), Nincsen semmi! ... és az már valami – Wilber parafrázisok, Underground Kiadó és Terjesztő Kft., Budapest. 2018, Kewashii Takeya (Dúzs Miklós), A Tudat időaspektusa és hatása az egyén valóságképre. Underground Kiadó és Terjesztő Kft., Budapest. 2019. *Gyermeknevelés*, 7. 1. sz., 114–115.

