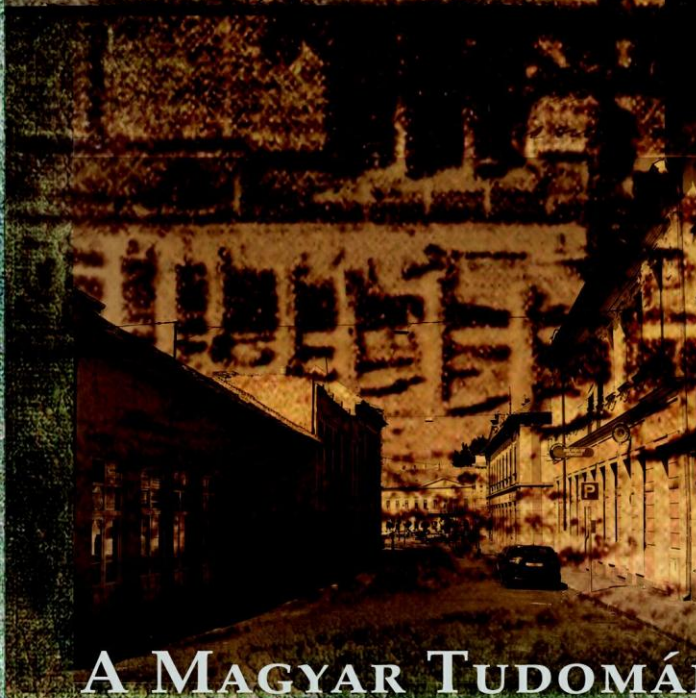


DANUBIUS NOSTER

2020 KÜLÖNSZÁM



A MAGYAR TUDOMÁNY NAPJA AZ EJF-EN 2019-BEN

AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYOIRATA

DANUBIUS NOSTER

2020 különszám

AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA

Főszerkesztő:

Bordás Sándor

Szerkesztők:

Tóth Sándor Attila, Pogány Csilla

Szerkesztőbizottság:

Heinrich Badura (Bécs, Ausztria)

Erdélyi Margit (Révkomárom, Szlovákia)

Andrew C. Gross (Cleveland, USA),

Guzsvány Valéria (Újvidék, Szerbia),

Mohos Mária (Pécs, Magyarország),

Patay Ilona (Nyitra, Szlovákia),

Lapalapító: Majdán János

Lapterv: Horváth Csaba Árpád

Grafikai szerkesztés: Gyórfi Tamás

Tördelés: Tóth Sándor Attila

Kiadja: Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja

Felelős kiadó: az Eötvös József Főiskola rektora

Szerkesztőség: 6500 Baja, Szegedi út 2.

Telefon: (79) 524-624



HU ISSN 2064-1060

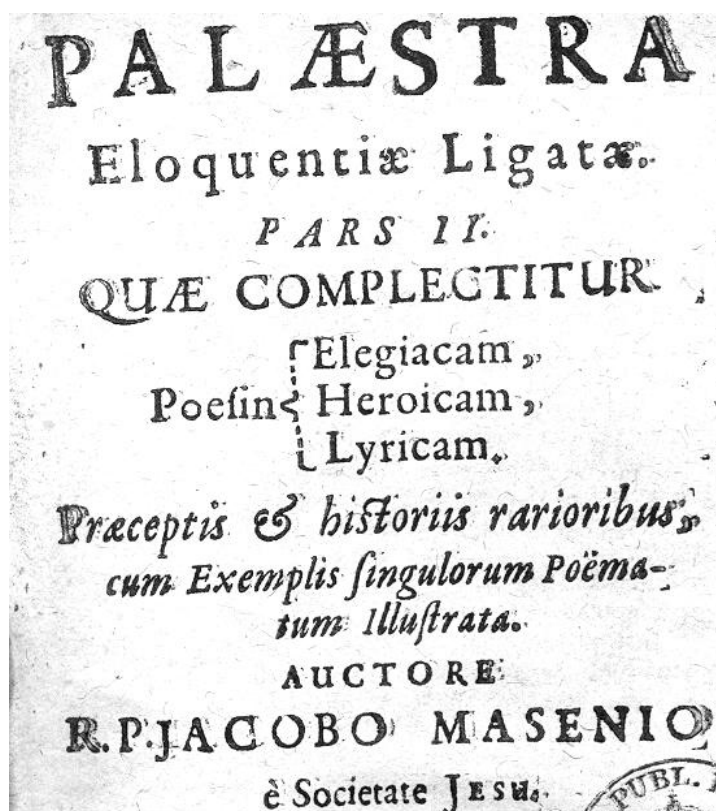
TARTALOM

| | |
|--|-----|
| Tóth Sándor Attila <i>A jezsuita Masenius Palaestra Eloquentiae című műve második részében található évszakversek: a tavasz</i> | 5 |
| Fülöp Zoltán Ottó <i>Attitűdváltások a Jedlik-kultuszban a szikvíz kapcsán</i> | 17 |
| Bayerle Alajos <i>150 éves a népiszkolai tanterv</i> | 31 |
| Hágen András <i>Eötvös Loránd és a kontinensvándorlás Hogyan segíthette volna az Eötvös-féle 'sarki taszítóerő' a wegeneri kontinens- vándorlási elmélet elfogadását?</i> | 47 |
| Pogány Csilla <i>Konfliktuskezelés és feloldás két magyar népmese tükrében</i> | 55 |
| Morana Plavac <i>Kriminalistički roman Irene Vrkljan (Irene Vrkljan bűnügyi regénye)</i> | 61 |
| Anica Bilić <i>Pohvala suvremenika u prigodnicama Ota Šiakovića, objavljenim u Baji 1867. godine (A kortársak dicsőítése Ottó Šiaković, 1857-ben, Baján kiadott alkalmi verseket tartalmazó kötetében)</i> | 69 |
| Vendi Franc; Božica Vuić <i>Pregled istraživanja fonološke svjesnosti kao prediktora pri usvajanju početnoga čitanja (A fonológiai tudatosság szerepének vizsgálata az olvasástanulás során)</i> | 79 |
| Draženko Tomić <i>Bioetički izazovi znanstveno-tehnološkom okružju u radijskim istupima prof. Mandice Manje Kovačević (1929-2011) (Bioetikai kihívások tudományos-technológiai környe- zetben – Mandica Manja Kovačević (1929-2011) rádiós műsorainak elemzése)</i> | 87 |
| Dorotea Glavina; Draženko Tomić <i>Humanizam i optimizam preventivnog odgojnog sustava – poželjne vrijednosti i u znanstvenim društvima (A prevencióos oktatási rendszer humanizmusa és optimiz- musa – kívánatos értékek a tudományos társadalmakban)</i> | 97 |
| Iris Stantić Miljački <i>Razvoj ključnih kompetencija učenika kroz primjenu stem pristupa u nastavi (A tanulók kulcskompetenciáinak fejlődése a stream módszer használatával)</i> | 103 |
| Lidija Kozulić; Vladimir Legac <i>Vertikalni bilingvizam i prebacivanje kodova u mjestu Lovrečan (Vertikális bilingviz- mus és kódváltás Lovrečan helységben)</i> | 111 |
| Irena Krumes <i>Uloga malešnica u poticanju predvještina čitanja (A mondókák szerepe az olvasásta- nulás előkészítésében)</i> | 121 |
| Tamara Turza-Bogdan; Lidija Cvikić <i>Linguistic aspects of education of Roma in Croatia: current state and perspectives (A roma nyelv oktatásának kérdései Horvátországban: jelenlegi helyzet és lehetősé- gek)</i> | 139 |

Tóth Sándor Attila

**A JEZSUITA MASENIUS PALAESTRA
ELOQUENTIAE CÍMŰ MŰVE MÁSODIK RÉSZÉBEN
TALÁLHATÓ ÉVSZAKVERSEK: A TAVASZ**

A német jezsuita poétika-tankönyvíró, Jacobus MASENIUS (Masen; 1606–1681) Palaestra-sorozatával és poétikaelméletével önálló kötetben is foglalkoztunk.¹



Maseniusnak a Kölnben 1683-ban kiadott (*Editio nova*) tankönyvsorozatának címlaprészlete

Az ott tárgyalt ismeretek alapján tudjuk, hogy tankönyvsorozatában (*Palaestra*, 1654-től) a stílussal és az irodalmi műfajokkal is foglalkozott. Ez utóbbit az *eloquentia ligata*, vagyis a kötött beszédmódhoz sorolja. Az első könyv a költészetelmélettel foglalkozott általában, a második pedig a műfajokkal, így a *carmen heroicumm* (*Poesis Heroica*), azaz az eposzsal, valamint az elégiái és a lírai költészettel (*Poesis Elegiacam, Lyricam*). Szerzőnk azonban nemcsak poétikaelmélet-íróként és tankönyvszerzőként volt ismert, hanem tudott dolog az is, hogy verseket is írt, amelyeket főként elméleti munkái példatá-

¹ TÓTH Sándor Attila, *Jacobus Masenius poétikája*, Gradus ad Parnassum, Szeged, 2008. L. itt a Maseniusról szóló vonatkozó magyar és külföldi szakirodalmat is.

rában közölt előszeretettel.² Így jár el a műfajokat bemutató tankönyveiben is, ahol az elméleti rész után gazdag versgyűjtemény olvasható. Ez a módszere az *elégiai költészetet* bemutató résznek is, ahol a poétikaelméleti tudnivalókat követik a gyakorlati költői példák, vagyis Masenius elégiai. A poétikaelméleti könyvben a poétikai példáknál elsőként disztichonos (azaz elégiai versmértékben írott) episztolákat olvasunk. Az első (*Epistola I.*) éppen a 16. századi jezsuiták egyik fontos szentjéhez, Gonzága Szent Alajosról (1568–1591) szól: *Ferdinandus Gonzaga Aloysium filium a via et proposito Religionis revocare conatur (Ferdinandus fiát, Alajost a vallás útjától és a vallásos életmódtól törekszik eltéríteni)*.³ Erre a versre, s a többire is jellemző, hogy a lapszálon didaktikus módon a poéma témájáról tájékoztat a költő. Az is ide tartozik, hogy az első episztolától gyűjteménye végéig tíz soronként ad egy számot (1+10, 2+10 [tehát ez már a 22. sor]), így kísérhetőek végig sorok szerint a költemények.

Az első episztolát még öt episztola követi, majd a *Lacrimae D. Petri Poenitentis* című verstől az elégiaiak (ez az I. elégia) következnek. Ez is hat daraból áll.

A hatodik elégia végén az olvasóhoz szóló figyelmeztetés következik: *Ad Lectorem praemonitio*. Ebben kifejti, hogy az elégikus költemények másik fajtáját közelíti meg, amelye kellemesnek és gyönyörűségnek nevez, mivel különösen a dolgok leírásából keletkezik festőien (*graphice*). Az említett két tulajdonsága szembevetendő, és e költeménytípusnak példáját fogja nyújtani, s inkább más költőkkel szemben több természeti dolognak (hiszen az erkölcsiekét a *carmen heroicum* tartalmazza) leírását mutatja be. Úgy véli, elkészített és tiszta verssorral lehet előadni azt, ami, bőséggel kínálkozik fel, ha a gyönyör kedvéért az évszakot tesszük mérlegre. A leírások erővel jelennek meg, s más dolgokkal összefüggenek, merthogy a természet művészi és jótét kéz alatt született meg. A szerző más hasznót is figyelembe vesz: a jó költészet bélyegét. Nem mondja, hogy azt minden versben egyformán használja, de a kies dolgok témái leírásához itt szinte erdőnyit gyűjtött össze. Ez volt az oka, hogy majdnem kitalálás és a jelesebb alakzatok nélkül alkotott, amikor az évet rövid szakaszokkal körülírta, és inkább ennek a mesterségnek az utánozható menetét alkotta meg. Mégis olykor a leírásokban a költőiség használata is megkívántatik.

Még arról is szól, hogy az elégikus versnek nemcsak az eseményeivel, hanem kedvező hasonlataival is a leírásokat szolgálják. Az év vége körül az istenszüllőhöz (Máriához) szóló dicsérő verset mondanak. Ennek leginkább szépsége érdemel figyelmet, más költőnek a szerző szellemével megfogalmazott írása, amelyben a két elégiafajtának gyászos és szép mértéke, és kevert jellege mutatkozik meg. Még annyit tesz hozzá, hogy ezt az elméleti részben (c. 3.) már elmagyarázta.

E rövid, az olvasóhoz címzett kis írásból kiderül, hogy évszakeírások következnek, majd ezt ötvözve, egy hosszabb, Máriához címzett költemény. (E részt egy elégikus mértékű, dicsérő vers zárja, erről nem szól). Térjünk is át az évszakeíró versekre, amelyek közül itt csak a tavaszról írottat fogjuk bemutatni. (Az ősz és a tél leírására még visszatérünk más fejezetben.)

A *Poesis elegiaca* című rész verseinek második részében tehát elsőként évszakeírásokat olvasunk: *Annus poeticis descriptionibus adumbratus (A költői leírásokkal ábrázolt év)*.⁴ Ahogy jeleztük, itt az első leírással, a tavasz bemutatásával (*Ver*) foglalkozunk. Utaltuk már Masenius számozására, amely egység-

² Ezekből mutatványként közöltünk jó néhányat. L. TÓTH, 2008. 205–244.

³ MASENIUS, 1683. 34–39. Gonzága Szent Alajosról többek mellett l. pl. C. C. MARTINDALE, *Gonzága Alajos*, „A Szív” Kiadása, Bp., 1935.

⁴ MASENIUS, 1683. 75–104.; a tavaszról: 75–83.

ben jelöli az elégiákat. A tavaszvers az 1+147. sortól tart az 179. sorszámozásig, vagyis (az előző számolást is figyelembe véve) 322 soros versről van szó.

A másik sajátosság, amire utaltunk, hogy a disztichonok jelentéskörét a lapszélien meghatározza. Így, e témákat figyelembe véve, létrejön a tavaszleírás (s ez igaz a folytatásra, az ősz és a tél leírására is) szinte teljes arzenálja, a rész-témakörök által alkotott egész. A folytatásban ezeket felsoroljuk, majd röviden áttekintjük, milyen szöveges részt illeszt az egyes témakörökhöz.

Nézzük akkor a lapszéli téma-meghatározásokat: 1. *Sol in Vere altius ascendens* (A nap tavasszal magasabbra hág); 2. *Aurora exoriens* (A felkelő Hajnal); 3. *Solis orientis descriptio* (A Napfelkelte leírása); 4. *Hiems fugiens* (A menekülő tél); 5. *Zephyri flantes* (A nyugatról fújó szelek); 6. *Pluviae Vernae Serenitas reducta* (A tavaszi esők derültséget hoznak vissza); 7. *Ventorum quies* (A szelek nyugalma); 8. *Virentia prata* (Virágos mezők); 9. *Pecora in pratis* (Nyájak a mezőkön); 10. *Silvae virentes* (Viruló erdők); *Horti virentes* (Virágzó kertek); 11. *Fontes et rivi saltantes* (Ugrádozó források, patakok); 12. *Aves varie modulantes* (A különféleképpen éneklő madarak); 13. *Echo in silvis resonans* (Az erdőkben hangot adó visszhang); 14. *Aves nidulantes* (A fészelő madarak); 15. *Pullos educantes* (A nevelkedő fiókák); 16. *Cygni* (Hatyttyúk); 17. *Pavonis descriptio* (A páva leírása); 18. *Amoris prima incendia* (A szerelem első tüze); 19. *Animalium plerorumque voces propria* (Több állat saját hangjai); 20. *Galli volucres pugnantes* (A repkedő kakasok viadala); 21. *Pisces varii* (Különböző halak); 22. *Piscatio* (Halászat); 23. *Aucupium* (Madarászat); 24. **Volucrum pugna mutua* (A madarak kölcsönös harca); 25. *Noctua ab aliis avibus circumfessa* (A más madarak körül üldögélő bagoly); 26. *Milvus pullus gallinaceis insidians* (A tojókkal üldögélő sólyomfióka); 27. *Aquilas suos explorans, educansque pullos* (A sasait figyelő és fiókáját nevelő); 28. *Aquila[m] praedam auferens* (A zsákmányt vivó sas).⁵

Lássuk a továbbiakban a hosszabb-rövidebb részeket! 1. *Sol in Vere altius ascendens* (A nap tavasszal magasabbra hág): az első négy sor foglalja ezt öszsre röviden.⁶

*Sol ubi flammigeris subit altius aethera bigis
Et sua Phryxae vellera torret ovi.
Ac gelidos roseo fastidit sediere Pisces.
Frigida quos liquidis Amphora tangit aquis.⁷*

Az idézett négy sorba két mítoszt is beleszó. Egyrészt a Nap kocsiját említi, másrészt viszont Phrixus személyén keresztül utal az aranygyapjú történetére.⁸

⁵ Uő., uo. 75–82.

⁶ A tavasz-részt a kezdettől számozzuk s így jelöljük a továbbiakban. Az idézetnél adunk pontos fordítást, másként tartalmi ismertetőt.

⁷ Uő., uo. 75. *Amikor a Nap tündöklő kocsiján magasabban hág fel az égen, és a phryxeusi juhnek gyapjait perzseli, és rózsás színű csillagával megveti a hideg Halakat, amelyeket a hideg edény érint tiszta vizével.*

⁸ A mítosz Theophané makedóniai királylánnyal kezdődik, akit Poszeidón elszöktetett a sok kérője elől. A kérők azonban megtalálták, mire Poszeidón báránnyá változtatta. Poszeidón és Theophané nászából született egy aranyszőrű kos. A folytatás Athamaszhoz kapcsolódik, akinek Théba királyának első, isteni feleségétől két gyermeke született: Phrixosz herceg és Hellé hercegnő. Második felesége féltékeny mostoha volt, aki éhínségbe taszította az országot, majd felbérelte a jósokat, hogy az állítólag haragvó Isten kiengeszteléséért a királyi gyermekek feláldozását kérjék. Már kísérték őket a vesztőhelyre, amikor isteni édesanyjuk segítségükre sietett és az aranygyapjas kost küldte megmentésükre, aki messze keletre vitte őket, túl a Fekete-tengeren Kolkhiszba. Erről azt tartják, hogy ott a napsugarak egy aranyszobába vannak bezárva, és azon a vidéken kel fel a Nap. Hellé útközben leesett és a tengerbe fulladt, róla nevezték el Hellészpontosznak. Az aranygyapjas kost Kolkhiszban feláldozták Poszeidónnak, majd lenyúzott bőrét egy fára akasztották. Hosszú

Az újabb négy sor (5–8.) a *felkelő Hajnalt* mutatja be: 2. *Aurora exoriens*. Megjelenik Tithonus felesége, Aurora (Tithonia), aki vöröslő tógába burkolózott, hozván a sáfrányszínű napot. Előtte repült a Hajnalcsillag (Phosphorus), a felkelő nap hírnöke, és elkerüli a sötét helyeket, s maga férkőzik azok alá.

Látjuk, hogy a szerző bőséggel használja az antik mitológiai apparátust, s szép képekkel *festi* a hajnalt. A napfelkelte leírásával (3. *Solis orientis descriptio*) folytatódik a mű, amely a 9–16. sorig tart. A Nap a sugártól tiszta fényt segíti elő felkeltével, s arra készíti szárnyas lovait, hogy túrják az égi zablákat. A rúd a drágakövektől vöröslök, és a fénylő aranytól ragyog az egész kocsi, amikor a Nap visszaveri azt. Amerre hajtja, eltűnnek a sötét árnyak a hegyekről, s visszavonja sápadt fényeit a Hold. Mindenütt ragyognak a házak, és sárga fénnel a tanyák, s beragyogja az átlátszó víz a szép arcokat.

Két sorral (17–18.) jelzi a tél menekülését (4. *Hiems fugiens*): a Medve csillagkép alá úzótt tél elmegy Lycaoniába, és a reszkető fagyot a hideg égtáj alatt rejti el.

A kedvező szelek (5. *Zephiri flantes*) megjelenése hozza mindezt, amelynek kifejezője Zepirus (19–22.), amely (aki) a csendes mezők feletti lágy repüléssel érkezik meg, és megajándékozza szétterjedő illattal a földeket. Langyos harmatot, kellemes levegőt lehel, és a gyepet új csáberővel látja el.

Négy sor (23–26.) jut a tavaszi esők (6. *Pluviae Vernae Serenitas reducta* (*A tavaszi esők derűlséget hoznak vissza*)) című résznek. Maguk a Hyadok⁹ indulnak el a kedves habokba, és a szomjazó földet megötözik esővízzel. Viszont csak a Pleiádoknak (Fiastyúk) könnyeit és az ég felhőit enyhíti a fehérülő Cynthius (Apollo) rózsás lovaival.

A szelek nyugalmát (*Ventorum quies*) *festi* a következő rész (27–30.). A hajnal – írja – az éjjeli esőket szelíden felszárítja, s arra készíti az aeolusi déli szeleket, hogy a barlangba menjenek. Minden szamócafa-gyümölcsöt beborít csendes álommal, egy tajték sem látszik úgy, hogy a vizek ingerlik.

A virágos, viruló mezőkkel folytatja: 8. *Virentia prata* (31–34.).

*Tunc fecundus ager nascentes parturit herbas,
Et viridi nudam cyclade vestit humum.
Aspirastque animam rursus Sol aureus Orbi
Et pingit roseis Chloridis arva genis.*¹⁰

E szép költői képek után a mezőkön lévő nyájak (9. *Pecora in pratis*) című témakör következik (35–38.) röviden: ebben az időben az árkádiai földeken a nyájak pásztora, Pán, ismét kedveli a mezei dalokban előadott örömeiket. Ugrándoznak a nyájak, és a boldogító fütengeren át a csodák; s a híg tejjel telt tőgyeket hordoznak.¹¹

Több sort szán (39–52.) a viruló erdők (10. *Silvae virentes* (*viruló erdők*)) bemutatásának. Itt a fákat s egyes fafajtákat mutatja be. Elsőként arról ír, hogy a fa bő lombkoronába öltözik, és pazar lomboatásával buja növést mutatja. A fák felsorolása következik: a támasznak született fenyőt említi, a szálfának alkalmas

időn át úgy tartották, hogy Kolkhiszt az aranygyapjú védi meg a támadásoktól. Ezért jön el majd Iaszón az *Argonauták* mondája szerint. L. PETZ Vilmos, *Ókori lexikon*, digitális változat, az *Athamas* címszónál.

⁹ A Hyiadok annak a hét csillagnak a neve, amelyek a bika fejét formázzák. Feltűnésük május hónapban van, s esőt jelent (innen *pluviae*). A monda szerint Atlas és Pleione leányai, a Plejadések testvérei voltak.

¹⁰ UÓ., uo. 75. *Akkor a termékeny föld sarjadó virágokat teremt, és a csupasz földet zöldellő díszes köntösbe öltözteti: az aranyszínű Nap a világ számára lelket lehel, és Chloris (Flora) mezeit rózsás arcokkal festi meg.*

¹¹ UÓ., uo. 75–76.

kőrizst, Hercules nyárfáját, a Jupiternek kedves tölgyet, Venus mirtuszát, és a szőlőknek hasznos szilfát, amelyet a bőtermő Ida hegygerincein tisztelnek. Valamint a szétterülő lombú juharfát, a sűrűn benőtt fenyőt telepítették az árnyas úthoz, hogy csodálattal nézhessék. A lombok között csendes susogással visszhangzik a levegő, és játszanak a gyenge ágakkal a szemtelen fuvallatok. A fa fai nimfákat (*Hamadryades*), a cserjék Dryadokat (nimfa), a legelők Napaeákat (völgyi nimfa), a hegygerincek Oreasokat (hegyi nimfa) rejtenek. Faunus az erdőket szereti, és a szatíroknak kedves a gyönyörűség, amit a lombosodó ágak új árnya kelt.

E rész meggyőzően bizonyítja Masenius leírásának didaktikus voltát, hiszen, miközben disztichonokban fogalmazza meg a tavasz fájának szépségét, meg is tanítja azokat, ugyanakkor a görög-római mitológia nimfáit is tétélesen felsorolja.

Hasonló mondható el a következő résztől is (53–90.), amelyben a virágzó kertekről (*Horti virentes*) ír. Az előző alapján azt várjuk, hogy az egyes virágokról s azok szépségéről kapunk majd bő ismereteket.

Előrebocsátja, hogy a viruló mezőkön lévő ezüstös csillagokról fog szólni, amelyek a tavaszi idő eljöttével Flóra gyönyörűségé növelik. Említésre valók itt Semiramis, Adonis viruló kertjei, valamint azt kérdezi a virágokban és méhekben gazdag szicíliai hegytől, Hyblától, említse-e Paestum mezeit. A csábítás tűnik fel, és Venus mezőin a gyermekkor, s a sokszínű Tavasznak felragyognak kincsei. El is kezdi a virágarzenál bemutatását, s mitológiai (ovidiusi átváltozásbeli) történeteikre is utal. Elsőként a tövises (tüskés) rózsáról szól, amely védi magát fegyvereivel, mivel az idáliai vér áztatta a gyenge orcákat. Vérrrel, mivel a hófehér rózsabokornak nedves ajkait áztatta az ellenséges tövissel megsértett Venus. Amott a csalfa haboknak túlságosan hívó szerelmes Narcissus, a szerelemtől meggritkult szakállát mutatja. Másutt vöröslő alakokkal ragyog Hyacinthus (a jácint), és az ifjúi vérnek ismert jeleit viseli. Valamint a herculesi tejnek nedvével átitatott liliomok, a szép alakú Tavaszistennő nemes elefántcsontja[i].

Eddig a jelentősebb virágok katalógus. A folytatásban arról ír, hogy a *szóló készülő nyelvek* erről *örömről beszélnek*, és az arcok kedves nevetésre fakadnak. Ezután folytatódik a szép virágok, kellemes illatú növények bemutatása: a kedves kék színtől átitatott violák illatot árasztanak (írja), és a kerti peremér sárgás fürtjeit a világban szórja szét. Messzebb édes kaprok aranyfényben tarkállanak, és ragyog a zöldellő földön a megművelt csillagószirózsa (*amellus*). A békés füvek között nemesedik a majoránna, s vizével festi a sokszínű nősziromot. Megújul örök tisztével a virágzó a taréjos bársonyvirág (*amarantus*), és a paestumi sáfrányvirággal tetszetős a tövis is. Aztán – folytatja a szerző – álomhozó levél állnak a gyenge mákvirágok, és a kunkor saját kerekességével forgatja a napot. A százszorszép a mézfűhöz ment férjhez, és ugyanazon menyegzői ágyban találnak élveztet, s gyengéden érintik a fehér vesszős fagyalok a társas rózsákat. A bazsarózsák (*paeonia*) a tulipánokkal és a kökörösín a viruló római gyökönkével fonódik össze, a másik virág óhajtja a másoknak kincseit.

A virágok mellett még a mező dicséretét is olvassuk: az egész teret a mezei bíborcsiga járja, és a becsességért küzd egyik részről az illat, a másik részről a szín. Iris az égen kifeszíti aranyozott íját, amely különféle színnel festve ragyog. Chloris, vagyis Flora [sic!] a napsütötte kertekben ily díszet ölt magára, és piros színben ragyog, és a fénytől piroslik.¹²

E szép leírás és katalógus után rövidebb rész következik (91–98.), amely a források és patakok csobogását festi: 11. *Fontes et rivi saltantes*.¹³ A réten szinte

¹² Uő., uo. 76–77.

¹³ Uő., uo. 77.

panaszos hangú futással csörgedezve folyik a visszamaradó víz, zúgó gázlókkel. A forrás is elárasztja a megduzzadt föld öléit, és öléből a kifolyó vizet a föld beiszsa. A szűzies Nimfák elkerülik a bűnös érintéseket, és tiszta sodrással folyik a szaladó víz. A part árnya felülre hajlik a lombokkal, az árny, amely a pihenni készülő férfinak nyújt szolgálatot.¹⁴

Újabb hosszabb rész következik (99–116.), amely, ugyancsak felsorolás-szerűen (katalógusszerűen) a madarak különféle énekét foglalja össze: 12. *Aves varie modulantes*. A leírást azzal kezdi, hogy a zöldellő erdő fái alatt citerás nő játszik, amelyhez a finom torkokból hallatszó madárdal társul. Szinte az egész mítoszát felidézi a következő madárnak, hiszen ott van a berkek szírenje, az erdők eleven gyönyörűsége, a fecske (Daulias, vagyis Procne), a szerencsétlen nászágy szégyellendő tolvaja. Elmondja, hogy Tereus étkeit éneklő Procne százféle dallammal, a bűnt, a fiú kegyetlen pusztulását. Aztán elrejtőzve az akantusz-bokrokba, vagy körülvéve magát friss fűszálakkal játszik a szokott szántóföldön. Amott a pinty a (*fringilla*) csendes árnyasban csacsogja énekét, és a művész fuvolájáig ér fel torkával. Másutt a rigó (*merula*) kedves ódákat énekel: az üregeket tölti meg lármás hangokkal. Az Atlanti óceánon született a vándorló kanári, az erdőlakók lantjának élő fecsegő hangja. A mezőknek a pacsirta a lantja: a zöldellő színház sokhangú Pallasa, és a szárnyasok tanítója: bármely madár ki-munkált mesterséggel csintalankodik, s tudós fürtjeiken még sincs jelen a leveles koszorú.¹⁵

Az erdők visszhangja (13. *Echo in silvis resonans*) a következő kis rész (117–120), ahol a következőket írja:

*Semirutis etiam nemorum concepta sub antris
Diva repercussi ludicra mima soni,
Aemula voc avium, de rupibus accinit Echo,
Acceptosque refert saxea lingua sonos.*¹⁶

Talán kevésbé érdekes a fészekrakó, fészkelő madarak (14. *Aves nidulantes*) leírását tartalmazó rész (121–126.), bár a tavaszjelenségekhez tartozik. Itt arról ír, hogy a madár fiókaiknak fészket épít, s a berek szálláshelyével befogadja. Puha sárból, érdes nádból s fűből készíti, és a nyers terhet tavaszi pázsittal tömöríti össze. Termékeny tojásokkal tölti meg bő fészkeit, meleg öle alatt utódját készülő világra hozni.¹⁷

Hosszabb rész a *nevelkedő fiókák* (15. *Pullos educantes*) leírása (127–148.). Ebben arról értesülünk, hogy a madár a fészek fölött csüng, és fiókáinak étellel szolgál, serény csőrével gyűjti össze a kiválasztott ételmelet. Kicsiny táplálékokat szállít a saját ebédlőasztalhoz, és a kicsinyei iránti szeretet kibebíti a saját ételmadagját. Körülötte panaszos torokkal várja a fióka az ételmelet, s anyját hangos csacsogással kérleli. Addig táplálja, amíg ki nem nő tollazata, és nem szeli az égi utakat szárnyával. Amikor már elérkezik az érettebb kor, hogy tanítsa, a gyermeki száját ismeretlen módokon oktatja, és az anyai nyelvet követve sarja dadogva mondja a lágy hangokat a tollas zsvajban. Természeti hajlamával könnyen megérti e mesterséget, és fajtársait utánozva adja vissza sőrével a dallamot.

Másfelől közelít a tél támadásától elszökött gólya: a napfényes Tavasz idejét tisztelő madár. Sőt, a paphusi¹⁸ galambok is visszatérnek a buja mezőkre,

¹⁴ Uő., uo. 77.

¹⁵ Uő., uo.

¹⁶ Uő., uo. 78. *A félig beomlott barlangokból a berkek befogadott isteni s színészi hangvisszaverő mimája, a madarak vetélkedő hangja, a sziklákról visszahangzik Echo, és a kőből való nyelv mondja vissza a kellemes hangokat.*

¹⁷ Uő. uo.

¹⁸ Ciprusi város, a galamb Venus madara.

s tisztogatják a tiszta tóban bepiszkolódott csőrüket. A kegyes szülőjének nevét kiérdemli a fecske, amely anyai zálogát az eresz alatt táplálja. Még a fellegvárak miatt virrasztó evezőlábú (lúd) is elkóborol, gágogással legelve a tavaszi réteken.¹⁹

Hosszabban olvassuk a hattyúk (16. *Cygni*) leírását (149–162.). A Maeander folyó fogadja a spártai (*Amyclaeus*) hattyúkat, amit nemrégén a tél jéggel kötözött meg. Venus a járomba fogott déli szelekhez terelte a fehér nyakú madarakat, a venusi fogatoktól elkóboroltakat. Vagy pedig, ahol az etruriai folyókkal ömlik a caysriai²⁰ hullám, vagy a szkítiai víztől hideg Ister (Duna) folyik, ott, a tiszta vizeken bolyong a hattyú (*Cythereius ales*), és a folyók szélein. Boiotiai [a Múzsák lakhelye – *megjegyzés tőlem, TSA*] gégével gyakorolja énekét (*carmen*), amivel a styxi vizek alá boldogabban tér meg a jövevény. A szárnyasok tavaszi tollait új kellem ékesíti, és könnyed öltözékben lépked a madár. A színes бүдös banka érezve a fészket és a kövér szemétdombot, tarka szárnyával pöffeszkedik.²¹

Még hosszabb (163–200.) a páva bemutatása: 17. *Pavonis descriptio*. A leírás kezdősoraiból megtudjuk, hogy a kiterjesztett tollazatú madár Júnóé, amely szintén örül a tavasznak, s ragyog kékes farktolla vörös uszályával. A gyöngyök és a zöldes smaragd nemes dísze található rajta, amely vörössárgás márvánként és topázként ragyog. Ide öntötte színeit a bőtermő Flóra: a violakéket és a rózsza vörösét. Ő maga Írisz (Thaumantidos) vörhenyes festője is sárga szivárványával. Rálocsolta Apollo a kocsiból pirosas sárga tüzeit, és a sötétkék ékesség, összekeverve napvilággal becsesebben ragyog más csillagnál, s árnya is tetszetős. Ő a visszfényes aranyhoz méltó, és oly sok tollat visel farkán, amennyi a csillag. Kiterjeszti farktollazata fenséges külsejű tekervényeit, tetszeni vágyik nézőjének. Tekerve, csavarva kinyíló körré kerekíti, amilyen a tarka szivárvány a víztükörben. Az ausoniaiak (rómaiak) pajzsát látják a karon, ez a kis pajzs festett csillaggal ragyog. Tehát felfuvalkodik, és forgatja szemét, alakjának öntudatos részeit emelve, gőgösen lép a földön. Később haragos gőgjét hátrahagyja, és tollbokrétáival szárnya lelohad. Csúnya a lába, szinte undort kelt, a természeti fogatékosság a hibás – zárja le mondandóját a szerző.²²

Érdekes rész következik (187–200.), amelyben a tavasz és a szerelem tüzeinek kapcsolatáról ír: 18. *Amoris prima incendia*. Ezzel a tavaszversek azon jellemzőjét mutatja be, amelyben a tavasz a szerelemmel válik eggyé. Venus maga is a szerelem. Nézzük e szövegrészt!

*Quid teneros memorem flammis surgentis amoris,
Et nimium blandos, stulte Cupido jocos?
Tempore non alio Veneri incunabula pontus.
190 Natalemque dedit Cypria spuma diem.
Hoc primum sumpsisse suos puer aliger arcus
[166.] Dicitur, et primas flamma animasse faces.
Illa sub ardent Geminorum sidere flamma
Nascitur, ac foedo torret ab igne jecur.
195 Et furit accensis, ferventi sanguine venis,
Nec pecori absistit, plumigeroque gregi.
Ales amor volucris volucer magis, aethera tranat.
In mediis pisces fluctibus urit amor.*

¹⁹ UÓ., uo. 78.

²⁰ A Caystros jóniai folyó, amely Ephesusnál ömlik a tengerbe. Deltájában számtalan hattyú tanyáztott. Caystrus ales = hattyú.

²¹ UÓ., uo. 78–79.

²² UÓ., uo. 78–79.

200 *Quantumcumque ferox tigris mitescit amore,
Quantumvis mitis saevit amore bidens.*²³

Az idézett sorokban jelzésszerűen köszön vissza a szerelmi lángot felélesztő Venus ciprusi születése s pajkos fiának üzelmei, aki már születésekor sebző nyilait ette magához. A kis szerelmi lángból fáklya s még nagyobb szenvedély lesz, amely az állatvilágra is kihat: madarak, halak, s (ellentétesen) a vad tigris megszelídül tőle, a jámbor juh pedig megvadul. A Tavasznak (Venus, illetve Cupido) vágykeltő hatalma így szinte végtelen.

A következő rész (201–218), talán a tavaszleírások szempontjából kevésbé jelentősen, az állatok hangját sorolja fel, de azért az évszak hatása is megjelenik, hiszen – úgy véli –, az állatok legfőképpen tavasszal hallatják hangjukat: a medvék morognak, a farkasok ordítanak, az oroszlánok bógnak. A hiúz vonít, az elefánt trombitál, a ló nyerít. A vadkan a fogát csikorgatja, a szarvasok bógnak, a kis róka csahol, a juh béget, az borjú bóg, a kecske mekeg. Az ökör bömböl, a kutya ugat, a disznó rőfög, a szamár ordít, és a langyos vizekben a béka brekeg. Az egér cincog, a kandúr (macska) nyávog, a kígyó sziszeg. A félénk nyúl a szerelemtől felbátorodva kószál. Távolról sasok vijjognak, és a lúd a szerelemről gágog. Az ártatlan gerlice és a szomorú galamb nyögdecsel. A rigó fütyül, a gólya kelepel, a seregély cseveg, az ölyv visít, a fecske csivitel. A daru krúgat, a holló károg, a vadgalamb csattog, a tölgyfatücsök ciripel, a lomha réce hápog. A csóka csipog (*frigulo*), rikoltoz a páva, a veréb csicsereg, csipog az ökörszem és a pacsirta (*piripio*). A kakas kukorékol, a tyúk pedig kárál. Minden madár énekel, s dongnak a méhek.²⁴

Úgy véljük (de ez nyilvánvaló is), hogy világos itt is a didaktikai cél: állatnevek és állathangok megtanulása a tavaszleírás kapcsán.

A tavasz velejárója a *repkedő kakasok viadala* (20. *Galli volucres pugnant*), amelynek nagyobb részt szentel (219–242.). Akkor, vagyis tavasszal a *tarajos madarak* (kakasok) vad küzdelmeit is látni – írja. Ezeket a csatákat a féltékeny szerelem támasztja. Mellkasok a mellkasoknak, csőrök a csőröknek ütődnek, a sarkat a sarokkal szorítja a vad és harcias tömeg. Bőszén állnak és sebeket ejtenek, amíg a tollas nyakon egyetlen pihe is van. A véres alakokon tarkállik a vörös taréj, és amiket tanácsol a szerelem, úgy a kín csökkenti a harciaságot. A diadali tiszteletet maga a győztes tapsolja meg magának, és csapkodja gőgös szárnyával felfuvalkodott keblét. Diadalát háromszoros örömeikkel ünnepli ugrándozva, és dicséretét maga hirdeti. Háromszor kukorékol a szerelmes, és könnyedén verdes szárnyával, körbejárja érdes torokkal a tollas sereget. Aztán ő, a vezért, amikor a nyílt mezőket szemléli, a férges földet kapargatja éles karmával. A baromfik az előttük lépdelő király körül megállapodnak, és a szerzett ételeket neki szedi a tojó. Ekkora a szerelme a madárnak – írja –, ekkora a tisztelete a mátkafrigynek, és a tisztessége a nászágnak. Sőt, az égi szerető számára is termékenyítő a föld, a füves kerevetet terít a boldog nemzéshez. A magának eljegyzett Eget házasságba vonja, a vöröslő fáklyákat, amit az aranyhajú Nap visel.²⁵

²³ Uő. uo. 79–80. *Hogyan említsem a kezdődő szerelem gyenge lángjait, és, dőre Cupido, felette behízeltő tréfiáidat? Nem más időben Venus számára a születési hely a tenger, és születése napját a ciprusi hab adta. Azt mondják, a szárnyas gyermek elsőként nyílveesszőit vette magához, és a tüztől életre keltek az első fáklyák. Ezek a tüzek az Ikrek lángoló csillagképe alatt születnek, és az undok tüztől a máj (szenvedély) hevül. És őrvjög az izzó ereknek lángoló vérétől, nem szűnik meg a barmok számára, s a madárseregnek sem. A szárnyas szerelem inkább tovasiető a madaraknak, a légen átrepül. A habok közepén a halakat is gyötri a vágy. Bármily szerelemtől a vad tigris megszelídül, a bármennyire is szelíd juh felindul a szerelemtől.*

²⁴ Uő., uo. 80.

²⁵ Uő., uo. 80–81.

Csak az utolsó mondatokra térünk ki, amelyekkel a szerelem szította kaszviadalokat zárja. A képet kozmikussá tágítja, hiszen az ég (Uranosz) és a Föld (Gaia) is egymáséi lettek. A tavasz azonban a Föld ünnepe, megújulása, így a házasságkötések fáklyáit (tudjuk, görög-római szokás szerint azokat napnyugtakor, este kötötték) egyenesen a Naptól kölcsönzi. Nem véletlenül, hiszen a nap-sugár a föld termékenységét hozza.

A madarak után következzenek a halak: 21. *Pisces varii* (243–252.). Tavaszidőben lépten-nyomon halak hasítják a tenger vizét – írja. Neptunust szólítja meg, akinek hullámai között delfinek és cetek vannak, s az Óceán ölében játszik a pikkelyes csapat. Most következik néhány halfajta: a rózsahal és az angolnák, a tokhal, amelyik a hullámok között barangol. A hideg üregekből a serény rák elősiet, és görbe lábait a tiszta folyóba nyújtja. Örül a halász a zizeknek, a madarász a berkeknek; úgy tűnik, hogy lenvászna készítene a tetőknek és a hordóknak.²⁶

A halászat/horgászat (22. *Piscatio*) következik (253–262.). Ugyancsak tavasszal a tenger sikamlós sokasága hálókba kerül, és a nedves nyáját a csalfa náddal fogja ki. Gyakran a farkas az elragadott élelmet a torkában viszi, így lesz eledele a nem kívánt szakácsnak. Amikor megfogja a férges horgot a horgász, gyakran csak ez zsákmánya. Teljes napfényben erősödik meg a kicsi angolna, és a szemhez hasonló alakja adja nevét. A rák a lábakat számlálja és az ollókra támaszkodik, mégis alig kerül el a cselvetéseket.²⁷

A madarászattal (23. *Aucupium*) folytatja (263–270.). Hálóval és énekkel szedi rá a madarat a madarász – írja –, és annak lába alá álnok élelmet rejt. Hálókkel is fognak el, valamint cafatos hússal, olykor szurkos köteleken lóg a vergődő madár. A toll olykor nem segíti a madarat, jóllehet máskor az égen repül vele. Gyakran féltvén a kutyát, hálót talál útjában a fogoly madár, a fűrjeket álnok lenből készült háló tartja fogva.²⁸

E két utóbbi rész tehát a tavasz (a nyár?) mesterségeivel foglalkozik, a halászáttal és a madarászattal, hiszen a halak és a madarak tavaszi szaporodása nyújtja az ember számára e foglalkozásokat. Nem túl hosszú részek, látszik, hogy Maseniusnak csak általános ismeretei voltak e tevékenységekről, amelyeket valószínűen az antik költőkből merített.

Mindössze egy disztichonnyi csillagozott rész következik (ami valószínűen a betoldásra utal), amelyben a madarak kölcsönös vetélkedését (harcát) jelzi: 24. **Volucrum pugna mutua* (271–272.). Mindössze annyit mond, hogy a madarak is kölcsönös háborút vívnak, a piripio a méhek kapdosásának alkalmát lesi.²⁹

Ugyancsak ilyen jellegű (de jóval hosszabb) a kereszttel jelölt következő rész (273–286.), amely a bagolyról szól: 25. *Noctua ab aliis avibus circumfessa* (A más madarak körül üldögélő bagoly). A pallasi kegy már régóta védelmezte a megvetendő baglyot, amelynek Minerva oltalma sem elég. A körülötte lévő fehér billegény, a sirály, a poszáta, a vörösbegy, e kicsin csapat, emlékezteti a méltatlan napra [a bagoly éjszakai állat – megjegyzés tőlem, TSA]. Ő mégis szokott tekintélyén semmit sem enyhít, és kényelmet talál az éjszaka derült ege alatt e madár. Miután a helyet fecskecsapat szállja meg, félelmet kelt benne az ellenséges csivitelés. Ezért elmenekül, és a rest felkeresi búvóhelyeit, s a gyászos alvilágnak énekel méltó dalokat. E rész utolsó disztichonja már a magasan repülő kócsagot említi, amely átúszik repülve szinte az egész égi világon a legközebbi csillagig.³⁰

²⁶ Uő., uo. 81.

²⁷ Uő., uo.

²⁸ Uő., uo.

²⁹ Uő., uo.

³⁰ Uő., uo. 81–82.

E verssorok érdekessége, hogy a bagoly nappali viselkedésének leírásában miniatürizált természeti idill jelenik meg, amelyben a bagoly rövid életképe elevenedik meg.

A *tojók után leselkedő sólyomfióka* (26. *Milvus pullus gallinaceis insidians*) a témája a következő résznek (287–304.). Ugyancsak kis életképet mutatva be (s az előző disztichon szinte folytatva) azt írja, hogy gyakran megtörténik, hogy a sólyomnak görbe karmai alatt szenved az elfogott zsákmány, és a telhetetlen a sebesült prédát a mélybe ejti. A rabolni szerető sólyomtól fél Venus madara (a galamb), jaj, miatta Livia félve siet az árnyat adó helyekre – írja. A félénk fióka nevelője ezt is megérzi, „s te, *galambom*, remegsz, s te galambként nyögsz.” Miután a madarak szétrebbentek, összegyűlik a fiókák csapata, és az ellenségellen a fal az élet és a lét. Az (a sólyom) repülve széles kört ír le a levegőben: az átkelő utakhoz megy, majd visszatér. Táplálja a remény, és gazdag zsákmányt néz ki magának a rabló, míg segítségével el nem jön az özvegység. Akkor a szélénél sebesebben, kitért szárnyakkal csap le, és görbe karmával elragadja a gyenge bárányt. Támadó csőrével kap utána, a reszkető állatot széttépi, és belső részeiből kihúzza a véres beleket. A madarak királynője rabló is, a mennydörgés kísérője, a villámló égnek hű szolgálja.³¹

A sólyom vadászatát mutatja be tehát e kis életkép, amelyet híven fest meg a szerző.

Jupiter madarára, a sasokra figyel a következő részben, amelyek a fiókákat nevelik (27. *Aquilas suos explorans, educansque pullos*) idézi meg a következő kis rész (305–312.), amely tulajdonképpen a sasok dicséretét zengi. A költői, mitologikus kezdésben arról ír, hogy Jupiter csapata (a sasok) tölti kényét, amelynek a vereses tüzek nem ártanak, és, fényes Apollo, a te fáklyáidat fürkészi. Azt óhajtja, hogy azokat ne lássa fényes tekintetével, az anyai nemes-séghez méltó nemzetség. Miután a szemet elkerülte a méltatlan és remegő fény, áruba bocsátja az ivadékokat, nem érdekli, kié. Az apollói őshöz való méltóságot és a fényes csillagokkal a derék mivoltát nyájjas ölében védi.³²

A befejezésben, mintegy az előző rész folytatásaként a zsákmányát vivő sas (28. *Aquila[m] praedam auferens*) képével zárja a tavaszleírást (313–322.).³³ A gyakran használt *tum*, vagyis akkoriban (azaz tavasszal) kezdi e részt is. Tehát, ez idő tájt, ha véletlenül a vadnyúl és a házinyúl mély üregbe bújjik, kijön elpusztítója a napfényes mezőkre. Fenyeget, és a zsákmányt horgas karmaival a levegőbe emeli: majd repíti a nyulat, előtte a szokásos körökkel. Az csodálja, hogy az oldalán hirtelen tollak nőttek, és a magas sziklán a fészekben találja magát. A sas a szemét szurkálja, és felkutatja csőrével a szív rejtekeit, a fiókáknak kedves táplálékot.³⁴

*

Áttekintve Masenius didaktikus, azaz a megtanítás stratégiáját nagyon is szem előtt tartó tavaszleírását, nem nehéz felfedezni a témák rendszerszerűségét. Az *égi jelenségekkel* kezdi: magasabban látszik a Nap, a hajnal, a napfelkelte leírása, amelynek mítoszi háttere sejthető, ugyanis Apollo feljövetele előtt jár a Hajnal (lásd pl. Ovidius *Metamorphosese* 2. énekének *Phaeton*-történetének igen bő leírásait [*Phaeton a Nap szekeren*: 1–332.]), majd a Tél futása, Zephirus jövetele s más szelek nyugalma.

Ezt követi a *természet megújulása*: mezők (állatok kihajtása), erdők, kertek, patakok és folyók, majd a madarak: ebben az erdő madarai, fészekrakás, fiókák. Ezt két díszes, Venus és Iuno madaraként ismert szárnyas, a hatyú (Ovi-

³¹ Uő., uo. 82.

³² Uő., uo.

³³ Úgy véljük, hogy a [m] sajtóhiba, s elhagyandó: Aquila.

³⁴ Uő., uo. 82–83.

dius *Metamorphoses*ében: *Cygnus*, 2. 367–400) leírása követi, majd ennek zárásaként a szerelem hatalmának megéneklése, hiszen a tavasz és a szerelem ugyanaz.

Ezután az állathangokat és a kakasviadalokat veszi számba, utána pedig a halak következnek, s a halászat, amelyet a madarászt követ.

Leírását a bagoly és a más madarak elrablójaként ismert sólyom rekeszti be a tavaszleírás ajánlott témaköreit.

Az egyes részek érdekességeit, sajátosságait már jeleztük, s csak megerősíthetjük, hogy Masenius mintaleírása alapján, az egyes témákat mítoszokkal vagy éppen Ovidius segítségével kiegészítve újabb *leírást* alkothatnak, a tavaszleírások szöveghálójának részeként.

FAMILIARIUM
ARGUTIARUM
F O N T E S,

Honestæ, & eruditæ recreationis
gratiâ excitati.

AUTHORE

R. P. JACOBO MASENIO
è Societate Jesu.

*Editio III. auctior & elegantior
Ad Prætorum Sacerdotum.
Or. Crem. S. P. Augustin.*



COLONIÆ AGRIPPINÆ,

Sumptibus Viduæ & Hæredum
JOANNIS ANTONII KINCHII,
Anno M. DC. LXXXVIII.

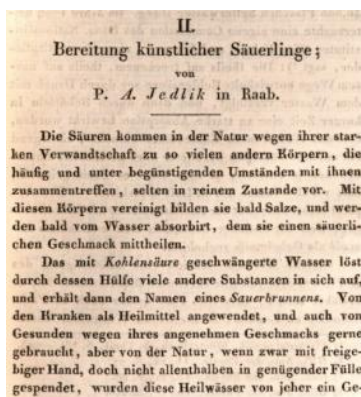
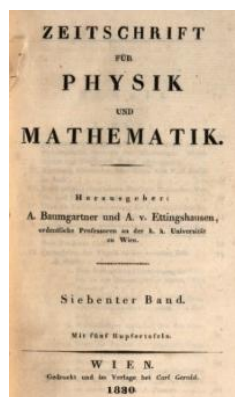
Cum Privilegio S. Cæsarea Majestatis.

Fülöp Zoltán Ottó

ATTITÚDVÁLTÁSOK A JEDLIK-KULTUSZBAN
A SZIKVÍZ KAPCSÁN¹

Jedlik Ányos (1800–1895) OSB feltaláló, fizikus–kémikus nevéhez közel nyolcvan² találmány fűződik, többek között az elektromotor (Jedlik szóhasználatában 'villámdelejes forgony'), az optikai rácsok, a papírcellás elemek, a dinamó-ely), a csöves villámfeszítő. Jelen tanulmány keretében a Szent Benedek Reguláját követő paptanárszódavízelőállításával kapcsolatos újításaihoz kötötten taglalom a személyét övező kultusz formálódását. Azt vizsgálom, miként viszonyulnak hozzá kortársai és az utókor a szikvíz összefüggésében. A források tükrében megrajzolható egyfajta történeti ív, melynek áttekintése szemlélteti a természettudós szerzetes alakját kísérő attitűdváltásokat.

A bencés feltaláló életútja átível azon a 19. századon, amely jelentős változásokat hoz a természettudományok, a technika, a kultúra terén, valamint a hétköznapi életben egyaránt. Pályakezdő győri tanárkodásához köthető – báró Eötvös Lorándot³ idézve – „első és leghétköznapibb találmánya”, a szódavíz készítés egyszerűbb, olcsóbb eljárásának és kisipari méretű gyártásának kidolgozása. Módszerét a *Zeitschrift für Physik und Mathematik*⁴ c. bécsi tudományos lapban publikálja, a részletes leíráshoz műszaki ábrát is mellékel, így hozzáférhetővé téve a tudományos szakma számára a készítés módját.



A *Zeitschrift für Physik und Mathematik* 7. kötetének címlapja és Jedlik savanyúvízi készületéről szóló értekezés első oldala.⁵

¹ A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program” című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

² Vö. Ferenczy Viktor bencés szerzetes, Jedlik Ányos életrajzírója hetvenhat tételt sorol fel a rendtársáról írt monográfia *Függelékében*. Vö. FERENCZY Viktor, *Jedlik Ányos István élete és alkotásai, 1800–1895*, I–IV., Győregyházmegyei Alap Nyomdája, Győr, 1936–1939. IV. 155–158.

³ Vö. Akadémiai Értesítő, 1897/8. köt./6. f. 285.

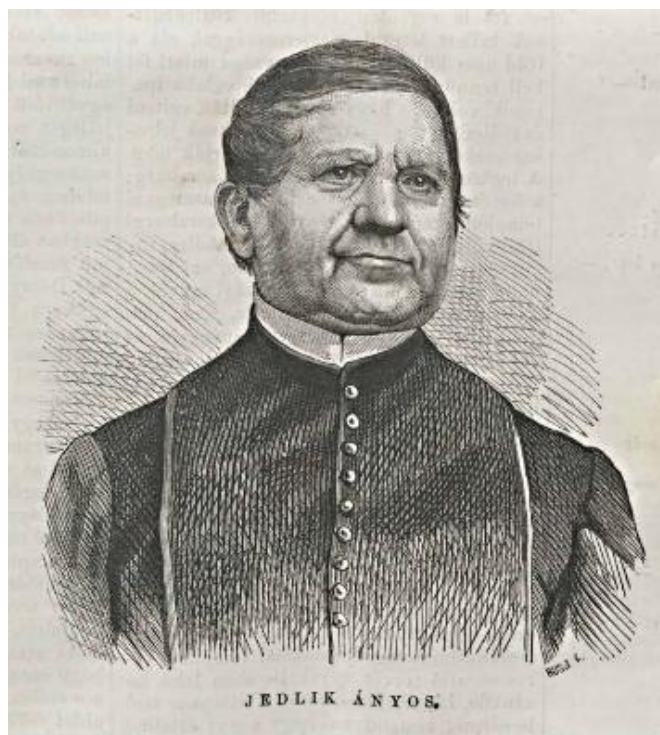
⁴ Vö. *Zeitschrift für Physik und Mathematik*, 1830/Bd. 7. 49–58. Andreas von Baumgartner és Andreas von Ettingshausen közösen hozták létre 1826-ban a *Zeitschrift für Physik und Mathematik* c. folyóiratot. Baumgartner 1832–1837 között egyedüli kiadója volt a lapnak, majd 1841-ig Philipp Alois Ritter von Holger (1799–1866) osztrák fizikus–kémikussal megváltozott címen *Zeitschrift für Physik und verwandte Wissenschaften* jelentette meg. Vö. *Österreichisches Biographisches Lexikon 1815–1950*, Bd 1., Hrsg. AARAU, Friedrich – GLÄSER, Franz. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien, 1957. 58., 271–272.

⁵ Forrás: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=chi.092051966&view=2up&seq=64> (2020. 01. 02.)

Jedlik Ányos kutatói, szerzetesi és oktatói munkásságának körvonalazása már életében kezdetét veszi. A Heckenast Gusztáv képes hetilapja, a *Vasárnapi Ujság*⁶ képet is közölve a paptanáról három hasábos vezércikkben ismerteti az akkor a hatvanhatodik évében járó tudós gazdag életútját.



A Vasárnapi Ujság címfeje 1866-ból.⁷



A Vasárnapi Ujságban Jedlik Ányosról (1800–1895) közölt kép 1866-ból.⁸

⁶ Vö. Vasárnapi Ujság, 1866/13./16. (1866. április 22.)

⁷ Forrás: Uo.

⁸ Forrás: Uo.

Az (– m –) aláírást használó szerző érinti Jedlik bécsi szakorgánumban megjelent értekezését, a folyóirat kiadójaként feltünteteti Andreas Baumgartner⁹ fizikus nevét, egyúttal ignorálja a társszerkesztőt, a matematikus–fizikus Andreas von Ettingshausent.¹⁰ Elhelyezi a szikvízhez köthető találmányokat a Jedlik-életműben és kiemeli, hogy a „győri benczés lyceum természetrajz tanárának” ez az első megmutatkozása a nemzetközi tudományosságban. A cikk írója számára lényeges a példaadó tanár személyiségének megrajzolása, így a köztisztelőben álló, „nagy tudományu ... fáradhatlan kitaratásu tudós ... diszes pályáját” mintaként állítja „minden ifju” és „a hazai közoktatás ügy” iránt elkötelezett pedagógus számára.

A természettudós, akadémikus halálát követően megsokasodnak a megemlékező írások. Többek között a *Vasárnapi Ujság*¹¹ is beszámol 1895-ben a szerzetes temetéséről. A „Közintézetek és Egyletek” rovatból megtudható, hogy, az MTA folyó év december 16-i ülésén a főtitkár, Szily Kálmán¹² jelenti be a tudós elhunytát. Ugyanezen szám a „Halálozások” címszó alatt megbecsülését nyilvánítja teszi közzé, miszerint „a magyar tudományos világ veteránja ... 1895. decz. 13-ikán, kilencvenöt éves korában” fejezte be földi életét. A gyászközleményben „a tud. akadémia legrégebbi tagjának” rövid méltatása, a „koporsójára babérkoszorút küldött” intézmények felsorolása, valamint „az akadémia és a pesti egyetemet” a gyászszertartáson képviselő személyek neve olvasható. A *Győri Közlönyben*¹³ Acsay Ferenc OSB¹⁴ emlékezik meg „az aranymisés áldozópap, a bölcsellettudor, a budapesti egyetem kiérdemült rektorának és tanárának” haláláról. A Benedek-rendi házfőnök nekrológia a helyi főgimnázium évkönyvében¹⁵ is helyet kap. Az erős érzelmi indíttatású elismerő sorok kiemelik a tudós jellembeli nagyságát, „kifogyhatatlan jószívűségét, „példátlan szerénységét... szinte pedáns udvariasságát, hangsúlyozzák „tudományért lángoló hevét ... kutató szellemét ... és rendületlen kötelességteljesítését”, aki emellett is megmarad derűs embernek, hiszen a „jó élcznek jóizület tudott nevetni”. Felelevenítik továbbá, miszerint az 1820-as években „eszelte ki a szódának alkalmazhatóságát a savanyuvíz helyett” győri és pozsonyi tartózkodása alatt. A líceum igazgatója azonban „a már [a 19. század végén] oly általánosan elterjedt ... és szinte mindennapivá lett syphon” feltalálását is néhai szerzetestársának tulajdonítja,

⁹ Az osztrák fizikus és államférfi Andreas Freiherr von Baumgartner (1793–1865) a bécsi egyetem fizika tanára, majd a porcelángyár igazgatója, udvari tanácsos, 1848-ban bányaiügyi miniszter, 1854-től az Osztrák Tudományos Akadémia (*Österreichische Akademie der Wissenschaften*) elnöke. Vö. MAYER Farkas OSB, *Epizódok Jedlik Ányos életéből*, Szerk., szó- és névmagyarozatokkal ellátta SZAKÁCS István, (A Magyar Tudománytörténeti Intézet Tudományos Közleményei, 62.), Jedlik Ányos Társaság – Magyar Szabadalmi Hivatal, Bp., 2010. 94.

¹⁰ Andreas Freiherr von Ettingshausen (1796–1878) a bécsi egyetem matematika tanára, A. Baumgartner távozása után fizika tanára is. Vö. Uo.

¹¹ Vö. *Vasárnapi Ujság*, 1895/42./51. (1895. december 22.)

¹² Szily Kálmán (1838–1924) fizikus, nyelvész, műegyetemi tanár, az MTA főtitkára, majd főkönyvtárnoka, a Királyi Magyar Természettudományi Társulat elnöke (1880–1890). Szerkesztésében indult útjára a *Természettudományi Közlöny* c. folyóirat 1869-ben. A Magyar Nyelvtudományi Társaság megalapítója (1905), első elnöke, szerkesztője szervezet hivatalos orgánumának a *Magyar Nyelv* c. időszaki periodikának, a szervezet hivatalos orgánumának és az *Akadémiai Értesítőnek* (1890–1905), a műegyetem rektora (1879–1884), a Magyar Mérnök- és Építész-Egylet alapítója (1867), folyóiratának első főszerkesztője (1872). Vö. VASVÁRI Béla, *Szily Kálmán (1838–1924) = Fizikai Szemle*, 1992/8. 295.

¹³ *Győri Közlöny*, 1895. december 15.

¹⁴ Acsay Xavér Ferenc József (1854–1912) áldozópap, gimnáziumi tanár Esztergomban (1881), a Kiszaludai Irodalmi Kör alapító tagja, írói álneve Alvinczy István. Vö. *Magyar Írói Álnév Lexikon*, GULYÁS Pál szerk., Akadémiai, Bp., 1978. 515.

¹⁵ Vö. *Értesítő a pannonhalmi szent Benedek-rend Győri főgymnasiumáról az 1895–96. isk. év végén*, Győr, 1896. 235.

holott az eszköz szabadalmaztatása 1813-ban az angol feltaláló, Charles Plinth¹⁶ nevéhez fűződik. Acsay szintén követendő példaként állítja Jedlik „erényes és munkás életét” a fiatal nemzedék számára. Olyan emberként láttatja, aki „valóságos ideális alak” ... e pénzsóvár, élvhajhászó korszakban ... a kit csak a nemes cselekedet és a tudomány érdekelnek, a maga személyisége teljesen háttérbe szorul”.

Báró Eötvös Loránd búcsúbeszéde *Jedlik Ányos emlékezete*¹⁷ címmel hangzik el a MTA „1897. május 9-iki közülésén”, majd megjelenik az intézmény hivatalos közlönyében. Az Akadémia elnöke az elhunyt gondolatait többször felidézve a személyes tisztelet hangján, az elfogulatlanság szándékával jelöli ki a mesterséges savanyúvízhez köthető találmányok helyét Jedlik életútjában. A méltatásból kitűnik, Eötvös nagyra becsüli tudóstársának szerepét a szódavígyártásban és nemzetközi összefüggésbe állítja a szerzetes ezirányú tevékenységét, rávilágít továbbá, hogy Nicolas Paul¹⁸ és Henri-Albert Gosse¹⁹ genfi gyógyszerészek az általuk készített berendezések működési elvét titokban tartották. Ezen túlmenően az előállítási költségek tekintetében is informatív adatokat szolgáltat, amikor ár–érték arányokat közölve rámutat a mesterséges savanyúvíz lényegesen olcsóbb voltára. Jedlik eljárásának gazdaságosságát igazolja, hogy amíg 1841-ben egy üveg „rohicsi” [rohicsi] víz²⁰ negyvennyolc krajcárért, az *Egri víz*²¹ pedig harminchat krajcárért kapható, addig a szerzetes tanár előbbinek mesterséges utánzatát tizenkét, utóbbinak változatát mindössze három krajcár-ból tudja előállítani. Figyelemmel a bencés tudós kutatói magatartására, „az ő csendes mederben lefolyt majdnem száz éves életére” Eötvös a találmány gyakorlati hasznosításával összefüggésben hozzáteszi „bármily jövedelmező üzletnek mutatkozott a savanyúvizek mesterséges gyártása, Jedlikből mégsem lett szódavízgyár”, mivel érdeklődése ezt követően az elektromosság felé fordult.

A paptanár tudományos pályájának átfogó ismertetése már a 20. század elejére datálható. Heller Ágost (1843–1902) *A physika története a XIX. században* c. művének második kötete 1902-ben lát napvilágot,²² melyben az Akadémia főkönyvtárnoka a kor olyan kiemelkedő fizikusai, mint Georg Simon Ohm (1789–1854) és Michael Faraday (1791–1867) bemutatása közé helyezi a szerzetes kutatói tevékenységét taglaló tíz oldalas fejezetet. A 20. század elejétől az időszaki periodikákban is egyre gyakoribbak a Jedlik Ányost középpontba állító

¹⁶ Charles Plinth 1813 *British Patent No. 3680* jelölés alatt szabadalmaztatott készüléke sokban hasonlított a 20. század elején általánosan elterjedt szifonokhoz, azzal a különbséggel, hogy a rugóval működtetett szelep helyett elzárócsapot használt, mellyel lehetővé tette a víz pontos adagolását úgy, hogy a szénsav is a palackban maradt. Az 1825-ben alkotott *Regency Portable Fountain* tekinthető a modern szifon prototípusának. Vö. ODELL, Digger, *Mixing it up: A Look at the Evolution of the Siphon-Bottle*. Digger Odell Publication, Lebanon (Ohio), 2004.; Vö. O'NEIL, Darcy S., *Fix the Pumps: The History of the Soda Fountain*, Art of Drink, London (Ontario, Canada), 2010. 5.

¹⁷ Vö. Akadémiai Értesítő, 1897/8. köt./6. f. 285.

¹⁸ Nicolas Paul (1763–1806) genfi mérnök Henri Albert Gosse-val és Jacob Schweppével közösen 1790-től szénsavval dúsított víz létrehozásával kísérletezett, 1797-ben saját készüléket alkotott, majd 1798-ban Párizsban, 1802-ben pedig Londonban saját vállalkozásba fogott. Vö. www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D31623.php (2020. 01. 09.)

¹⁹ Henri-Albert Gosse (1753–1816) genfi természettudós, gyógyszerész. Az emésztési és gyomorbántalmak ellenszerét kutatta, 1791-ben társalapítója a *Genfer Société de physique et d'histoire naturelle*, a Genfi Fizikai és Természettudományi Társaságnak. Vö. www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D14386.php (2020. 01. 09.)

²⁰ A *rohicsi víz* szénsavas galubersós ásványvíz. Nevét lelőhelyéről kapta. Rohics – Rogaška Slatina, ném. Rohitsch–Sauerbrunn – város Kelet-Szlovéniában.

²¹ A számos nemzetközi kiállításon aranyérmert nyert *Egri víz* Simon Ferenc (1710–1751) jezsuita gyógyszerész találmánya, melyet a laikus férfi szerzetesek gyógyhatású szerként forgalmaztak. A víz receptje a rend feloszlata után (1773) átkerült a Betegápoló Irgalmasrendi kórházba. Vö. SALY Noémi, *Szerzetesek asztalánál*, Magyar Kereskedelmi és Vendéglátóipari Múzeum, Bp., 2017. 47.

²² Vö. HELLER Ágost, *A physika története a XIX. században II.*, Királyi Magyar Természettudományi Társulat, Bp., 1902. 83–87.

írások. Saly Brunó OSB²³ a *Győri Hírlapban*²⁴ 1900-ban röviden, majd 1916-ban²⁵ nagyobb terjedelmű cikkben vázolja fel a tudós „szorgalmas életének a természettudományok szolgálatában töltött fényes szakaszait.” Legjelentősebb találmányainak felsorolásában első helyen emeli ki a „savanyúvíz készüléket”. Hangsúlyozza, hogy Jedlik már fiatalon tanújelét adta „feltalálói tehetségének.” Azt is tudatja, hogy első berendezését néhányszor módosította, „a czélnak jobban megfelelő eszközt” alkotva. Megemlíti továbbá, hogy rendtársa „oly utakon járt, amelyeken még senki (...) új találmányok, felfedezések maradtak nyomában,” végül alkotópályáját tömören összegezve megjegyzi „bámulatos munkásságát az eredetiség” jellemzi.²⁶ Az 1920-as évek végétől a tudományos eredményeit taglaló írásokon túl új elemként megjelenik a megemlékezésekben a korszakra jellemző keresztény–nemzeti ideológiai töltet. Gróf Klebelsberg Kuno beszédeiben gyakran úgy hivatkozik rá, mint olyan emberre, aki „képes volt találmányai révén a kor szellemiségére kellőképpen reflektálni és a magyar értékrendet közvetíteni.”²⁷

A szikvíz Jedlik-életműben elfoglalt helye kapcsán indokolt kiemelni Holenda Barnabás OSB²⁸ ezirányú írásait, aki 1928-ban két tanulmányt szentel a szerzetes oktatónak. A *Pannonhalmi Szemle*,²⁹ valamint a *Mathematikai és Fizikai Lapok*³⁰ hasábjain is megemlékezik a feltalálóról. Majd csaknem negyven évvel később két nyelven kiadott munkájában³¹ ismét ráirányítja a figyelmet „a múlt évszázad csendben, önzetlenül dolgozó tudósára”. Holenda rámutat a szódatöltőgépek közvetlen gyakorlati jelentőségére, mellyel „csekély költséggel lehetett a vizet szénsavval telíteni”. Az általa közlőtekből az is megtudható, hogy Győrben az előállítás első évében százötven üveg szódavizet készített a kísérletező tanár, mely – Jedlik szerint – „mindenkinek ízlett”.

²³ Saly Brunó Jenő (1862–1935) a győri gimnázium természettan, mennyiségtan, majd teológia tanára. Vö. *Magyar katolikus lexikon XI. (Pob–Sep)*, DIÓS István – VICZIÁN János szerk., Szent István Társulat, Bp., 2006.

²⁴ Vö. *Győri Hírlap*, 1900/XII. 6. A *Győri Hírlap* (1886–1939) hetente kétszer, majd 1895-től heti hat alkalommal – indulásakor „*Társadalmi lap*” alcímmel – megjelenő, Szávay Gyula által szerkesztett időszakos periodika. A 19–20. század fordulóján a *Győri Hírlap* külső munkatársa volt többek között Juhász Gyula és Ady Endre is. MÉSZÁROS Borbála, *A helyi sajtó szerepe a főváros környékén: Kispeszt–Szentlőrinc 1895–1918* = F. ROMHÁNYI Beatrix szerk., *tanulmányok Budapest múltjából, XXXII*, Budapesti Történeti Múzeum, Bp., 2004–2005. 138.

²⁵ Vö. http://files.jedlik tarsasag.hu/tanulmanyok/1916_Saly.pdf (2020. 01. 02.)

²⁶ SALY Brunó, *Jedlik Ányos* = *Győri Hírlap*, 1900/XII./6.

²⁷ Vö. GLATZ Ferenc szerk., *Tudomány, kultúra, politika: Gróf Klebelsberg Kunó beszédei és írásai (1917–1932)*, Európa, Bp., 1990.

²⁸ Holenda Barnabás (1896–1967) bencés szerzetes az esztergomi, majd a győri és a budapesti bencés oktatási intézetek tanára 1919–1924 között, ezt követően a pannonhalmi tanárképzőiskolán matematika és elméleti fizika tanár. Vö. BORBÉLY Kamill, *Holenda Barnabás emlékezete* = *Vigila*, 1967/32./8.557–558.

²⁹ Vö. *Pannonhalmi Szemle*, 1928/30–40. 101–111. A *Pannonhalmi Szemle* a Pannonhalmi Bencés Főapátság gondozásában 1926 és 1944 között működő, majd 1993-ban újraindult negyedévente megjelenő Pulitzer-emlékdíjas folyóirat. Magyar és külföldi szerzők főként teológiai, filozófiai és történeti tanulmányait teszi közzé, emellett esztétikai, zeneelméleti, társadalomtudományi, irodalomtörténeti publikációk, valamint versek és recenziók is helyet kapnak a folyóiratban. Diákújságja 2005-től *Pannonhalmi Szemle* néven jelenik meg. Vö. <https://www.szerzetes.hu/foly%C3%B3irat/pannonhalmi-szemle-%E2%80%93-pannonhalmi-f%C5%91ap%C3%A1ts%C3%A1g-lapja> (2020. 01. 02.)

³⁰ *Mathematikai és Fizikai Lapok*, 1928/35. köt. 23–39. A *Mathematikai és Fizikai Lapok* 1891–1943 között megjelenő időszakos periodika, melyet Eötvös Loránd alapított. Címe 1929-től *Matematikai és Fizikai Lapok*ra változott. Vö. TURÁN Pál, *Előszó* = TURÁN Pál szerk., *Matematikai és Fizikai Lapok: Az 1–50. kötet (1892–1943) tartalomjegyzéke*, Index Generalis, Bolyai János Matematikai Társulat, Bp., 1968.

³¹ Vö. HOLENDA Barnabás OSB, *Jedlik Ányos élete és alkotásai*, Gépipari Tudományos Egyesület, Bp., 1967.

A kutató szerzetes alkotói tevékenysége előtti tiszteletadás példái között kitüntetett helyet foglal el *A szikvízipar*³² c. lapban megjelent cikk, mely szemlélteti, miként ítélte meg a korabeli iparos társadalom a tudós szerepét a szikvízgyártásban: „*Jedlik Ányos győri bencés tanár nagy találmánya közkinccsé lett az emberiségnek.*” A pátozzsal átíratott írás szerint a feltaláló nagy hatással volt korára, és mint „*a magyarság szellemi nagysága igazán megérdemli, hogy a jubileum kapcsán megemlékezzék róla a magyar szikvíziparosság.*” A korabeli megítélésben a hangsúly a magyarságra, a termék újszerűségére, társadalmi hasznosítására helyeződik. A *laudatio* szerzője „*a tüzes tekintetű, nagy tehetségű, ideális gondolkodású, páratlan szerény tudósnak*” „*a százéves szódavíz*” alkalmából állít emléket, a találmányban ugyanakkor a nemzet újra felemelkedésének egyik lehetséges eszközét láttatja. A zárógondolatok elégedetlenségnek adnak hangot „*Szomorú magyar sors az övé is*”, hiszen a feltalálót a nemzetközi tudományosság nem az őt megillető helyen kezeli.

*A szikvízipar*³³ c. lap 1930. október 24-én arról tudósít, hogy „*a szegedi nagy hét keretében*” gróf Klebelsberg Kuno kultuszminister jelenlétében Jedlik emlékére „*az egyetem falába emléktáblát illesztenek*”, melyre a „*szikvízszakma*” nevében a *Magyarországi Szikvíz Szövetség* babérkoszorút helyez el. A periodika a szikvíztöltőgépet centenáriuma alkalmából *A százéves a szikvíztöltőgép* című írással emlékezik. A tudósító szerint a „*nevezetes emlékűnnepély*” egyúttal „*az egész világot behálózó szikvíziparnak is felejthetetlen nagy ünnepe, mert hiszen Jedlik Ányos bencés pap [...] éppen 100 évvel ezelőtt mutatta be a Tudományos Akadémiának korszak-alkotó találmányát*”. A vastagon szedett szövegrészlet arra hívja fel a figyelmet, hogy a szikvíztöltőgépet, valamint a „*szifonos palackot idáig semmiféle új találmány nem tudott pozíciójából kiszorítani.*” A túlradó szavak a tudóst, „*a teória, az elvont tudomány fenkölt lelkű úttörőjeként*” említik, aki „*rendkívül képzett fizikusként [...] évtizedekkel előzte meg a korát.*” Az emlékező sorok írója neki tulajdonítja, hogy „*széles e világon mindenütt elterjedt a szikvízgyártás, mindenütt a néptömegek üdítő itala [lett] a szódavíz*” és azt is hangsúlyozza, hogy „*ebből [Jedlik] egyetlen fillér hasznot sem húzott*”. A bencés pap hétköznapi életben való jártasságának hiányával magyarázza – tévesen –, hogy „*nem használta ki [...] üzletileg nagyszerű találmányát*”. Ezt követően az elismerő sorok magasztalásig fokozódnak és a feltalálót olyan embernek láttatják, mint akiről „*el lehet mondani, tökéleteset alkotott*”. A tudósító jelentősen túloz, amikor a paptanárt a szódavíz első előállítójának, „*a szikvíztöltőgépet és az egész szénsavkeverési eljárást magyar találmánynak*” nevezi. A Jedlik-képhez másfajta tónust kölcsönöznek a záróbekezdés sorai, melyek mind a szerzetes személyiségét illetően, mind pedig az uralkodóházzal kapcsolatos beállítódását tekintve új színezetet tartalmaznak. „*Mogorva, zárkózott embernek ismerték, aki még hozzá népszerűtlen is volt az ifjúság előtt, mert a Bach-korszakban túlságos mértékben hajolt meg a császári kormány előtt.*” Majd a szerző tényyszerűen közli, miszerint „*egyszerű magyar tudós volt Jedlik Ányos, aki elvonultan élt egyetemi laboratóriumának négy fala között*”. Ehhez azt is hozzáfűzi, hogy magas mércét állított önmagával, valamint diákjaival szemben emberségben és tudásban egyaránt. Végül visszatér a korábbi emelkedett hangnemhez mondanivalóját így összegezve: „*Nagy ember volt, nagy tudós, akinek emlékét örökre megőrzi a magyar szikvízipar, amely az ő remek találmányának köszöni a létezését.*”

³² Vö. *A szikvízipar*, 1928/3./5. 3.

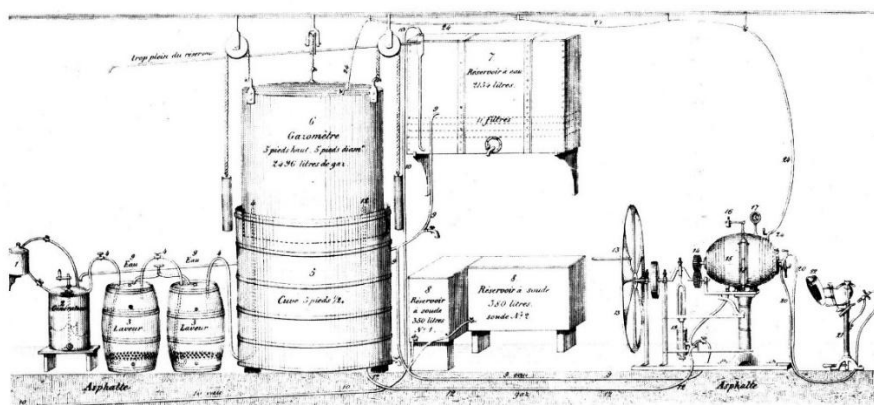
³³ Vö. *A szikvízipar* 1930/V./11./7.

témoins requis & signés avec les
Parties & moi notaire.

J. B. Jordan
Pierre Brignat & Nicolas Paul
Schweppes Jacques Paul
Henri Albert Gosse
J. Boim Notaire

Aláírással hitelesített együttműködési megállapodás 1790. június 12-én Genfben.³⁴

A Jedlik érdemeit feltüntető írások között indokolt megemlíteni A szikvíz-
ipar³⁵ c. folyóiratban a paptanár halálának negyvenedik évfordulója alkalmából
1935-ben megjelent ünnepi köszöntőt, mely a szerzetest újfent „a szódavízgyár-
tó-készülék és a szifón” feltalálójának nevezi. A tudósító egyúttal méltatlannak
tartja, hogy e jelentős tett az utókor emlékezetében elhomályosul: „ugyan ki
tudja [ezt] manapság?” E kérdőre vonás rokonítható azzal a Jedlik életét feldol-
gozó munkákban ismétlődően visszatérő gondolattal, hogy nem a súlyának meg-
felelően kezelik a szódavíz-elállításban elért eredményeit. A lap munkatársa
ugyanakkor figyelmen kívül hagyja, hogy az első szikvíztöltőgép az ún. *genfi*
apparatus megalkotása és üzemi használata Jacob Schweppe (1740–1821)
órászmester, ezüstműves, Nicolas Paul mérnök és édesapja Jacques Paul, vala-
mint Henri-Albert Gosse gyógyszerész nevéhez fűződik.³⁶



A genfi apparátus 1790-ből.³⁷

³⁴ A megállapodás szerint 1790. július 1-jétől kilenc évre szól a szerződés, a cég neve *Schweppe, Paul et Gosse*. Az általuk készített terméket gyógyhatású szerként árusították. Forrás: <http://scalar.usc.edu/works/history-of-the-soda-fountain/jacob-schweppes-apparatus> (2020. 01. 02.)

³⁵ Vö. A Szikvízipar, 1935/X./2. 6.

³⁶ Vö. KISS, 2008. 15.

³⁷ Forrás: KISS, 2008. 15.

Más megközelítésből, kutatói tárgyilagossággal ír Jedlikről Zelovich Kornél 1929-ben két munkájában is.³⁸ A *Budapesti Szemlében*³⁹ elsődlegesen a tudós elektrotechnikai újításait ismerteti, egyúttal említést tesz „a savanyúvízi készü-letről” is. A tudományos érdemeket középpontba állító írás gazdag ismeret-anyaggal, tényszerűen közli a feltaláló sikereit, nemzetközi szinten is úttörő eredményeit.

A rendtársak közül többen is elkészítik Jedlik életrajzát, árnyalva a róla alkotott képet. A legrészletesebb összefoglalást Ferenczy Viktor OSB⁴⁰ nyújtja, aki Pannonhalmán rendszerezi, katalogizálja az írásos Jedlik-hagyatékot és szintén a tudós halálának negyvenedik évfordulójára négykötetes monográfiát⁴¹ (1936–1939) jelentet meg. Az ünnepi kiadványban a paptanár tudományos és szerzetesi pályáját is bemutatja külön fejezetet⁴² szentelve a rendtárstárs szódavízgyártásban betöltött szerepének, melyben a teljességre törekvés igényével tárja fel a rendelkezésre álló korabeli komplex ismeretanyagot. A bencés noviciátus megkezdésére úgy tekint, mint Jedlik életének döntő lépésére, természettudósi munkásságának sarokkövére. Meglátása szerint a mesterséges savanyúvízelőállítás terén elért újításai a 19. században Magyarországon nagy horderejű tettnek számítotak.

Erdélyi Imre⁴³ az első oktatási segédanyag megjelenése alkalmából a szikvizesek nevében a tisztelet hangján szól a tudósról. Megfogalmazásában „a magyar szikvíziparos társadalom a kiváló úttörő emlékét hálás kegyelettel őrzi” nem feledkezve meg az első szikvízüzem létesítéséről. Új fejezet veszi kezdetét a második világháborút követően, amikor is *A szikvízipar*⁴⁴ című szaklap struktúrája megváltozik. Az újraindult periodika 1947-ben a szódavíz vonatkozásában kiemelten foglalkozik a gyógyszerész–vegyész Wágner családdal hangsúlyozva, hogy a több világhírállításon is díjazott Wágner Jenő mérnök indította útjára „a korszakalkotó magyar szikvízipart”. A gyáriparos szerepvállalására utalás a szikvíz széles elterjedésében önmagában helytálló és indokolt, ezzel azonban a feltaláló a bencés szerzetes érdemeit a szódavíz-előállításban – átmenetileg – halványítja.

Jedlik Ányos méltatása más hangsúlyokkal a Kádár-korszakban is folytatódik az életével, eredményeivel foglalkozó munkák révén. A technikatörténeti, a tudományos–ismeretterjesztő szakirodalom mellett a közoktatásnak is szerves részét képezik a hozzá köthető találmányok. Horváth Árpád (1907–1990) vegyészmérnök ugyancsak több munkájában foglalkozik a tudós tevékenységével. A

³⁸ Vö. *Budapesti Szemle*, 1929/DCXIV. 1–31. Zelovich Kornél (1869–1935) mérnök, a Műegyetem rektora, a Magyar Mérnök- és Építész-Egylet könyvtárosa, majd főtitkára, az MTA tagja, a MÁV igazgatóhelyettese. Zelovich német nyelven is publikált Jedlik Ányosról. Munkájának címe: *Ungarische Erfolge wissenschaftlicher Technik*, mely a *Mathematische und Naturwissenschaftliche Berichte aus Ungarn* c. folyóiratban 1929-ben jelent meg. Vö. TERPLÁN Zénó, *Megemlékezés Zelovich Kornél (1869–1935) professzorról* = *Technikatörténeti Szemle*, 1994–1995/21. 161–165.

³⁹ A *Budapesti Szemle* 1840 és 1944 között kötet formájában évi három alkalommal megjelenő kulturális folyóirat. Jelentős főszerkesztői: Csengery Antal (1857–1869), Gyulai Pál (1873–1910), Voinovich Géza (1910–1944). Vö. GALAMBOS Ferenc, *A Budapesti Szemle írói és írásai*, Kézirat, Bp., 1955.

⁴⁰ Ferenczy Viktor (1894–1943) Szent László-díjas fizikus, a Győrben megjelenő *Fizikai és Kémiai Didaktikai Lap* állandó munkatársa. Vö. PETRIK Ferenc, *Bencés munka: Ferenczy Viktor OSB emlékére* = GEREKEN Ferenc szerk., *Bencés Diákszövetség Almanach 1993–1994*, Vállalkozás, Verseny, Tisztetség Alapítvány, Pannonhalma – Bp., 1995. 49–51.

⁴¹ Vö. FERENCZY, I–IV. 1936–1939.

⁴² Vö. FERENCZY, 1936–1939. I. 72–84.

⁴³ Vö. Erdélyi 1939. 4.

⁴⁴ Vö. *A Szikvízipar*, 1947/ XXII./9. 5.

*Fizikai Szemle*⁴⁵ hasábjain 1957-ben közölt cikkében beszámol Tognio Lajosról.⁴⁶ Az orvost úgy említi, mint akinek savanyúvizekről tartott előadása ösztönzőleg hatott a szerzetes ilyen irányú kísérletezéseire. A tudománytörténész egyúttal cáfolja azt az Eötvös Loránd által is képviselt nézetet, miszerint Jedlik a találmányaiból nem tudott volna gazdasági haszonra szert tenni. Jedlik feljegyzéseire támaszkodva közli, hogy az üzem az első évben hétszázhatvan forint nyereséget termelt, majd átadta a gyárat egyik rokonának. A második évben már nyolcszáznyolcvanhét forintot tett ki.⁴⁷ Horváth szerint, amíg Jedlik unokatestvére, Szabó Alajos vezette az üzemet, addig a feltaláló öt százalékban részesedett a bevételből. *A múlt magyar tudósai sorozatban* megjelent kötetben⁴⁸ Horváth kitér arra is, hogy a szerzetes személyét övező megkülönböztetett tisztelethez tudományos eljárásainak gyakorlati hasznosítása mellett az 1873. évi bécsi világkiállításon elért sikerei is nagymértékben hozzájárultak, ugyanakkor figyelmen kívül hagyja, hogy Jedlik már az 1855. évi első párizsi világtárlaton is elismerésben részesült. A filmművészetben szintén feldolgozásra kerül a bencés oktató alakja. Préda Tibor (1925–2006) Balázs Béla-díjas rendező filmsorozatban állít emléket a kiemelkedő magyar tudósoknak, közöttük 1971-ben Jedlik Ányosnak, majd 1996-ban önálló filmet forgat a feltaláló életréről. Ketskeméthy István (1927–2007) Akadémiai-díjas fizikaprofesszor és Bányai Jenő (1933–1994) vegyészmérnök 1975-ben a *Fizikai Szemlében*⁴⁹ a szegedi Dóm téri árkádok alatt átadott Jedlik és Eötvös mellszobor kapcsán publikál cikket. Bányai megfogalmazásában Jedlik oldotta meg a szódavízkészítés „fortélyát”, amikor megkonstruálta savanyúvízgépét.” Az írásban tárgyilagosan méltatja Jedlik kutatói nagyságát.

⁴⁵ *Fizikai Szemle*, 1957/7./5. 139–149. (1957. október). A *Fizikai Szemle* az Eötvös Loránd Fizikai Társulat 1950 óta működő szakfolyóirata, 1960 óta havonta jelenik meg. Jogelődje a *Mathematikai és Fizikai Lapok*.

⁴⁶ Tognio Lajos (1798–1854) orvos, a Kórtani és a Gyógyszertani Tanszék tanára Pesten, majd az egyetem dékánja. Kiemelten foglalkozott a magyarországi ásványvizek összetételének és gyógyhatásának elemzésével. A Magyar Orvosok és Természetvizsgálók I. nagygyűlésén (1841. március 31.) már rámutatott a szikvíz gyógyító hatására. Még ugyanebben az évben a Magyar Orvosok és Természetvizsgálók II. nagygyűlésén a szervezet a különféle betegségek kezelésére ajánlja a szódavizet. Vö. SZÁLLÁSI Árpád, *Tognio Lajos* = Orvosi Hetilap, 1974/115./28. 1665–1666.; Vö. SZÁLLÁSI Árpád, *Tognio Lajos (1798–1854)* = SZÁLLÁSI Árpád, *Orvostörténeti és művelődéstörténeti tanulmányok*, II., (A Magyar Tudománytörténeti Intézet Tudományos Közleményei, 124.) Magyar Tudománytörténeti és Egészségtudományi Intézet, Magyar Orvostörténelmi Társaság, Bp., 2018. 40–42.

⁴⁷ Jedlik egyetemi tanári díjazásról lásd bővebben VELNER András, *Jedlik Ányos*, Elektra, Érd, 2008. 47.

⁴⁸ Vö. HORVÁTH Árpád, *Jedlik Ányos*, (A múlt magyar tudósai, I.), Akadémiai, Bp., 1974. 185–187.

⁴⁹ Vö. *Fizikai Szemle*, 1975/25./3. 115–116.



Relief a szegedi Pantheonban Körmendi-Firm Jenő alkotása.⁵⁰

Az 1989-es politikai fordulat után a *Fizikai Szemle*⁵¹ Jeddik Ányost középpontba állító tematikus kétnyelvű száma tizenegy tudós érdemeit méltató cikket sorakoztat fel. Ezek közül azonban kizárólag a Magyar Bencés Kongregáció nyugalmazott fizikus-kémikus tanára, Mayer Farkas (1929–2010) életrajzi írása érinti a szódavizet. A szerzetestárs megemlíti, miszerint Jeddik ifjúkori hosszú és súlyos betegségének orvoslására keresett egyfajta szert, ezért kezdett el kísérletezni a szénsavas savanyúvíz előállításával.

A Jeddik-kötődés kapcsán indokolt utalni a II. János Pál pápa (1978–2005) pannonhalmi látogatásával egybekötött, a bencés főapátság megalapításának millenniuma alkalmából a *Mons Sacer* című háromkötetes kiadványra Takács Imre, Szovák Kornél és Monostori Martina gondozásában.⁵² A monasztikus rend jeles személyiségei között önálló fejezetben kap helyet Jeddik Ányos is. Életrajzának ismertetése során Radnai Gyula körvonalazza feltalálói tevékenységét, azt európai kontextusba helyezi, példaként állítja őt a fiatal nemzedék számára, kiemeli a szikvízgyártásban elért újításait. Cáfolja Eötvös azon nézetét, mely sze-

⁵⁰ Forrás: Saját felvétel.

⁵¹ Vö. *Fizikai Szemle*, 1995/XLV. (1995. december)

⁵² Vö. RADNAI Gyula, *Jeddik Ányos* = TAKÁCS Imre – SZOVÁK Kornél – MONOSTORI Martina szerk., *Mons sacer 996–1996, I–III*, Pannonhalmi Főapátság, Pannonhalma, 1996. II. 264–280.

rint Jedlik félénk, zárkózott ember lett volna. A fizikus az *Élet és Tudomány*⁵³ hasábjain a tudósról születésének 200. évfordulóján emlékezik. *Jedlik tanár úr* című írásában pedagógusi pályáját megrajzolva bepillantást nyújt diákjaival való kapcsolatába. Egyúttal rálátást ad a szerzetes kutatói elhivatottságáról kiemelve, hogy *Jedlik kémiai kísérletezései során kitalálta a szódavíz előállítás módját* és a készüléket latinul *apparatus acidularis*-nek nevezte. Velnér András⁵⁴ művelődéstörténeti szempontok mentén a bencés szerzetes tudományos munkájának recepcióját helyezi kutatásának homlokterébe a szódavíz összefüggésében is, bemutatva Jedlik szerint „hosszú, külső eseményekben nem gazdag, de szellemeikben annál színesebb életútját.”

Mayer Farkas *Epizódok Jedlik Ányos életéből*⁵⁵ című posztumusz megjelent monográfiája tudománytörténeti és életrajzi adatokon nyugvó képet fest a tudós tanárról. Többek között arról informál, hogy a feltaláló a szódagyári munkásaival meglehetősen közvetlen, őket keresztnevkön szólítja. Ehhez azt is hozzáfűzi, amikor gyárait említik, akkor nem a mai értelemben vett nagy kapacitású üzemekre kell gondolni, hanem sokkal inkább kisipari műhelyekre, ahol legfeljebb két-három alkalmazott dolgozott,⁵⁶ ellentétben például a Wágner Művekkel. Ugyancsak Mayer utal arra, hogy fennmaradt Jedlik latin nyelvű háztartási naplója, mely a későbbiekben hivatkozási alapul szolgált unokaöccsének a gyártás engedélyeztetési kérelméhez. Az üzem ennek segítségével nyert 1842-ben a rohicsi és a Selters-víz előállítására szabadalmat, mely – Mayer hívja fel a figyelmet erre – gyártási-forgalmazási engedélyt jelentett és nem volt azonos a mai értelemben vett jogi védelemmel.

Jedlik tevékenységének világkiállításokon történő láttatása az 1980-as évektől kerül előtérbe.⁵⁷ A 2000-ben megrendezett hannoveri „A” kategóriás nemzetközi seregszemlén (*world expo*) a Millennium-hajó nevű magyar pavilonban rendhagyó tárlat keretében mutatják be „a magyar tudomány nagyjait”. Bolyai János (1802–1860), Bláthy Ottó (1860–1939), Gábor Dénes (1900–1979) mellett Jedlik mellszobra is helyet kap a villámfeszítő és a szikvízkészítőgép kapcsán.⁵⁸

⁵³ *Élet és Tudomány*, 2000/55./2. 38–40. (2000. január 14.)

⁵⁴ Vö. VELNER, 2008.

⁵⁵ Vö. MAYER, 2010. 157.

⁵⁶ Vö. Uo. 141.

⁵⁷ Vö. GÁL Vilmos, *Világkiállító magyarok: Magyarország és a világkiállítások, 1851–2000*. Holnap, Bp., 2008. 230.

⁵⁸ Vö. MOLNÁR Pál, *A dicsőség pillanatai. 'Moments of Glory': Magyarország a hannoveri világkiállításán*. Mundus, Bp., 2000.



Jedlik Ányos mellszobra közepén látható a hannoveri viláagiállításán 2000-ben.⁵⁹

Az emlékezet fenntartásában az elektronikus felületek is szerepet kapnak. A Yam Suph⁶⁰ álnéven a Matiné Páholy⁶¹ honlapján 2000-ben megjelent cikk részletesen beszámol a paptanár szikvízgyártás terén elért vívmányairól, azok gyakorlati alkalmazásáról, ebben az összefüggésben két tényezőt kiemelve, egyrészt Jedlik az 1831-ben Európán végigsőprő kolerajárvány idején a saját előállítású citromos szódavizével próbált enyhíteni a betegek szenvedésein, másrészt a MOTT második pesti nagygyűlésén tanári beállítottságához híven a tudós „igazi fizikus révén meggyőző demonstrációt tartott”.

A Jedlik-emlékek életben tartásában meghatározó szerepet töltenek be a nevével fémjelzett egyesületek. Így Felvidéken, a szerzetes szülőhelyén 1985-ben létrejön a *Jedlik Ányos Honismereti Kör*⁶² és 1989-ben a *Szimői Jedlik Ányos Társaság*. Majd egy évvel később megalakul a *Jedlik Ányos Emlékbizottság*, 1993-ban Budapesten életre hívják a *Jedlik Ányos Közhasznú Társaságot*,⁶³ mely szervezet több kiadványt jelentet meg, emlékhelyeket, emléktáblákat, szobrokat avat fel, tematikus kiállításokat rendez.⁶⁴ Szolnokon 2006-ban alapítják meg a *Magyar Szikvízgyártók Jedlik Ányos Lovagrend Egyesületét*. A Jedlik-tisztelet tudatos építésének jellemző példája, hogy több helyen köztéri szobrot avatnak a tudós emlékére. Az Eötvös Loránddal közös falfülkében található relief mellett önálló teljes alakos szobrát is elhelyezik 2012-ben Szegeden. Szülőfalujában Szimón, Budapesten a Városligetben, Győr felújított főterén együtt unoka-

⁵⁹ Forrás: MOLNÁR, 2000. 69.

⁶⁰ A *Yam Suph* héber kifejezés. Mózes II. könyvében, az *Exodus*ban szerepel először (Ex 10,19), majd még húsz helyen előfordul az Ószövetségben. A *Kivonulás* könyvének narratívája szerint a fogalom a Vörös-tengert jelenti (Ex 15,4), amelyen az izraeliták az Egyiptomból való szabadulás során átkeltek.

⁶¹ Vö. www.matine.hu/yam-suph-jedlik-anyos/ (2020. 01. 02.) A *Matiné Páholy* értelmiségieket összefogó ernyőszervezet Budapesten, eseményei nem nyilvánosak. A tagok évi néhány alkalommal üléseznek. Vö. <http://matine.hu/matine-paholy/> (2020. 01. 02.)

⁶² Az egyesület célja Jedlik Ányos gyakorlati és pedagógiai hagyatékának és eredményeinek gondozása, megismertetése a magyar és a nemzetközi tudományos életben, valamint a közéletben. Vö. http://mek.oszk.hu/05200/05230/pdf/Jedlik_SzulofalujaSzimo.pdf (2020. 01. 06.)

⁶³ A szervezet honlapja: <http://jedliktarsasag.hu> (2020. 01. 02.)

⁶⁴ Vö. <https://www.zemne.sk/hu/kozsegunkben-talalhato/szervezetek/218-spolocnost-anyosa-jedlika-v-zemnom> (2020. 01. 02.)

testvérével, Czuczor Gergely bencés szerzetes költővel látható. A Jedlik-kultusz fenntartását szolgálja a szikvizes emléktárgy muzealizálása. Ezek sorából indokolt kiemelni a szegedi víztorony⁶⁵ gyűjteményét, a Magyar Kereskedelmi és Vendéglátóipari Múzeumban Saly Noémi irodalomtörténész *Szerzetesek asztalánál*⁶⁶ című időszaki tárlatát. Ez utóbbihoz alapötletül szolgál, hogy a 2015-ös esztendő I. Ferenc pápa (2013–) a *Szerzetesek Évének* nyilvánítja. E tematikához kapcsolódva az intézmény táplálkozástörténeti tárlatot nyit. Elsősorban azon nyugati alapítású latin rítusú szerzetesrendek kerülnek bemutatásra, amelyek gazdag gasztronómiai kultúrával és hagyományokkal rendelkeznek. A legnagyobb teret a monasztikus szerzetesrendek, a bencések és reformágaik kapják. Az installáció részét képezi Jedlik Ányos – jelentős forrásértékű – háztartási naplója, amelyet az intézmény a Pannonhalmi Bencés Főapátság levéltárából mint vendégtárgyat kölcsönöz ki.⁶⁷

A források tükrében kirajzolódott, hogy Jedlik Ányos tudományos, szerzetesi, tanári pályájának méltatása még életében megkezdődött, lendületet a nekrológok megjelenése után vett a kerek évfordulókon felerősödve. Időrendben vizsgálva a kultuszképzés folyamatát megfigyelhető, hogy méltatása permanens, de változó intenzitású, újabb és újabb impulzusokkal, árnyalatokkal, hangsúlyokkal gazdagodott. E kommemoratív folyamatban részt vett bencés rendtárs, akadémikus, egyetemi és középiskolai tanár, tudománytörténész, fizikus, kémikus, mérnök, tanítvány, valamint a *szikvizes iparos társadalom* egyaránt. A szikvízelőállítás területén elért eredményeit nevezték „*hétköznapi*”, amelyek beépültek a mindennapokba, „*korszakalkotónak*”, melyek lényegesen meghatározták a 19. század magyarországi és nemzetközi szódavízgyártását, ezen túlmenően újításaiban „*a nemzet újrafelemelkedésének, önmagára találásának*” eszközét is látták. Voltak, akik a tudóst a szifonfej és a szikvíz-töltőgép feltalálójaként tüntették fel, egyesek kihangsúlyozták, mások ezzel szemben vitatták üzleti érzékét. A találmányok mögött bemutatták példaadó tanári alakját, olyan személynek állítva be, mint aki Várszegi Asztrik⁶⁸ főapát szavaival „*megtestesíti a bencés eszményt*” egyesítve magában a rend „*ora et labora*” jelmondatának törekvéseit. A Jedlik-tisztelet kialakulásának és építésének nyomon követése – a tudós szikvízzel kapcsolatos munkásságához való viszonyulás keresztmetszetében – mentalitás-, kultúrtörténeti és ideológiai nézőpontból árnyalják a szerzetesről kialakított képet.

⁶⁵ A szegedi víztorony szikvizes ipartörténeti tárlatáról lásd bővebben FÜLÖP Zoltán Ottó, *Az időkezelés különböző módjai a szikvizes tárgykultúra kapcsán a szegedi víztoronyban = Danubius Noster*, Az Eötvös József Főiskola tudományos folyóirata, (Külön szám), Baja, 2018. 47–60.

⁶⁶ A kiállítás 2015. december 10 – 2016. május 1. között volt megtekinthető. A tárlat sikerességét bizonyítja, hogy vándorkiállítás formájában járja be a Kárpát-medence magyarlakta területeit. A kiállítás katalógusa 2017-ben jelent meg. Lásd SALY N., 2017.

⁶⁷ Vö. SALY N., 2017. 98–99.

⁶⁸ Vö. VÁRSZEGI Asztrik OSB, *Ora et labora: Jedlik Ányos halálának 100. évfordulójára = Fizikai Szemle*, 1995/12. 401.

Abstrakt

In meiner Arbeit verfolge ich aufgrund von Festschriften, Biographien, Nekrologen, Laudationen und wissenschaftlichen Schriften die Änderungen des Kultes des Benediktiners Gelehrten, Ányos Jedlik (1800–1895) im Zusammenhang mit der Sodawasserherstellung. Zum Thema bildet einen weiteren Rahmen, dass seine Person eine unverzichtbare Referenz bei der Beschreibung der Kulturgeschichte des Sodawassers ist. Seine Gestalt ist eine immer wiederkehrende Berufung bei der Nationalisierung und Präsentation des Produkts sowohl auf den ungarischen Veranstaltungen als auch auf den Weltausstellungen. Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, wie sich seine Zeitgenossen und die Nachwelt – seine Ordnungsbrüder und Biographieschreiber, die Wissenschaftshistoriker und selbst die Sodawasserfabrikanten – zu ihm und seinem Werk in Bezug auf „*seine erste und alltägliche*“ Erfindung – mit den Worten von Baron Loránd von Eötvös – verhalten. Was für eine Haltung und Wertung die jeweilige Politik ihm gegenüber einnimmt. Der dargestellte Werdegang der Gestaltung der Jedlik-Verehrung im Fokus der Sodawasserherstellung trägt aus mentalitäts-, kulturgeschichtlichen und ideologischen Aspekten zum komplexerem Bild des Benediktinermönches bei.

Schlüsselwörter: Ányos Jedlik, Kultus, Sodawasser, commemorativer Prozess, Mentalitätsgeschichte

A tanulmány címe németül: Wandelnde Attitüden im Jedlik-Kultus in Bezug auf das Sodawasser

Bayerle Alajos

150 ÉVES A NÉPISKOLAI TANTERV

1869-ben jelentek meg a népiskolai, polgári iskolai és tanítóképzők számára kiadott tantervek. Ezek közül elsőnek a népiskolai tanterv került az iskolákba 1869. szeptember 15-én. E tanterv – Gönczy Pál kitűnő műve – oktató részletességével, útmutatásaival, óraterveivel, a minisztérium által kiadott vagy ajánlott tankönyvek és tanszerek jegyzékével felülmúl minden eddigi magyar tantervet. Az előadásomban ezt a tantervet elemzem és igyekszem bizonyítani, hogy a dokumentum ténylegesen Gönczy műve és egyben kiemelkedő alkotás, amely hosszú ideig biztosította a magyar népoktatás európai színvonalát és modern, polgári jellegét.

Gönczy minisztériumi pályafutása kezdetén újabb nagyobb külföldi tanulmányutat tett, amelynek során megismerkedett több nyugati fejlett állam oktatásügyével. Az utazása során szerzett tapasztalatairól a *Budapesti Szemlében* tájékoztatta a szakembereket és a közvéleményt.¹ Majd saját tanítási tapasztalataival kiegészítve és a magyar oktatásügyi helyzet ismeretében írta meg nagyszerű tanulmányát 1868 tavaszán *A népoktatás Magyarországon* címmel. Gönczy elképzelései nagyrészt helyt kaptak az 1868-os népoktatási törvényben, amely lehetőséget biztosított a magyar oktatásügy Európához való felzárkóztatásához. A minisztérium ennek érdekében fogott hozzá a törvény végrehajtásához. Segítette az iskolatanácsok alakulását, a községek és iskolaszékek számára utasításokat adott ki, gondoskodott tan- és vezérkönyvek kiadásáról, korszerű oktatási eszközökről gondoskodott és elkészítette a napló- és más nyomtatványmintákat. A népiskolai törvény megvalósítása érdekében foganatosított előintézkedések:

- tanfelügyelők kinevezése
- másod tanfelügyelők kinevezése
- tanfelügyelői tollnokok kinevezése
- utasítások kidolgozása
- tantervek elkészítése
- taneszközök beszerzése
- tankönyvek és vezérkönyvek íratása
- tanárok kinevezése
- képezdei igazgatók és igazgatói tanácsstagok kinevezése

Ahhoz, hogy a tényleges megvalósítás elkezdődjön először a végrehajtási utasításokat kellett elkészíteni és közzé tenni. Kiadott miniszteri rendeletek és hivatalos utasítások 1869-ben.

- A vallás és közoktatási magyar királyi miniszter körrendelete az egyházi hatóságokhoz, az iskolai törvény életbe lépése ügyében
- A vallás és közoktatási magyar királyi miniszter körrendelete a megyei hatóságokhoz a fölállítandó iskolatanácsok ügyében
- Az 1868. 38. tc. értelmében a megyei tanfelügyelők számára kiadott utasítás
- Az 1868. 38. tc. értelmében a tankerületi iskolatanácsok számára kiadott utasítás

¹ Budapesti Szemle, 1867. IV. kötet 74., 254. és V., 314.

- Az 1868. 38. tc. értelmében a budapesti tankerületi iskolatanácsok számára kiadott utasítás
- Az 1868. 38. tc. értelmében a községek számára kiadott utasítás
- Az 1868. 38. tc. értelmében a községi iskolaszékek számára kiadott utasítás
- Az 1868. 38. tc. értelmében az 1869. állami statisztikai táblázatok ki töltéséhez kiadott utasítás ²

Ezeket a dokumentumokat Mind Gönczy készítette el, de nem az ő, hanem Molnár Aladár aláírásával jelentek meg a szakmai és a közvélemény előtt. Ezt Kiss Áron életrajzából tudhatjuk: *„Gönczy készítette az utasításokat a tanfelügyelőknek, iskolatanácsoknak, iskolaszékeknek, gondnokságoknak stb. Kíírta, hol vannak tanítóképzők s hova kellene államiakat állítani, feltüntette a polgári iskolák helyeit stb. Munkálatát több napon át hallgatta a miniszter s a már akkor nagy befolyású Molnár Aladár. A munkálat felolvasása után a miniszter Molnárnak adta át, s azok Molnár tollából kerültek ki, Gönczy eszméi pedig csak 1876-ban s azóta való kiadásokban állítottak vissza.”*³

1869-ben jelentek meg a népiskolai, polgári iskolai és tanítóképzők számára kiadott tantervek. Ezek közül elsőnek a népiskolai tanterv került az iskolákba 1869. szeptember 15-én. *„E tanterv – Gönczy Pál kitűnő műve – oktató részletességével, útmutatásaival, óraterveivel, a minisztérium által kiadott vagy ajánlott tankönyvek és tanszerek jegyzékével felülmul minden eddigi magyar tantervet.”*⁴ A következőkben ezt a tantervet elemzem és igyekszem bizonyítani, hogy a dokumentum ténylegesen Gönczy műve és egyben kiemelkedő alkotás, amely hosszú ideig biztosította a magyar népoktatás európai színvonalát és modern, polgári jellegét.

Ennek a tantervnek jellemző vonásai, hogy *„a tantervi kérdések szélesebb, nevelési, oktatási összefüggésekbe ágyazása, az erősen gyakorlati irányultságú és redukált alapműveltség tananyagának előtérbe állítása; a gyermek fejlettségének figyelembe vétele; a tananyag kiválasztásának, elrendezésének és feldolgozásának egységben történő tárgyalása.”*⁵ Gönczy már jóval korábban, 1858-ban is foglalkozott a tantervi kérdésekkel. Szerinte a sikeres nevelés és oktatás alapvető feltétele a jó nevelési terv, amely tartalmazza a távlati elérendő célokat. Hogy milyen is legyen egy ilyen tanterv, arról így írt: *„Készítsünk s egyszersmind léptessünk életbe olyan nevelési tervet, mely nemcsak körülményeink és népünk szükségéi kielégítése és hazánk boldogítására is a legcélszerűbben hasson, hanem a mely egyszersmind a nevelés és tanítás-tan mostani fejlettsége színvonalán álljon. Igyekezzenek a tanítók felemelkedni s alkalmazkodni a tervhez s e terv nyomán lassankint bár, de biztosan alakítsák át mostani népiskoláinkat, hogy azok a művelt európai iskolákkal egy sorba állhassanak.”*⁶ Ugyanakkor Gönczy már akkor is említi, hogy a tantervek nem elegendőek a sikeres oktató-nevelő munkához. Ahhoz kidolgozott utasítások és megfelelő tankönyvek is szükségesek. Ezeket tartotta szem előtt minisztériumi munkálkodása során, s kezdete meg a népoktatási törvény tényleges, gyakorlati megvalósítását. De térjünk vissza a *Népiskoláink* című tanulmányára, amelyben részletesen kifejti véleményét és elképzeléseit a korszerű, tantervekkel kapcsolatban. Szerinte a tanterv alapvető feladata, hogy *„a tantárgyakból*

² Néptanítók lapja 1869/45. 706.

³ KISS Áron. XX.

⁴ PERES Sándor, A magyar népoktatás fejlődése. Budapest, Hornyánszky Viktor Könyvnyomdája, 1890.

⁵ BALLÉR Endre. Tantervelméleti paradigmaváltások... 356.

⁶ GÖNCZY Pál, *Népiskoláink*, 1858. 290.

mennyit kell a népiskolába bevinni, mi módon kell azokat egymás mellé rendezni, a tantárgyakkal bánni, s megtanításokra egyenkint mennyi időt kell fordítani.⁷ Nagyon fontosnak tartja a fentiek érdekében, hogy az iskoláknak megfelelő tanmenet is a rendelkezésükre álljon. Mivel a népiskola célja minden településen azonos, ezért a feladatuk is azonos kell legyen „Mindegyik népiskolában egyformán be kell a tanítanivalókat osztani. [...] A feladat megoldásában van különbség.”⁸ Továbbá megállapítja azt is, hogy „a tantárgyak mennyisége meghatározása is minden népiskolánkra nézve egyforma. – Egyformának kell lenni a tanítási modornak is. [...] A különbség csak az idő fölosztásában, és az egyetlen tanító terhesebb munkájában mutatkozik.”⁹ Az idő mellett megemlíti a tárgyak elrendezését, ebben határozottan kiáll a tantárgyak egymás melletti tanulása mellett, bírálva az egyes tárgyak egymás utáni tanításának módszerét. Ezt elsősorban a globalitással és a logikai kapcsolatokkal indokolja. „A tárgyak egymás mellé rendezésében meglegyen az azok között lévő szoros kapocs, az azoknak egymásból való folyása, meglegyen végre az is, hogy a tárgyak minden évben ezen egymásutániságok mellett is egy-egy kis egésznek alkossanak.”¹⁰ A valóságot szem előtt tartva írja azt is, hogy „a mindennapi tárgyak ismertetését nem szakonként, nem is szakgatva kezdi ő, hanem azokat egyszerre s egymás mellett tanulja.”¹¹ Ez szerinte azért is nagyon fontos, hiszen a tudást rendszerezni kell, a jobb megértés és a jobb megtartás érdekében. Erről a következőket írja: „az egymástól elkülönzött, de azért mégis szoros kapcsolatban álló tantárgyak között létező kapcsolatokat naponként, legalább is hetenként, mintegy ujjal is kimutatjuk.”¹² A tanterv fontos és elengedhetetlen részét képezi az órarend. Gönczy határozottan állítja, hogy minden iskolában azonos legyen a tananyag, függetlenül attól, hogy városi vagy falusi iskoláról van szó, vagy akár egytanítós vagy több tanítós iskoláról. „valamennyi számára más és más órarend szükséges. Mindenik óratervben úgy kell rendezni el a tantárgyakat, hogy mindenik féle iskolában meglegyenek, mikben a négy tanítóval bíró iskolák növendékei oktatást.”¹³ A tanulmány végén összefoglalja azokat a teendőket, amelyeket mindenképpen szükségesnek tart. Ezek a következők:

1. „Gondolkozzunk komolyan az iskolák felvirágoztatását eszközlő anyagi eszközökről. [...]
2. Léptessünk életbe több gondolkodó paedagog által megállapított célirányos tantervet.
3. Készítsünk ezen tantervhez illő jeles tankönyveket részint a tanítók, részint a gyermekek számára.
4. Készítsünk utasításokat arra, miként mozogjanak a tanítók a tanterv realizálása, a tankönyvek használása s általában a tanítás és nevelés körül.(...) főbb elvek szigorú megtartására szorítsuk csak a tanítókat, ezek mellett a kivétel körül előforduló apróságokban hagyjuk meg a szabad gondolkodást és tevést a tanítóinknak.”¹⁴

Ezeket az elveket szem előtt tartva készítette el első tantervét,¹⁵ amely aztán az 1869-es népiskolai tanterv közvetlen előzményének tekinthető.

⁷ Uő., uo. 291.

⁸ Uő., uo. 291.

⁹ Uő., uo. 292.

¹⁰ Uő., uo. 304.

¹¹ Uő., uo. 304.

¹² Uő., uo. 306.

¹³ Uő., uo. 308.

¹⁴ Uő., uo. 312.

¹⁵ GÖNCZY Pál, Népiskolai szervezet. Pápa, 1859.

A korabeli népoktatást szem előtt tartó tantervfelfogás négy forrásból táplálkozott. „a korszak hazai és külföldi pedagógiai irodalmából, művelődési eszményeiből, továbbá a korabeli tantervek elemzéseiből, valamint az ezekre vonatkozó tervezetekből.”¹⁶ Ezer közül kiemelhetők az adott korszak, illetve az azt megelőző korszakok tantervi javaslati, tantervkezdeményezései. Említhetjük a két Ratiót, az 1810-es protestáns álmosdi ratiót, az evangélikusok 1841-es zayugróci tantervét, Mednyánszky Alajos 1842-es reformtervezetét, amelyek előzményei voltak az 1846-os első magyar nyelvű iskolai szabályzatnak. A közvetlen előzmény azonban Gönczy 1858-as *Népiskolai szervezete*¹⁷ volt, amelyet a helvét hitvallású négy egyházkerület Népiskolai Egyetemes Választmánya Debrecenben elfogadott és iskoláiba bevezetett. Ez a tervezet egészen más elveken alapult, mint az 1806-os Ratio.¹⁸ A Ratio az egykori Nemesi Művelődésügyi Bizottság által elkészített szövegtervezet átdolgozásaként tekinthető, Szerdahelyi György egyetemi professzor, sok módosítása után, öntött végleges formába, amelyet a király 1805. augusztus 5-én jóváhagyott és a Helytartótanács léptetett életbe 1806. november 4-én. Igaz, hogy az 1806-os Ratio csak a katolikus iskolákban volt kötelező jellegű, de útmutatásul szánták a protestáns iskolák számára, elvárták, hogy az itt leírt tananyag-elrendezést ők is kövessék az iskoláikban. A Ratio kiemelkedő szerepe abból állt, hogy átfogó, egységes rendszerbe foglalta a magyar közoktatásügyet. Mészáros szerint: „a második Ratio Educationis az udvar és a magyar nemesség kompromisszumának szülötte.”¹⁹ A szabályzat nagy jelentőségű volt, hiszen több mint fél évszázadon át meghatározta a magyar közoktatásügy alakulását. Gönczy Népiskolai Szervezete mind szerkezetében, részletes kidolgozásában, pedagógiai megalapozottságában, mind pedig tartalmában messze felülmúlta a Ratiót. Természetesen meg voltak a Ratióban azok az alapok, amelyekre a kiegyezés időszakában rá lehetett építeni a modern, polgári elvárásoknak megfelelő iskoláztatást. Az iskolák vezetőit tanítóknak nevezi, akiket általános és módszertani kiképzésben kell részesíteni. A nevelés általános elveit a más vallásúakra is ki kívánja terjeszteni. A tankönyvek tartalmait úgy kell meghatározni, hogy azokat mindenki fenntartás nélkül használhassa. A tanítók mindig nagy nyájassággal és emberséggel foglalkozzanak tanítványaikkal. Kiemeli a haza nyelvének használatát, amely a magyar nyelvet jelentette. Fontos helyet kap a szabatos és tetszetős írás készségnek a kialakítása.²⁰ Viszont a tananyag tekintetében különbségeket tesz a tanulók lakhelye alapján. Lényeges különbségek vannak a falvak és kisebb mezővárosok, a nagyobb mezővárosok és a kisebb szabad királyi városok, a nagyobb szabad királyi városok és a kiemelt anyanyelvi iskolák tananyagai között. A tananyag hierarchikus rendszer alapján kerül megállapításra, a nagyobb településeken mindent tanítani kell, amit a kisebb településeken tanítanak, de ezen felül meghatározza azokat a tartalmakat, amelyekkel ki kell egészíteni a tanítandó tananyagot.

A falvakban „azokat az ismereteket kell oktatni, amelyek a népből származó mindkét nemű ifjúság számára nélkülözhetetlenek.”²¹ A nagyobb mezővárosokban „a fiatalok száma és társadalmi helyzete miatt teljesebb és tökéletesebb oktatásra van szükség.”²² A nagyobb szabad királyi városokban viszont

¹⁶ BALLÉR Endre, *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. Országos közoktatási Intézet, 1996.11.

¹⁷ GÖNCZY Pál, *Népiskolai szervezet*. Pépa, 1859.

¹⁸ Magyarország és a társországok átfogó iskolai-nevelési rendszere. Buda, 1806.

¹⁹ *Ratio Educationis*. Fordította és jegyzetekkel ellátta MÉSZÁROS István. Akadémiai Kiadó, Budapest 1981. 9.

²⁰ *Ratio Educationis*. Fordította és jegyzetekkel ellátta MÉSZÁROS István. Akadémiai Kiadó, Budapest 1981.231-233.

²¹ UO., 233.

²² UO. 236.

„nagyszámú lakossága és a polgárság egyes rétegei jóval bővebb oktatást kívánnak.”²³

Ez viszont különböző fejlettségű, illetve műveltségű tanulókat eredményez, elsősorban a lakóhely, az osztályok és a tanítók száma függvényében. Egységes és általános művelődéstartalomról még nincs szó.²⁴ Igencsak kezdetlegesek a Ratióban található tanulmányi rendek. Az egytanítós kétosztályos népnyelvi iskolákban délelőtt három órát és délután két órát ír elő, nagyon általános feladat meghatározással. Pl. írás gyakorlása, olvasás gyakorlása, számtan, olvasás anyanyelven stb. A két és háromtanítós iskolákban is délelőtti és délutáni tanítást ír elő, másfél illetve egy órás tanórákkal.²⁵ itt is nagyon általános tantárgy meghatározással. Hozzá kell tenni, hogy a kisgimnáziumok tanulmányi rendje még ennél is általánosabb formában fogalmazza meg a teendőket. A korszerű értelemben vett órarend és tantárgyfelosztás teljes mértékben ismeretlen volt.

Nem sokat változott a helyzet a forradalom utáni időkben. Erről részletes elemzést találunk Pethes János elemző tanulmányában.²⁶ A szabadságharc és a kiegyezés közötti időszakban az állam gyakorolta a főfelügyeletet. Az iskoláztatás minőségével, pedagógiai szempontú modernizálásával nemigen foglalkoztak. A népiskola feladatát elsősorban a nevelésben állapította meg és ezért kiemelt hangsúlyt fektetett a vallásoktatásra. Az ismeretek átadása tekintetében nem a műveltség előmozdítása volt az elsődleges cél, ez sokkal inkább az összbirodalom érdekeinek támogatását szolgálta. Ugyanakkor előírja, hogy az iskolák közvetlen felügyelete és igazgatása az állam és az egyház közös feladata. Ebből kifolyólag az egyházi hivatalnokok mellé az állam által kinevezett tanférfiakat nevez ki, akiknek feladata, hogy a tanügynek főleg a módszertani oldalát kísérjék figyelemmel. 1855. április 25-én kiadta a kormány a fő elemi iskolákra vonatkozó iskolai szervezetet. Ez továbbra is háromféle iskolatípust különböztetett meg a főelemi iskolákon, azaz a városi iskolákon belül. Ugyanakkor a másik típust, al-elemi iskolaként definiálta, ami tulajdonképpen a falusi iskolákat jelentette. Az egyes iskolatípusok tantárgyaira, tananyagaira továbbra sem fordítottak különösebben gondot. A tanítandó tárgyak a következők voltak: vallás, olvasás-nyelvtan, írás, ének, rajz és számtan. A főelemi iskolák tárgyai ugyan már évfolyamokra bontva szerepelnek, de különösebb részletezés nem található továbbra sem. A szervezet előírta azt is, hogy az elemi iskolát végzett tanulók kötelesek az ismétlő és vasárnapi iskolákat látogatni. Azonban a rendelet csak papíron volt meg, a gyakorlatban csak nehezen lehetett kivitelezni. A kormány csak a katolikus és görög katolikus iskolákba vezette be. A protestánsokra nem vonatkozott a rendelet. A kormány látva a lassú és részleges megvalósulást mégsem avatkozott be. Megelégedett azzal, hogy az oktatás germanizáló úton halad és hogy az iskolákat alapvetően katolikus szellem hatja át. A tanítók képzése egységes volt ugyan, de a képesítő vizsga eredményei alapján háromféle végzettséggel léptek ki: fő-elemi iskolai (városi), al-elemi (falusi) és altanító (segédtanító). A tanítók ilyesfajta hierarchiája tovább nehezítette az egységes, magasabb színvonalú oktatás elterjedését.

Nem volt jobb a helyzet a protestánsok iskoláiban sem. Azonban ismeretes, hogy miután Haynau 1850-ben megszüntette a protestáns egyházak autonómiáját, gyűléseiket betiltotta, mindez a protestáns iskoláztatásra jó hatással

²³ UO., 237.

²⁴ UO., 233-239.

²⁵ Délelőtt 1/2 8-tól 9-ig és 9-től 10-ig valamint délután 1/2 2-től 3-ig és 3-ól 4 óráig terjedő időtartamban.

²⁶ PETHES János, *Népoktatásunk állapota a forradalom után*. Magyar Pedagógia. 1892/4-7.

volt. Az egyházak a politikai térből kiszorítva minden figyelmüket a nevelés-
oktatás problémáira fordíthatták.

Az ágostai hitvallásúak a zay-ugróczy, a helvét hitvallásúak a 40-es évek-
ben porosz iskolai szervezetek átdolgozott tantervei szerint tanítottak, általában
három osztályos iskolákban. A tantárgyaik alapvetően egyeztek a katolikusok
tantárgyaival, csak a Világismeret²⁷ nevű tárggyal bővült a kínálatuk.

A reformátusoknál a tiszamelléki egyházkerület adott ki először tantervet
a népiskolák számára. A tantervet az egyházkerületi közgyűlés által kiküldött
népiskolai választmány készítette el. Ennek vezetője Árvay József, aki oroszlan-
részt vállalt a kidolgozásban. Ez a tervezet már részletesebben dolgozta ki a tan-
anyagokat, fél éves bontásban közölte azt. A tananyag mellett előírja a használa-
tos tan- és vezérkönyveket, az iskolalátogatások követelményeit, a kötelező
jelentéstételt az előmenetelről.

A protestáns egyházak képviselői 1855-ben Bécsbe indultak egyházszerve-
zeteik megerősítése céljából. A kormány válasza nem sokat késett, 1856. szeptem-
ber elsején kiadták az LVIII. részből álló császári patens-t és a szeptember
másodikán kibocsájtott 147 §-ból álló miniszteri rendeletet. Azonban a protes-
tánsok nem fogadták el a kormány rendeletét és a patens-t, tiltakoztak ellene, sőt
megtiltották azok kihirdetését a templomokban. Ez az ellenállás oda vezetett,
hogy a haza legjobbjai valláskülönbség nélkül a protestánsok mellé állt, támo-
gatták ellenállásukat, kormányellenes törekvéseiket. Végül a kormány belátta
tehetetlenségét és 1860. május 15-én egy okiratban visszavonta a két dokumen-
tumot. Nem volt csoda, hogy a két okmány nem hagyott különösebb nyomot a
protestáns iskoláztatásban.

Azonban alig hogy megjelent a tiszamelléki szervezet, négy református
egyházkerület közgyűlést tartott 1858. szeptember 28-30. között, ahol fő fel-
adatként a népiskolák szervezését tűzték ki. A gyűlés elnökei által támogatva a
közgyűlés elfogadta a Gönczy által elkészített szervezetet,²⁸ határozott annak
bevezetéséről, minek következtében nagyobb egyöntetűség jött létre a reformá-
tus iskolákban.

1859-es Népiskolai szervezet

A tanterv két nagy fejezetből áll és 42 oldalon tárgyalja az iskolai feladato-
kat és követelményeket.

Az I. fejezet címe: Tanterv, amely további három pontból áll.

Az első pontban a népiskolák feladatát és célját mutatja be két paragra-
fusban. „az erkölcsöket keresztyén szellemben nevelni nemesíteni, a vallásossá-
got és ezekkel szoros kapcsolatban az értelmiséget terjeszteni”²⁹ A cél a követke-
ző feladatok által érhető el Gönczy szerint: „a szív nemesítése, az értelem
fejtegetése, a mindennapi élet szükségéire való tekintet mellett a tudományok
népszerűsítése és terjesztése.”³⁰

A második pontban a népiskolai időtartamát határozza meg. „A népisko-
lai tanfolyam négy egymásután következő évre terjed;”³¹ Az elképzelés érdekes-
sége, hogy a tanítást az iskolai év második felében kell kezdeni, azaz tavasszal,
ugyanis ez a fél év szoktató és előkészítő funkciókat lát el és még nem rendszeres
tanítás folyik benne. Ugyanakkor élettani és egészségügyi szempontokkal is in-

²⁷ A Világismeret a következő ismeretköröket tartalmazta: természeti tárgyak és tünemények ismerete; állatok, növények és kövek; földrajzi ismeretek; történelmi elbeszélések elsősorban a hazai történelemből, kapcsolatuk a földrajzzal; természetrajzi ismeretek és kézműtan.

²⁸ GÖNCZY PÁL, *Népiskolai szervezet*. Pápa, 1859.

²⁹ Uő., uo. 3.

³⁰ uo. 3.

³¹ uo. 3.

dokolja ezt a kezdést. Gönczy szerint tavasszal több időt lehet tölteni a szabadban, több a mozgási lehetőség és ezért a gyerekek valószínűleg jobban vonzódnak majd az iskolai élethez. Ezt követi majd a négy évfolyamos népiskola. Már ebben a tervezetben is megjelenik a hat évfolyamos népiskola terve, de ennek racionális megvalósítása csak a jövőben képzelhető el. Erről így rendelkezik a tervezet: „Az összes egyházkerületek oda fognak törekedni, hogy a jelen népiskolai szervezetbe foglalt tanfolyam általánosan is (...) idővel legalább 6 évre terjesztessék ki.”³² Ugyancsak ebben a pontban rendelkezik a vasárnapi iskolák mielőbbi felállításáról is.

A harmadik pontban a népiskolai tantárgyakat mutatja be több alpontban részletezve.

Az első alpontban a tantárgyak címét, tartalmát és terjedelmét mutatja be. Felsorolja a tanítandó tárgyak címeit: „Beszéd és értelem gyakorlatok, Vallástan, Írás-olvasás, Számtan, Szépírás, Mezei gazdaság alapvonalai és a Nőitan.”³³ Jól érzékelhető, hogy a tantárgyak sorában a hagyományos tárgyak mellett megjelentek a gyakorlati tárgyak. Elsősorban a mezei gazdaság alapjaira és a női tanra kell gondolnunk, hiszen az első a fatenyésztést és a kertészetet öleli magába, míg a második a gazdaasszonyok és a háztartást vezető lányok számára szükséges ismereteket tartalmazta.

A második alpont címe: *A tantárgyak tartalma és terjedelme*. Látható, hogy az első két alpont, jelentős részben fedi egymást címét tekintve, valószínűleg a gyors munkának köszönhető ez az apró figyelmetlenség. Ebben a legnagyobb terjedelmű alpontban részletesen tantárgyakra és osztályokra bontva mutatja be a kötelezően tanítandó tantárgyi tartalmakat. Az alpont első paragrafusában kiemeli, „hogy akár egy-két-három akár négy tanító működjék valamely népiskolában, ezen tantárgyak lényegőkre nézve ugyanazok maradnak, csupán terjedelmükre nézve különbözhetnek egymástól.”³⁴ Ez a korábbi tervezetekhez képest lényeges változás, hiszen ily módon sikerülhet az iskolák által közvetített tananyagok és tartalmak egységesítése, megszűnhetnek a települések iskolai közötti hatalmas különbségek. Ebben a fejezetben további újításnak számít, hogy az írás-olvasás tantárgy keretében több olyan tárgy elemei jelennek meg, amelyek a korszerű alpműveltség tekintetében nélkülözhetetlenek, eddig ismeretlen természettudományi ismereteket tartalmaznak. Ilyenek például: a földrajzi ismeretek, a történettan, a természetrajz és a természettan. A tartalmak fontosságát jelzi az a gondosság, hogy évfolyamokra bontva határozza meg a feldolgozandó tananyagokat és feladatokat, valamint tankönyvi ajánlásokat is tartalmaz. A gyakorlatiasság szerepét jól mutatja a mezei gazdaság alapvonalai tantárgy és a nőitan. Ezekben heti két alkalommal rendszeres iskolakertekben végzett gyakorlatokat ír elő és a tárgyon belül nevesítve megjelenik a testgyakorlás szükségessége, ahol arra lehetőség van. „mesterséges testgyakorlatokat csak az olyan iskolákban tartunk behozandónak, hol arra különös pénz és tanerő van”.³⁵

A második pontot a tervezetben újabb második pont követi, amely zavarólag hat az olvasóra, de amennyiben alaposabban tanulmányozzuk, logikailag kikövetkeztethető, hogy itt csak elírásról lehet szó, hiszen ez alapjaiban a **harmadik pontja** lehetne a szervezetnek. Címe: Leczkerend s a tantárgyak órák szerinti beosztása. Ez a pont is több alpontban rendezve közli a tudnivalókat.

Első alpontjában az alapelveket sorolja fel, amelyeket a tanítóknak figyelembe kell venniük a tantárgyak órákra történő felosztása során.

³² uo. 5.

³³ uo. 6.

³⁴ uo. 7.

³⁵ uo. 20.

A második alpont a leczketerv, amely segíti a tanítókat az órák felosztásában, egy- két-három illetve négytanítós népiskolákban. Gönczy ajánlása ebben a tekintetben, hogy „a tantárgyakat egymás mellett és fokozatosan tanítsa”³⁶ a tanító. Ezt követően táblázatos formában³⁷ közli az általa ajánlott felosztást évfolyamonként és az iskolákban alkalmazott tanítók száma szerint. Különösen ügyelve a tanulás és a tanítás módjaira, irányítására. A Tanulók többféleképpen foglalozhatnak a tanulással, a tanító személyes vezetése mellett, de ez csak a négytanítós iskolákban valósítható meg, tanulhatnak nagyobb gyerek felügyelete mellett, más osztállyal közösen, dolgozhatnak egyéni munkával és pihenőidő is beiktatható. Mindez egy rugalmas, feltételekhez igazodó, de mégis egységes oktató tevékenységet eredményez.

A szervezet 28. oldalán kezdődik a második fejezet, amely a tankönyveket és taneszközöket mutatja be négy alpontban. Gönczy többször hangsúlyozta, hogy sikeres és eredményes oktatás megfelelő oktatási eszközök nélkül nehezen képzelhető el. Ezekben az alpontokban részletesen bemutatja és ajánlja ezeket a tanítóknak.

Az első alpontban az általános nézeteket közli. Megfogalmazza azokat az elvárásokat, amelyeknek a jó tankönyveknek, iskolakönyveknek meg kell felelniük. Erről a következőket írja: „Előadási modoruk legyen egyszerű, világos, a nép, kiváltképpen a gyermek felfogásához mért, könnyen érthető szabatos nyelven írott s általában népszerű.”³⁸ Ebből az is kiderül, hogy ezeket a tankönyveket a szülők számára is ajánlja, az ismeretterjesztés lehetőségeit ily módon is bővítve.

A második alpontban a gyermekek kezébe való kézikönyveket mutatja be tantárgyak és osztályok szerint.

A harmadik alpontban viszont a tanítók kezébe való vezérkönyveket ajánlja. Ezeket a sikeres tanítás érdekében a tanítók kezébe kell adni. Megfogalmazza a vezérkönyvekkel kapcsolatos követelményeket és elvárásokat. Kiemeli, hogy ezek a könyvek fejtegető, azaz szókratészi és oktató tanító modorban legyenek megírva. Majd felsorolja az egyes tantárgyak tanítására szolgáló vezérkönyveket. Sőt, megemlíti az alpont végén, hogy mind a tankönyvírásra, mind a vezérkönyvek írására pályázatokat kell kiírni és ezek díjait is megjelölni.

A negyedik alpontban a taneszközöket mutatja be. Ezek közé tartoznak a különféle faliszekélyek (térképek). A földgömb. A különféle szemléltető faliszekélyek. Egyéb természettudományi kísérleti eszközök, szépírás példányok és különböző rajzminták.

Végül a szervezet négy tábla (táblázat) segítségével részletes órarendet is felkínál. Külön mutatja be az egytanítós, a két- és háromtanítós, valamint a négy tanítóval bíró népiskolák tanrendjeit. A tanrendeken belül részletezi a különböző munkaformák időszükségleteit, mennyit tanulnak a tanítóval, önálló munkában, más osztályokkal összevonva, mennyit pihennek, és mennyi időt töltenek kertészkedéssel. Az iskolai munka továbbra is osztott formában kerül megszervezésre, délelőtt 8-11 óráig, esetenként 12 óráig, majd délután 3-5 óráig. De itt már pontos órarendi és tantárgyi felosztásban történik mindez.

Összességében megállapítható, hogy a Gönczy által megalkotott és a négy egyházkerület által elfogadott és bevezetett szervezet megfelel a korabeli európai tantervek elvárásainak. A tantervet népszerűsíti, bemutatja, bővebben indokolja és magyarázza az 1858-ban megjelentetett tanulmányában, a Népiskoláinkban.³⁹

³⁶ Uő., uo. 21.

³⁷ A tervezet végén közli ezeket a táblázatokat, bemutatva a főtanító, az altanító órarendjét, illetve az egyes osztálytanítók órarendjeit.

³⁸ GÖNCZY Pál, *Népiskolai szervezet*, i. m. 29.

³⁹ A Népiskoláink című tanulmánya a Protestáns Egyházi és Iskolai Lapok 1858-ik évfolyamában jelent meg.

A tanulmány elején erről így ír: „megkísértem a népnevelés körül még most csak főbb vonásokba foglalt nézeteimet kifejteni.(...) főbb kötelességeim közé számítandom, időnként részletezni ezen alpnézeteiket.”⁴⁰ A részletezés kiterjed a népiskolák céljainak megfogalmazására, a nevelési-oktatási feladatok kijelölésére, a tanítók helyzetének értékelésére, óvodák és iskolák látogatásával kapcsolatos nézeteinek kifejtésére, a hangsúlyosan megjelenő munkaoktatás követelményére, a korszerű tanítási tartalmak bemutatására és részletes kifejtésére, az iskolatípusok különválasztásának indoklására, a lelkipásztorok feladataira az oktatás tekintetében, a tanítóképzés lehetőségeire, a nevelési terv és utasítások fontosságára, a tanmenet készítésére, a tanítási tartalmak tantárgyakra és osztályokra történő felbontására, de olyan kimondottan pedagógiai alapelvekre is, mint a motiváció és a szemléltetés fontossága, a tudás rendszerben történő fel fogása és a tantárgyak koncentrációjának kérdéseire, továbbá kiterjed az iskolák finanszírozásának lehetőségeire, a tanítói egyesületek szükségességére, az iskolák felügyeleti rendszerére és az adatszolgáltatás fontosságára. Gönczy tehát tanulmányában előkészítette és megindokolta nézeteit, amit aztán az iskolai szervezetében a négy egyházkerület egyetemes választmánya elé tárt. A tanulmány és a szervezet erősíti, magyarázza egymást és a tanulmány révén nagyobb publicitást biztosított Gönczy eszméi számára. Az 1858-as szervezetet négy egyházkerület elfogadta és bevezette, aminek aztán nagy jelentősége lett a későbbiekben.

Gönczy eszméi megvalósulását a gyakorlatban nyomon követhette. Az eközben szerzett tapasztalatai alapján kilenc évvel később nyújtott be újabb tanulmányt a magyar népoktatás tárgyában. Az Emlékirat Pestvárosa tanügyi bizottsága és képviselőtestületéhez benyújtott előterjesztés nem a felekezeti iskolák elemzésével és fejlesztésével foglalkozik, hanem elsősorban a közös iskolákra vonatkozó megállapításait és javaslatait tartalmazza. Valószínűsíthető, hogy ebben az előterjesztésben már a népoktatási törvény előkészítését, illetve az abban megfogalmazott újszerű, polgári oktatás elősegítését szolgáló elképzelések népszerűsítését is szem előtt tartotta, hiszen az előterjesztés benyújtásának időpontjában már minisztériumi tisztviselő, Eötvös bizalmi munkatársa volt.⁴¹ Az alcím: Pestvárosa népnevelése rendezésének rövid tervezete, utal arra, hogy a népnevelés általános kérdéseivel kíván foglalkozni és a tanügyi bizottság elé tanácskozási alapot, mintegy vitaindítót terjeszteni. Ebben a tanulmányban megfogalmazza az egyetemes magyar népneveléssel kapcsolatos teendőket, felhívja a figyelmet a korabeli iskolai állapotokra és a rendezés és javítás szándékával teszi meg javaslatait, amelyeket aztán a népoktatási törvényben, valamint az 1869-es népiskolai tantervben igyekezett realizálni Eötvös teljes egyetértésével. Az Emlékirat tehát mindenképpen előzménye a törvény és a tanterv elkészítésének. Az iskoláztatással szembeni polgári követelések explicit formában érhetőek tetten, hiszen az előterjesztés bevezetőjében a következőket olvashatjuk: „népnevelésünk javítására nem csak kebelbeli polgárságunk várakozik sóvárogva, hanem, hogy az ország szemei e tekintetben is reánk vannak függesztve.”⁴² Ugyancsak a bevezetőben közli a tervezett munka egyes lépéseit, amelyeket az egész ország népnevelésén érdekébenek áttekintése során alkalmazni célszerű lenne. „Pestvárosa népnevelése rendbehozatása érdekében, szükségesnek tartom mindenekelőtt népnevelésünk mostani állapotát ismertetni meg, főleg azért, hogy e képből tisztán láthassuk azt, hogy miként állunk jelenleg; és hogy ezen ismeretünk, népnevelésünk ügye javításának kiindulási pontjául szolgálhasson; de ezt követőleg szükségesnek tartom népnevelésünk teljes kifejlődésére szolgáló tervezet megállapítását is, hogy aztán e tervezetet, az idő és a körülmé-

⁴⁰ GÖNCZY i. m. 271.

⁴¹ Gönczyt 1867. június 16-án nevezték ki osztálytanácsossá.

⁴² GÖNCZY PÁL, *Emlékirat*. Pest, 1869. Vodianer. 1.

nyek szerint, a város életbe is léptesse.”⁴³ Ezt követően kifejti az iskoláztatás kérdéseivel, a tantárgyakkal, az iskolatípusokkal kapcsolatos nézeteit, az iskolai épületekkel kapcsolatos követelményeket, valamint az iskolák vezetésével, igazgatásával kapcsolatos elképzeléseit. Az emlékiratban egyértelműen síkraszáll a közös iskolák alapítása mellett. „A közös iskolák tulajdonsága, hogy bennök a felekezeti színezet elenyészik, minden vallásfelekezeti polgár gyermeke beléjük jár, s a tanítók a gyermekeknek csak erkölcsi és értelmi képzésével foglalkoznak, vallástant tanítaniok nem szabad; a vallástant a kitűzött órában minden felekezet arra rendelt egyéne által saját hitfeleinek külön tanítja.”⁴⁴ Gönczy a fentiek miatt határozottan ajánlja a közös iskolák felállítását.

Az 1869-es népiskolai tanterv

Mindebből látható, hogy Gönczy pedagógiai pályafutása során mindig is nagy hangsúlyt fektetett az oktatási munka tartalmi korszerűsítésére, fejlesztésére. Ennek a munkának egyik csúcspontja az 1869-ben kiadott, Gönczy által elkészített népiskolai tanterv, amely alapját képezte a népoktatás polgári szellemű átalakításának. Az alapelveket természetesen már a népoktatási törvényben lefektették és ez jelentősen segítette a törvény szellemében készülő tanterv elkészítését. Könnyítette Gönczy munkáját az is, hogy maga a törvény is sok szempontból az ő elképzeléseit, gondolatait tartalmazta, így a tantervben már kizárólagosan az oktatási és nevelési problémákkal és feladatokkal foglalkozhatott. Az elkészült dokumentum⁴⁵ végül 1869. szeptember 15-én lépett hatályba, báró Eötvös József aláírásával.

A tanterv négy fejezetben, 55 oldalon tárgyalja az oktatással kapcsolatos tudnivalókat. Az mindenképpen nagy könnyebbséget jelentett, hogy a népoktatási törvényben részletesen szabályozták és leírták a népiskola feladatait és célját, valamint a népiskolák típusait és azok időtartamát, egymásra épülését, így ezekkel a dokumentumban nem kellett foglalkozni.

Az első fejezetben a tantárgyak felsorolása található. Magukat a tantárgyakat nagyobb, úgynevezett tantárgyblokkokba csoportosítva találjuk. A kötelezően tanítandó tantárgyak a következők voltak:

1. Hit és erkölcsstan
2. Anyanyelv: a/. Beszéd- és értelemgyakorlatok,
b/. Írás és olvasás
c/. Anyanyelvtan
3. Mennyiségtan: a/. Számтан
b/. Mértan
4. Történettani tárgyak: a/. Földrajz
b/. Történelem
c/. Polgári jogok és kötelességek ismerete
5. Természettudományi tárgyak: a/. Természetráajz
b/. Természettan
c/. Gazdasági és kertészeti gyakorlatok
- + 6. Testgyakorlás
7. Művészeti tárgyak: a/. Éneklés
b/. Rajzolás

⁴³ Uő., uo. Vodianer. 1.

⁴⁴ GÖNCZY Pál, *Emlékira.*, Pest, 1869. Vodianer. 24.

⁴⁵ Tanterv a népiskolák számára. Kiadja a Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi miniszter. Budán. A Magyar Királyi Egyetem Nyomdájából. 1869.

Igaz, hogy a népoktatási törvény 55. § felsorolja a községi elemi népiskolákban köteles tantárgyakat, de Gönczy a tantervben mégis szükségesnek tartja ezek ismételt felsorolását, ugyanis a tantárgyak száma gyarapodott, a törvényben előírt 13 tantárggyal szemben a tantervben már 15 tantárgy szerepel.⁴⁶ A rajz és a mértan is megjelenik újként a tantárgyak sorában. Ugyancsak Gönczy szakértelmére és gondosságára utal, hogy amíg a törvényben a tárgyak felsorolása különösebb rendszerező elv nélkül történik meg, addig a tantervben a tárgyakat tudományterületek szerinti csoportosításban találjuk. Jóhiszeműen állíthatjuk, hogy ez talán a műveltségterületek korai előfutára is lehetne. Ugyanakkor feltűnő az is, hogy az 1858-as tantervben a természettudományos tárgyak⁴⁷ az írás-olvasás tantárgy elemeiként jelenik meg, addig az 1869-es tantervben ezek már önálló tantárgyakként találhatók. Ennek aztán következménye, hogy a humán-reál tárgyak arányai jelentősen megváltoztak a reáliák javára, ami mindenképpen a polgári jellegű oktatást erősíti és képviseli.

A második fejezetben a tantárgyaknak iskolai évfolyamok szerinti felosztása és terjedelme található. Ez a dokumentum legterjedelmesebb része, hiszen mintegy negyven oldalon sorolja fel és ismerteti az egyes tárgyak tartalmait, a népiskola hat évfolyamán és külön az ismétlő iskola három évében. A tartalmak felsorolása és felosztása mellet módszertani utasítások is megtalálhatók. Ez szintén egyezik az 1858-as szervezetben található utasításokkal, viszont a tartalmak felsorolása sokkal részletesebb. Ez a tanítók számára nagy segítséget jelenthetett és az egységes tanítási tartalmak átszármaztatásában jelentős funkciót képviselt. Az egyes tárgyak esetében hivatkozik az előzetes ismeretekre is.⁴⁸ Sőt, bizonyos tárgyak esetében a tanítás menetére vonatkozó utasításokat is tartalmaz⁴⁹ A rajzolásnál hivatkozik arra, hogy a tárgy a népoktatási törvénybe nem szerepel ugyan a kötelezően tanítandó tárgyak között, de kívánatosnak tartja, hogy ahol csak mód van rá, tanítsák. Megállapítható, hogy a tanterv második fejezete az egyes műveltségterületek bemutatásával és tanításával kapcsolatban sokkal részletesebb, mint elődje a népiskolai szervezet. Ebből fakadóan egységesebbé válhatott az iskolai tanítás tartalma, ami alapvető követelményként fogalmazódott meg a polgárosodó társadalom részéről.

A harmadik fejezetben a tanítási idő felosztása történik meg. Ez a fejezet két alpontban tárgyalja a tanítás időtartalmát.

Az első alpontban az általános óraterv található. Itt indokolja a tantárgyak felosztásának fontosságát és annak alapelveit. Pontos óraterveket kell készíteni minden iskolában annak érdekében, hogy a tantárgyak arányos felosztása a gyakorlatban kivitelezhető legyen. Kiemeli, hogy az olvasás-írásra, az anyanyelvre és a számtanra több időt kell fordítani, mint a többi tárgyra. A tanulásszervezéssel kapcsolatosan megfogalmazza az alapvető elveket, amelyek betartandóak minden iskolában. Ilyenek például a következők: a tanító törekedjen arra, hogy minden osztályban tanítson élőszóval, délelőtt és délután is. Hogy ezt el lehessen érni a tanórákat félórákra, sőt óranegyedekre kell felosztani. A félórákban vagy óranegyedekben más-más osztállyal foglalkozzon, míg a többieket önálló munkával kell foglalkoztatni. De ide tartozik az is, hogy az osztályok egy időben egyféle tantárggyal, vagy legalábbis egymással rokon tárgyakkal foglalkozzanak, hisz ez a tanító, de a tanulók munkáját is megkönnyíti. A törvény által kiszabott kötelező

⁴⁶ *Tanterv a népiskolák számára*, Buda. 1869. 3.

⁴⁷ A földrajzi ismeretek, a történet, a természetrajz és a természettan.

⁴⁸ Pl. A mértan tanításánál említi, hogy az előzetes ismereteket már elsajátították a beszéd- és értelmgyakorlatok tanítása közben az első és második osztályban. Ezt folytatták a harmadik és negyedik osztályban a rajzolás gyakorlatok által. Ezt követi az ötödik osztálytól a tényleges mértan-oktatás.

⁴⁹ A földrajz esetében a tanterv 28. oldalán írja le a tanítás menetét.

tanórákat⁵⁰ köteles mind a tanító, mind a tanuló megtartani. Azt az időt, amit nem tanulással tölt a tanuló azt az iskolában kézi munkára vagy játékra lehet fordítani. Gönczy felhívja a figyelmet arra, hogy az év elején elfogadott általános óratervet ki kell függeszteni és csak az iskolaszék engedélyével lehet megváltoztatni. Ez mindenképpen a tanító munkájának ellenőrzését könnyítette jelentősen. Hiszen mind a tanfelügyelő, mind az iskolaszék tagjai, mind pedig a szülők nyomom követhették az iskolában folyó tanítási munkát. Ebbe az órarendbe illeszkedett a hit és erkölcsstan is, amit az egyes felekezetek saját tanítóikkal tanítottak. Ahhoz, hogy ennek az órarendnek az elkészítése könnyebb és egységesebb legyen, Gönczy táblázatos formában elkészítette és a tantervbe megjelenítette ezeket az óraterveket az egy-, két-, három-, négy- és hattanítás népiskolák számára. A táblázatok alatt jelölte az egyes tanítók kötelező óraszámait is. Mindez jelentősen könnyítette a tanterv kivitelezését és az egységes iskolarendszer megteremtését.

A második alpontban található a részletes óraterv. Ennek funkciója az volt, hogy a tanító bemutassa, hogy a tanítási órák egyes részeiben,⁵¹ melyik osztállyal, milyen tantárggyal foglalkozik közvetlenül és a többi osztály ez idő alatt miféle munkát végez. Ezt a részletes óratervet minden tanítónak magának kellett elkészítenie és az iskolaszékkel engedélyeztetnie. Természetesen az általános óratervben meghatározott alapelvek szerint. Az iskolákban a tanítás e részletes óratervek szerint folyt. Az alpont második felében ajánlásokat fogalmaz meg a tanítók részére, praktikus utasításokkal látja el őket abból a célból, hogy jól áttekinthető módon készítsék el a tanítók ezeket a részletes óraterveket.

A negyedik fejezet a taneszközöket mutatja be. Az első alpontban azokat a tankönyveket sorolja fel, amelyek alkalmazását ajánlja a tanítók számára. Ezek között megjelentek a tankönyvpályázaton díjat nyer tankönyvek, szám szerint hat darab, köztük Gönczy több tankönyve.⁵² Mivel a pályázat nem a kellő gyorsasággal zajlott, így sok pályázat még elbírálás előtt állt. Ezek helyett Gönczy a már használatban lévő népiskolai tankönyveket ajánlja, amelyekről részletes listát közöl. A felsorolt huszonöt nép- és ipariskolák számára készült tankönyvek közül kiemelkedő arányban – tizennégy darab – szerepelnek a természettudományokkal foglalkozók.

A második alpontban a tanításban felhasználható műszereket és eszközöket sorolja fel. Hasonlóan, ahogy azt az 1858-as népiskolai szervezetben tette. Érdekes módon, a népiskolai tanterv taneszközök fejezetéből kimaradtak a tanítók számára ajánlott vezérkönyvek, legalábbis ezek nem szerepelnek önálló címszó alatt. Ennek oka lehet az, hogy Gönczy ezeket a vezérkönyveket szerves egységként tekintette a tankönyvekkel, ez a népiskolai tankönyvekre kiírt pályázatból egyértelműen kiderül. Sőt Gönczy mintát is nyújtott ehhez, saját tankönyvéhez csatolt vezérkönyvével. Viszont a műszerek és eszközök tekintetében szinte változatlan formában, tartalomban ismétli meg a népiskolai szervezetben felsoroltakat.⁵³ Igaz kiegészítette őket a kor elvárásainak megfelelően, így kerültek az eszközök közé a mozgatható kis és nagy betűk, a testgyakorláshoz szükséges eszközök, az énektanításhoz használatos ötösen vonalazott falitábla és a szám- és mértan tanításához szükséges számológép, nagy szögmérő, körző valamint láb, öl-mérték. Érdekes módszertani útmutatás is található az alpont elején. Az ábrákat, képeket, rajzokat Gönczy elveinek megfelelően,⁵⁴ csak szük-

⁵⁰ A népoktatási törvény 20-24 órát írt elő.

⁵¹ Itt az óra negyedek értendők, illetve a félórak.

⁵² Magyar ABC, írta Gönczy Pál. Budán 1869.; Fali Olvasótáblák, szerkesztette Gönczy Pál. Budán 1869.; Mindkettőhöz vezérkönyv a tanítók számára, írta Gönczy Pál. Budán 1869.

⁵³ Faliképek, faliabroszok, természettan tanítását segítő készülétek, szépíráspéldányok és rajzminták.

⁵⁴ Gönczy ugyanis ellenezte a tankönyvekben az ábrák és képek elhelyezését, szerinte ez az olvasás és írástanulás esetében elvonja a gyerekek figyelmét a lényegtől. Olvasókönyveiben csak később, a

ség esetén és főleg az ismétlések alkalmával kell használni. A műszerek pontos megnevezése arról árulkodik, hogy Gönczy ismerte a kor legújabb vívmányait és ezek alkalmazását a népiskolákban fontosnak tartotta. A tanterv meghatározó jelentőségű volt a kiegyezés korában, annak ellenére, hogy 1877-ben újabb népiskolai tanterv került kiadásra.

Az 1877-es Tanterv az elemi népiskolák számára⁵⁵ nem hozott jelentős változásokat a népoktatásban. A tanterv bevezető részében a szükséges tudnivalók alatt jelennek meg az újdonságok, amelyek sokkal inkább politikai, semmint pedagógia alapokon nyugodtak. A szükséges tudnivalók első három pontjában a tankötelezettség megerősítését érhetjük tetten. Gönczy itt felhívja a figyelmet arra, hogy a vasárnapi iskola is kötelező minden olyan gyermek számára, aki nem tanul tovább, valamint szigorú szankciókat helyez kilátásba az olyan tanítókkal szemben, akik az iskoláztatást négy évre merészelik csökkenteni. A tudnivalók 4. pontjában az elemi népiskolai tanítás fő súlypontjait jelöli ki, első helyen említi az anyanyelvbeli oktatást, illetve a földrajzi és természettani ismeretek esetében a szemléleti oktatásra hívja fel a figyelmet. Gönczy álláspontja tehát jelentősen változott, a természettudományos tárgyak tanításában szerzett tapasztalatok hatására, hiszen ebben a dokumentumban már a szemléltetés kerül a tanítás középpontjába. A lényeg azonban az ötödik pontban található, amely az erőszakos magyarosítást szolgáló utasítást tartalmazza és mintegy előrevetíti a 1879. XVIII. törvénycikk alapján kiadott Tanterv a nem magyar ajkú elemi népiskolák számára című dokumentumot. „A magyar nyelv tanítása és megtanítása minden oly elemi iskolában is, hol a tanítási nyelv nem magyar, kívánatos; az oly elemi tanulókra nézve pedig, kik középtanodába, vagy polgári iskolába kívánnak lépni, elengedhetetlenül szükséges.”⁵⁶ Ezt követően a tanterv szerkezete teljesen megegyezik az 1869-es tanterv szerkezetével, annyi eltéréssel, hogy a IV. Taneszközök című fejezetet kihagyták.

A tanterv első fejezetében a Tantárgyak szerepelnek. Ez minden változtatás nélkül került át az előzőből.

A második fejezet A tantárgyaknak iskolai évfolyamok szerinti felosztása és terjedelme szintén átkerült, de benne apróbb változtatások találhatók, főleg a szükséges tudnivalók 5. pontja értelmében.

A Hit-és erkölcsstan nem változott.

Az anyanyelv vizsont magyar nyelv címszó alatt szerel. A lényeg az első mondatban található: „Az elemi népiskolai tanítás központjával a magyar (anyai) nyelv szolgál”.⁵⁷ Az ezt követő beszéd- és értelemgyakorlatok változatlan formában kerültek át. Az írás - olvasás úgyszintén, csak apróbb stilizálások találhatók a szövegen. Az anyanyelvtan vizsont itt is magyar nyelvtanra változott. Érdekessége a tantárgyelemnek, hogy annak bevezető részében következtlenül használja az anyanyelvtan illetve a magyar nyelvtan kifejezéseket. Ezt csak a bevezető végén oldja fel. „a magyar (az anyanyelv) tanításában, a fő hangsúlyt...”⁵⁸ Ebből következik, hogy az anyanyelv alatt kizárólag a magyart kell érteni. A továbbiakban e tantárgyelem is változatlan formában került át az előző tantervből.

A mennyiségtan számtani elemében csak az első évfolyamon található változás, itt is utasít a magyar (anyai) nyelvgyakoroltatására. A másik változás a számkör nagyságában következett be. Elsőben rugalmasságot engedélyez, nem

kor követelményeinek megfelelően jelennek meg a képek. E téves nézetét belátta és gyorsan korrigált a hetvenes évek végétől.

⁵⁵ Kiadatott a Vallás- és Közoktatásügyi Magyar Királyi Miniszter 1877-ik évi augusztus hó 26. napján 21678 szám alatt kelt rendeletéből.

⁵⁶ *Tanterv az elemi népiskolák számára.* Budapest, 1890. 2.

⁵⁷ Uo. 3.

⁵⁸ Uo. 9.

feltétlenül kell eljutni a 30-as számkörig, elegendő lehet a húszas is. A negyedik évben ezres számkörig kell eljutni, ezen felül csak lehetőség szerint. Viszont a négy alapművelet tanításában meg kell elégedni a két-, legfeljebb háromjegyű szorzóval való műveletvégzéssel, az eddigi több helyett. Változott a törtekkel való számítás is, ez az ötödik osztályba került, ahol a tizedes törtekkel is meg kellett ismertetni a gyerekeket. Viszont az arányszámítás és a hármasszabály átkerült a hatodik osztályba. A tantárgy mértani elemében is van néhány apróbb változtatás. Ezek a méterrendszer bevezetéséből erednek.⁵⁹ A méterrel való mérés és területszámítás az ötödik és hatodik osztályban tanítandó. Igaz, hogy a mértan tanítását a népoktatási törvény nem írta elő, de Gönczy mindkét tantervében tanítandó tárgyként szerepel, főképp a több tanítós iskolákban.

Megváltozott a korábbi történeti tárgyak elnevezés, helyette történelmi tárgyak elnevezés került. A földrajz tanítása már az első évtől elkezdődik, tételesen megadva a tanítandó tartalmakat. Ez mindenképpen jelentős változtatás. A történelem és a polgári jogok és kötelességek ismerete tárgyak változatlan formában kerültek át. A természetrajz tárgyban az ásványokról szóló rész a hatodikból átkerült az ötödik osztályba, egyéb változás nem történt. A természettan változatlanul került át. A gazdasági és kertészeti gyakorlatok pedig azzal, „*Oly vidékeken, hol inkább iparral, mint mezői gazdálkodással foglalkoznak, túlsúly fektetendő az ipar tanítására.*”⁶⁰ A testgyakorlás sem változott az előző tantervhez képest.

A művészeti tárgyak közül csak az éneklésben történtek változások. Az első osztálytól kezdve részletesen és pontosan, szakmai szempontok szerint jelöli ki a tananyagot. A rajz változatlan.

A harmadik fejezetben a tanítási idő felosztása található. az általános óratervezet részbe vezető része változatlan formában került át, de az óratervekben már történtek módosítások. Ezek a módosítások főleg a tantárgyak arányinak megváltoztatását jelentette. Alapvető tendenciaként említhető, hogy a reáltárgyak aránya növekedik, valamint a magyar nyelvtan aránya szintén nőtt a több tanítóval bíró népiskolákban. Az egy tanítóval rendelkező népiskolákban a korábbi 34%-ról 38%-ra nőtt a reáltárgyak⁶¹ aránya. Ugyanakkor a hattanítós népiskolákban ennek aránya változatlan maradt. Viszont a hattanítós népiskolákban az anyanyelvtan 11 órája magyar nyelvtan elnevezéssel 14 órára növekedett. Ugyancsak jelentősnek mondható változás, hogy a hit- és erkölcsstan a többtanítós népiskolákban egységesen heti két órára változott. Gönczy megtartotta az előző tantervből a tanító kötelező óraszámainak feltüntetését az egyes táblázatok alatt. Ezek lényegében változatlanok maradtak.⁶² További újdonsága az óraterveknek, hogy belekerült az öttenítós népiskolák óraterve is, ami az előzőből kimaradt. Az óratervekben általános tendencia, hogy az osztályösszevonások a magasabb évfolyamokban kerültek kivitelezésre. Az első osztály kiemelt helyzetben volt, hiszen a háromtanítós népiskolától felfele külön tanítót rendeltek hozzá, ami szintén Gönczy pedagógiai szakértelmét tanúsítja. A tanterv Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi miniszter aláírásával jelent meg.

Ezt a tantervet rövid időn belül egy másik is követte, amely az 1877-es tanterv kiterjesztését is jelentette. Ugyanis 1879-ben az országgyűlés elfogadta „A magyar nyelv tanításáról a népoktatási tanintézetekben” című törvényt, amely a nem magyar ajkú népiskolákra vonatkozott.⁶³ Ezt rövid idő múlva kö-

⁵⁹ Magyarországon 1875-ben vezették be a méterrendszert. Maga Gönczy írt a bevezetést segítő módszertani utasítást a tanítók számára.

⁶⁰ *Tanterv az elemi népiskolák számára.* Budapest, 1890.21.

⁶¹ Ide értve a szám- és mértant, a földrajzot, a természetrajzot és a természettant.

⁶² Ez heti 23- 31 óra között változott, beleértve az ismétlő iskolákban tartott téli öt, illetve nyári két órát.

⁶³ 1879. XVIII. törvénycikk : A magyar nyelv tanításáról a népoktatási tanintézetekben.

vette az erről rendelkező tanterv.⁶⁴ A tanterv egyértelműen az 1877-es tanterv magyarosító tendenciáit erősítette és annak előírásait kötelezővé tette a nemzetiségi iskolák számára is. Az 1879-es XVIII. törvény ugyanis a második paragrafusában kötelezővé tette a magyar nyelv ismeretét minden tanító számára, olyan szintű ismeretet várva el a nemzetiségi tanítóktól, hogy a magyar nyelvet az iskolában tanítani tudja. A törvény negyedik paragrafusa pedig a magyar nyelvet minden iskolában, így a nemzetiségi iskolákban is, a kötelező tantárgyak közé sorolta. Ezt az ötödik paragrafusban megerősítik, ez a paragrafus ugyanis kimondja, hogy a fentiek „a nem magyar nyelvű tanintézetekben is érvényes.”

Ennek a törvénynek a szellemében született meg tehát az új, kiegészítő tanterv. Ez is a szükséges tudnivalókkal kezdődött és változtatás nélkül átvette a 77-es tanterv utasításait, de kiegészítette annak negyedik és megváltoztatta annak ötödik pontját.

A negyedik pont a/. bekezdését változatlanul hagyta, viszont beiktatott ez után három újabb bekezdést. A b/. bekezdés szerint a második főtárgy a számvetés, a c/. bekezdés kimondja, hogy a harmadik főtárgy a hazai történelem és alkotmánytan, a d/. bekezdésben pedig arról rendelkezik, hogy „a magyar nyelv tanítása és megtanulása minden népiskolai tanító és tanuló kötelességévé tétett.” Ezután változatlan formában került az e/. bekezdésbe a korábbi tanterv második bekezdése a szemléleti oktatásról.

Az ötödik pont új megfogalmazásban került a tantervbe. Ebben a továbbtanuláshoz szükséges feltételként fogalmazza meg a magyar nyelv ismeretét.

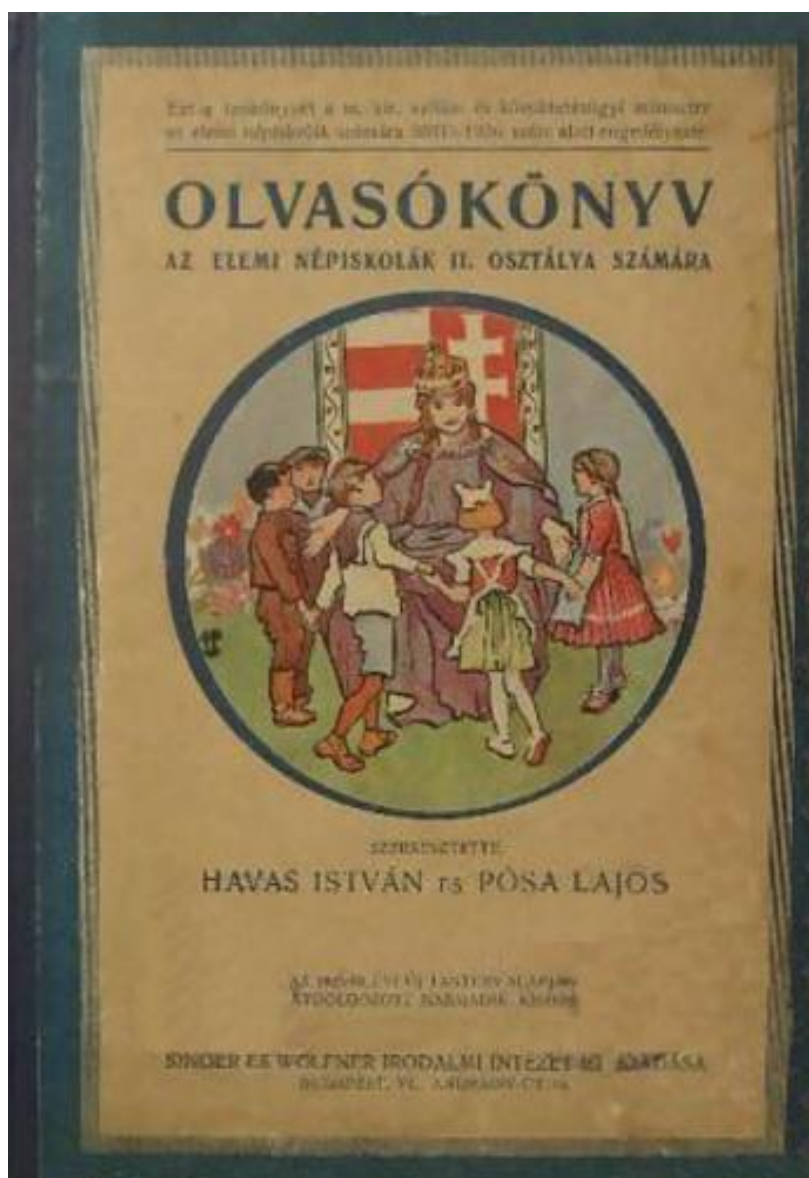
A tantárgyak felsorolása és leírása változatlan, viszont megváltoztak az óratervekben az egyes tantárgyak időtartamának arányai. Kissé ellentmondásos ugyan, hogy az első fejezetben felsorolt tárgyak teljesen megegyeznek a korábbi tanterv tárgyaival, viszont a második fejezetben már a magyar nyelv tárgy helyett az anyai és a magyar elnevezés szerepel. Ennek a fejezetnek a bevezető részében a következő indoklást találjuk: „Az elemi népiskolai tanítás központjával az anyai nyelv szolgál, mellyel kapcsolatban kell megtanítani a magyar nyelvet.”⁶⁵ Ezzel Gönczy valószínűleg enyhíteni kívánta a törvény szigorú fogalmazását, habár a későbbiekben azt írja, hogy e végből, mármint a magyar nyelv megtanítása érdekében, használni kell az iskolai tantárgyak mindegyikét. A tárgyak közül azonban kiemelkednek fontosság szempontjából a beszéd- és értelemgyakorlatok és az olvasás-írás. A beszéd- és értelemgyakorlatok célja a szabatos beszédre szoktatás és egyben a magyar nyelv megtanítása. Gönczy tehát kellő körültekintéssel járt el, nem kívánta a tantervben tovább élezni a törvény vonalát, nemzetiségiakat kellemtlenül érintő stílusát.

A törvény és a tanterv szellemében alaposan megváltoztak az egyes tantárgyakra fordítható tanórák száma. Ez világosan kiderül a tanterv végén közölt általános óratervekből. Messze átlagon felül növekedett a beszéd- és értelemgyakorlatok óra száma a 77-es tantervéhez képest. Amennyiben értelemszerűen továbbvinnénk az eredeti óraszámokat, akkor jól kivehető, hogy a megnövekedett óraszámok valójában a magyar nyelv tanításához lett hozzárendelve. Az egytanítós népiskolában az eredeti két óra kilencre növekedett, a kéttanítós esetében a három óra tizenöt órára nőtt és az osztott népiskolákban is az eredeti hat óra huszonhat órára változott. Ezzel párhuzamosan alig változott az írás, olvasás óraszám, ugyanakkor a tárgy feladata jelentősen bővült, hiszen az anyanyelven túl magyarul is meg kellett tanulni írni és olvasni. Változatlan maradt az

⁶⁴ Tanterv a nem magyar ajkú elemi népiskolák számára az 1868-iki XXXVIII. és az 1879-iki XVIII. törvény czikk értelmében. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi . kir. miniszter 1879-ik évi június hó 29. napján 17284. szám alatt kelt rendeletéből.

⁶⁵Tanterv az elemi népiskolák számára. Budapest, 1890.31.

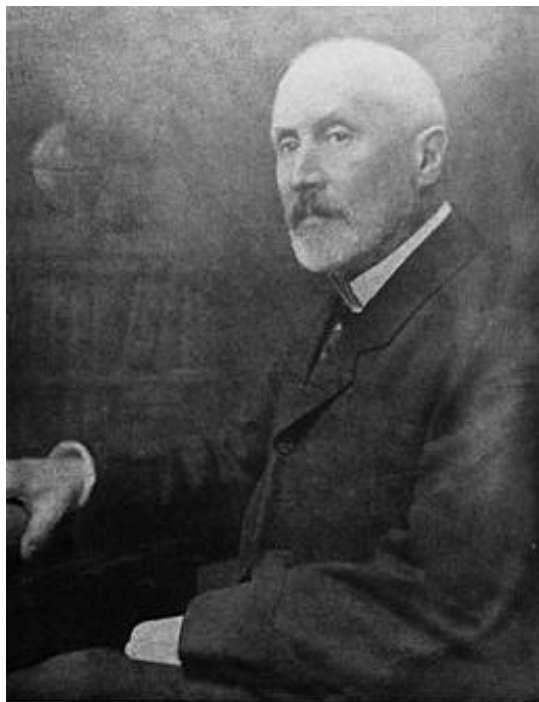
anyanyelvtanra fordítható tanórák száma – a négytanítós és hattanítós népiskolákban még csökkent is – amely a 77-es tantervben még magyar nyelvtanként szerepelt. A fentiek alapján az a következtetés vonható le, hogy az eredeti 1869-es tantervhez képest jelentős változások tulajdonképpen nem történtek, az új tantervek kiadására valószínűleg politikai okok miatt került sor. Koncepcióbeli, pedagógiai szempontok ezeket az új tanterveket semmiképpen nem indokolták. Az 1869-es tanterv szelleme tulajdonképpen egészen az 1905 tanterv megjelenéséig hatott, érvényben volt, így elmondható, hogy Gönczy tanterve harminchat évig meghatározta a népiskolákban folyó munkát és nagymértékben segítette a népiskolák polgári átalakulását, a kor szellemének megfelelő új tantárgystruktúra elfogadtatását és megszilárdítását.



Hágen András

**EÖTVÖS LORÁND ÉS A KONTINENSVÁNDORLÁS
HOGYAN SEGÍTHETTE VOLNA AZ EÖTVÖS-FÉLE 'SARKI
TASZÍTÓERŐ' A WEGENERI KONTINENSVÁNDORLÁSI
ELMÉLET ELFOGADÁSÁT?**

Magyarország egyik legelismertebb kutatója, Eötvös Loránd 1848-ban született Budán. A halál 1919-ben Budapesten érte utal az elismert kutatót. A halálának 100. évfordulóját ünnepeljük ebben az évben.



1. ábra: Eötvös Loránd

Számos tudományos és technikai újítást fedezett fel. A legjelentősebb ezek közül a kapillaritás mérésére szolgáló Eötvös-törvény, a modern geofizikai mérések elődjének számító torziós ingát felfedezése.

Az anyag tehetetlensége és gravitációjának arányosságának és azonosságának vizsgálata Newton óta a természettudomány egyik sarkalatos pontja volt. A göttingeni egyetem 1906-ban pályázatot írt ki, a tehetetlenség és súly azonosságának kísérleti igazolására. Ennek érdekében Eötvös Lóránd 1906-tól kezdődően méréseket végzett társaival, Pekár Dezsővel, Fekete Jenővel. A vizsgálatok 1909-ig tartottak, és 4000 órányi mérés adatait gyűjtötték össze. A mérések pontosságát 1/100 000 000-hoz adta meg Eötvös. A kiírt pályázatot elnyerték.

1908. Április 17. Eötvös Loránd Magyarországi tudós körképén
 0,108 m. Hélium sűrűsége és alumíniummal fűzött fémek között.
 Rézporon van az alkáliumok sűrűsége

| I. alkáliumok sűrűsége | |
|--|-------|
| 2h. 0m | 206,8 |
| 2h. 24m | 205,8 |
| 2h. 30m | 205,0 |
| 3h. 15m | 202,3 |
| 4h. 15m | 200,6 |
| 4h. 16m. ha egyenlő körülmények között | |
| 129 és 217 mérési pont | |
| 4h. 29m. 20. körülmények között | |
| 4h. 24m. 201 | 204,5 |
| " 29m. 20 | 200,7 |
| " 34m. 20 | 209,0 |
| 39m. 202 | 201,4 |
| 44m. 203 | 199,6 |
| 49m. 204 | 199,3 |
| 54m. 205 | 199,2 |
| 54. 0m. 54m. 205 | 199,2 |
| II. alkáliumok sűrűsége 2° | |
| I | 199,6 |
| II | 198,3 |
| III | 198,2 |
| IV | 197,6 |
| V | 197,1 |

2. ábra Adatlap Eötvös hagyatékából

Ők voltak az elsők akik összehasonlították különböző anyagok gyorsulását a Naphoz képest. A további mérések az első világháború kitörése miatt elmaradtak. Eötvös Loránd 1919-es halálával pedig nem is folytatódtak. Az 1906-1909-es mérések eredményeit Pekár Dezső és Fekete Jenő 1922-ben publikálta.

Talán e kései publikációnak köszönhető, hogy Einstein nem tudott Eötvös és társai kutatásáról, pedig az általános relativitáselmélet egyik kiindulópontja a tehetetlen és súlyos tömegek ekvivalenciája.

Eötvösék mérési eredményeit Fischbach és társai 1986-ban újból felhasználták és kimutatták, az ún. „ötödik erő” létezését.

Eötvös a torziós inga, és a gravitációs mező mérésén kívül nagy figyelmet szentelt a Föld orbitális pályaelemeinek (Föld forgása tengelye körül és tengelydőlése) változására és hogy azok hogyan is befolyásolják a kontinentális szárazulatokat.

A híres tudós foglalkozott még a kontinentális lemezek mozgásával, ezért tudománytörténeti szerepe miatt felelevenítjük jelen cikkben az Eötvös-féle „sarki taszítóerőt”, valamint ennek a hatását a kora földtudományi elméleteire. Eötvös Loránd ilyen irányú munkássága kevésbé közismert.

A földtan forradalma

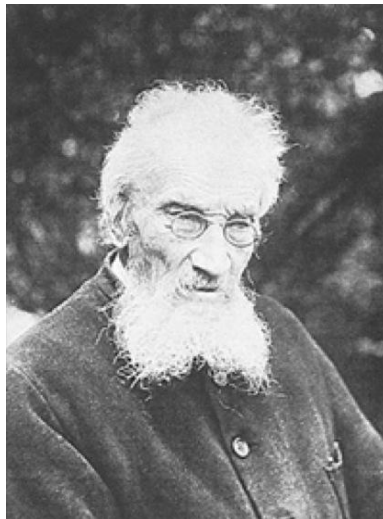
Alfred Wegener a kontinensvándorlásról szóló elméletét 107 évvel ezelőtt 1912. január 6.-án ismertette. A Frankfurti Múzeumban ismertette a Német Földtani Társulat előtt elméletét a Pangea szuperkontinensről, amely év milliók folyamán részekre tagolódott és mozgásuk révén a mai helyükre kerültek. Nagy műve „Die Entstehung der Kontinente und Ozeane” (A kontinensek és az óceánok eredete) 1912-ben jelent meg. A harmadik kiadás 1922-ben jelent meg, amelyet sok nyelvre lefordították. Wegenernek e művet tekintik a lemeztectonika alapkövének.



3. ábra: Alfred Wegener

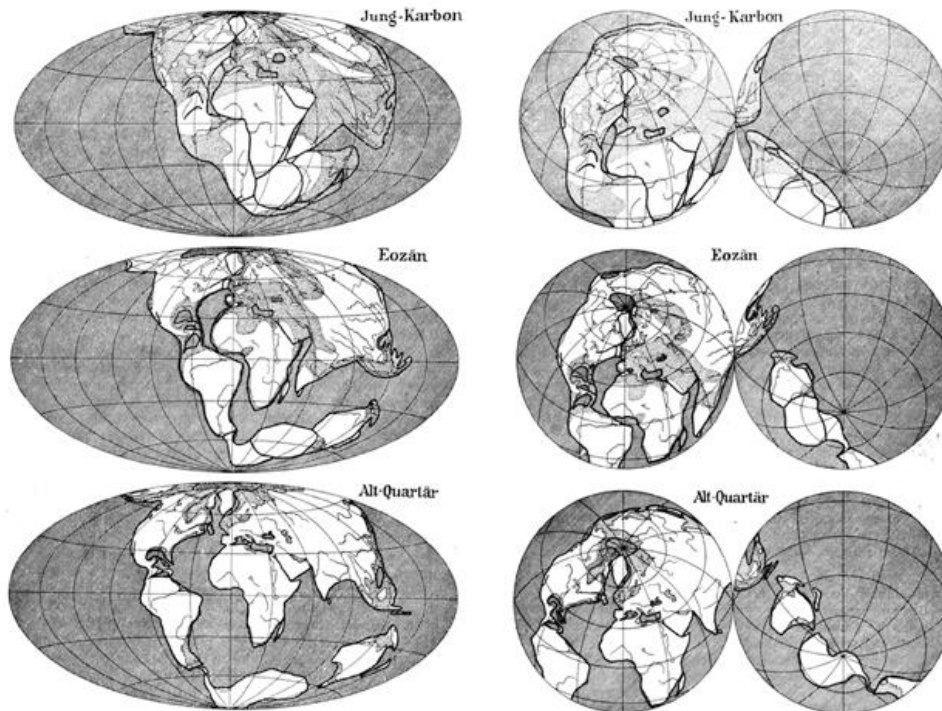
Wegener ötletét az akkori szakemberek elutasították, mondván, hogy nem létezik olyan erő, amely a kontinenseket „feldarabolná”, továbbá olyanról sem tudnak, amely „szállítaná” őket. Nem mellékesen meg kell említeni, hogy Wegener végzettségét tekintve nem volt geológus. Talán ez hátráltatta a geológus szakembereket, hogy elfogadják a klimatológus által ismertetett elméletet.

A német tudós elmélete számos kérdést hagyott nyitva. Ezek közül az egyik legfontosabb az elmélet bizonyítása. Továbbá nem tudta semmilyen természeti erőhöz kötni a kontinensek „szétúszását”. Erről az oldalról érték a legsúlyosabb támadások. A német klimatológus úgy képzelte, hogy a kontinensek valamely sűrűbb anyag felszínén úsznak (ma már tudjuk, hogy a kontinensek az óceánokkal egyetemben a litoszféramezekkel mozognak az asztenoszférán). Ugyanebben az évben, 1912-ben Wegenertől függetlenül Eötvös Lóránd is előállt egy hasonló elképzeléssel, s elméletileg ki is mutatta, hogy bizonyos körülmények között a kontinensek a sarkok felől az egyenlítő irányába elmozdulnak. Ez volt az Eötvös által felfedezett, de Vladimir Köppen (4. ábra) által – az 1921-ben kiadott „*Ursachen und Wirkungen der Kontinentverschiebungen und Polwanderungen*” – elnevezett „sarki taszítóerő”.



4. ábra: Wladimir Köppen

E felfedezés megfelelt volna Wegenernek, hogy képes legyen magyarázatot adni elméletére, azonban Ő egy másik erőt tételezett fel, amelynek hatására a kontinensek keletről nyugati irányba sodródnak. Ezt az erőt Wegener a nyugati irányba való sodródás miatt „Westdriftnek” nevezte el (5. ábra).



5. ábra: Wegener elmélete a K-Ny-i irányú kontinensvándorlásról (Wegener 1915).

Számos korabeli tudós kijelentette, hogy az Eötvös-elmélet alátámasztotta volna a német tudós elméletét. Ilyen tudós volt Jeffreys és a híres szovjet geográfus, Berg (1953) is. Jeffreys (1924) geofizikus a következőket állapította meg: „Semmiféle fizikai bizonyíték sem erősíti meg Wegener véleményét a világrészek vízszintes elúszásáról”. Jeffreys és a többi geológus véleményével élve, a geofizika nem ismer olyan erőket, amelyek a szárazulatokat ilyen természetű helyváltoztatását képesek volnának előidézni. A legnagyobb ismert vízszintes irányban működő erő legfeljebb arra volna képes, hogy a világrészeket az Egyenlítő irányába tolja, vagyis a kontinentális tömegeket, széles öv formájában az Egyenlítő köré tömörítse. Jeffreys által ismertetett tények ellene szólnak Wegenernek. A német tudós elmélete olyan anyagot tulajdonít a kontinentális tömböknek, amelyek csekély tapadóképeséggel bírnak, és a Föld tengerjárásával szemben úgy viselkednek, mint a cseppfolyós test. E szerint – Jeffreys véleményével élve – nem az óceánokban állna be az apály és a dagály, hanem a magmában. Eszme-futtatása szerint már a tengerjárás is képes lenne elszakítani Észak-Amerikát Európától, erre azonban 10^{17} évre lenne szükség, ez pedig olyan hosszú idő, hogy az Univerzum kialakulására sem állt ennyi idő rendelkezésre.

Eötvös Loránd ezt írta az általa felfedezett erőről (Rédey 1942):

„A függővonal a meridiánsíkban egy oly görbe vonal, amelyik homorú oldalát a pólus felé fordítja. Az úszó test súlypontja magasab-

ban van, mint a kiszorított folyadéktömeg súlypontja. Ebből következik, hogy az úszó test két olyan, különböző irányba ható erő hatásának van alávetve, amelyek eredője a pólustól az egyenlítő felé mutat. A kontinenseknél tehát egy hajlamosságnak kellene mutatkozni arra, hogy azok az egyenlítő felé mozogjanak, amely mozgás azután a szélességnek egy olyan szekuláris változását idézné elő, mint amelyet a pulkovói Csillagvizsgáló Intézetre vonatkozóan gyanítanak.

Évtizedek múltak el Wegener-, és Eötvös-elméletei között, egészen addig, amíg Horváth Gábor (1988) rámutatott, hogy milyen szoros kapcsolat létezik a „sarki taszítóerő” és a Wegener által preferált „Westdrift” között.

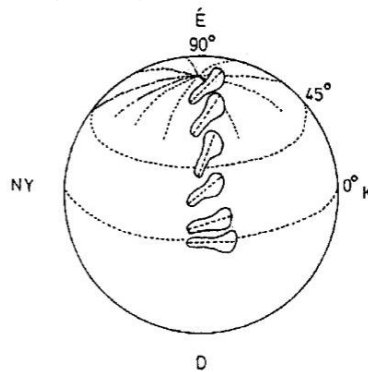
Eötvös-féle taszítóerő

Eötvös Loránd kísérletét Horváth Gábor (1988) gyakorlati úton le is tesztelte. Az elméleti teszt során olyan adatokat használt, amelyeket egy Eötvös és Wegener korabeli tudós nem is ismerhetett. Összességében a következő képletet kapjuk:

$$S_{max} = \frac{Z_0}{R} \times \frac{g_p - g_e}{g_p + g_e} \quad (1)$$

ahol z_0 a kontinentális tábla súlypontjának függőleges távolsága a kontinens által kiszorított földköpenyanyag súlypontjától, g_e , ill. g_p az egyenlítőn, ill. a pólusokon a gravitációs gyorsulás, R a Föld sugara.

Horváth G. (1988) szerint e képletet felhasználva és kísérleti úton tesztelve azt kapjuk, hogy egy hosszúknak kontinens a sarki taszítóerőnek köszönhetően az egyenlítő felé sodródik. Azonban amint a kontinens kisebb földrajzi szélességekre ér, akkor olyan forgatónyomaték hat, amely a szárazulatokat K-Ny-i irányba igyekszik beállítani (6. ábra).



6. ábra: Horváth Gábor modellkísérletén (1988) az Eötvös-féle sarki taszítóerő hatására egy a pólustól az egyenlítő irányába húzó mikrokontinens a fellépő forgatónyomaték K-Ny-i irányba áll be

Ha visszaemlékszünk Jeffreys és a többi geofizikus véleményére, akkor láthatjuk, hogy Ők is az É-D-irányú kontinensmozgásokat, vagyis Eötvös-elméletét favorizálták a Westdrift ellenében. Összességében kijelenthető, hogy Eötvös

teóriáját felhasználva Wegener fizikailag megalapozhatta volna kontinensvándorlás elméletét.

Wegener kontinensvándorlás elméletét a kezdeti elvetését követően egyre többen kezdték el vizsgálni (Jardetzky, W. 1948), hogy vajon a nem tudós nem tévedett-e. A vizsgáló tudósok közül kiemelkedik Milutin Milanković. A következőkben vizsgáljuk meg a szerb kutató eszmefuttatását.

Milutin Milanković és a „sarki taszítóerő”

A szerb tudós (7. ábra) nevéhez köthető az utolsó jégkorszak csillagászati okainak leírása. Szerinte a csillagászati ritmusszabályozásnak három összetevője van:



7. ábra: Milutin Milanković

Az első a Föld forgástengelyének hajlásszöge. A forgástengely iránya jelenleg $23,5^\circ$ -os szöget zár be a Föld keringési síkjára állított merőlegessel. Ez a szög 41 000 éves periódussal ingadozik a $21,5$ és $24,5$ szélességi fokok között. Minél nagyobb a hajlásszög, annál szélsőséesebbek az évszakok mindkét félgömbön: a nyarak melegebbek, a telek pedig hidegebbek.

A második összetevő a Föld pályájának alakja, amely százezer éves periódussal változik. Egyszer megnyúlik, és nagy excentricitású ellipszis alakját ölti, majd ismét szinte kör alakúvá válik. Ha nő az excentricitás, akkor nő a különbség a Nap és Föld legkisebb és legnagyobb távolsága között. Jelenleg a Föld akkor távolodik el legjobban a Naptól, amikor a déli félgömbön tél van, ennek következtében a déli félgömbön a tél valamivel hidegebb, a nyár viszont valamivel melegebb, mint az északi félgömbön.

A harmadik összetevő a precesszió, vagyis a földtengelynek a Nap és a Hold forgatónyomatékának hatására bekövetkező elmozdulása. A forgástengely 23 000 év alatt ír le egy teljes kört a csillagokhoz képest. A precesszió határozza meg, hogy egy adott félgömbön a nyár a földpálya napközeli vagy naptávoli pontjára esik-e, vagyis, hogy a Föld éghajlatának a tengely ferdesége miatti évszakosságát erősíti vagy gyengíti-e a pálya excentricitásából adódó évszakok változását. Ha az évszakosság e két meghatározója (a tengelyferdeség és pályaeccentricitás) az egyik félgömbön szinkronban van egymással, akkor az ellentétes félgömbön aszinkronban kell lennie. Tehát a két pólus térségére vetítve az eljegesedési ciklusok ellentétesek.

A szerb tudós megvizsgálta, hogy az északi póluson miért nincs összefüggő szárazulat, mint például a déli féltekén Antarktisz. Eötvös Loránd által felfe-

dezett sarki taszítóerőt felhasználva, kiszámolta, hogy Eurázsia vagy Észak-Amerika mekkora erővel mozdultak el az egyenlítő irányában (1933). Felhasználta az (1) képletet, amelyek értékei Milanković szerint:

$$z_0 = 2,5 \text{ km,}$$

$$R = 6371 \text{ km,}$$

$$g_e = 9,78046 \text{ ms}^{-2}$$

$$g_p = 9,83232 \text{ ms}^{-2}.$$

Így a sarki taszítóerő (S_{\max}) $1/241000$ (alapjában véve a sarki erő rendkívül kicsi a nehézségi erőhöz képest). Eredményként azt kapta, hogy 300 millió évvel ezelőtt az északi sark Amerika legészakibb pontjáról áthelyeződött a szibériai Pechora folyó torkolatához ($65^\circ 16' \text{ É}$, $49^\circ 34' \text{ K}$).

Milanković eredményeit Bilimović megvizsgálta, majd meg is erősítette ezeket, csak a későbbi kutatások mutatják meg Milanković számításainak hibáját (Prey 1940).

A kontinensvándorlás fizikája

Azt az eredményt kapta, hogy az Eötvös-féle sarki taszítóerő – sarki taszítóerő lényegében nem más, mint a Föld forgásából eredő centrifugális erőnek az Egyenlítő felé mutató, a földfelszínnel párhuzamos, azaz vízszintes komponense, ha a Földet gömb alakúnak tekintjük – és az általa keltett Coriolis-erő egy nagyon csekély erőhatást indukál, ami a kontinentális táblákat az Egyenlítő felé lökdösi, valamint K-Ny-i irányba (ez magyarázatot adna Wegener „Drift” elméletére) is, azonban a hegységek gyűrődésére nem elegendő. A sarki taszítóerő felhasználásával sikerült volna választ kapni a Gondwanára és a Lauráziára, majd a Pangea szuperkontinensre.



8. ábra: A lemeztektonika elméletének a négy nagy kutatója

A geológia fejlődéséből már tudjuk, hogy tudományos jelentősége nincs az Eötvös-féle sarki taszítóerőnek, hiszen a kontinensek nem önmagukban mozognak, hanem a litoszféra lemezekkel együtt mozognak a sarki taszítóerőnél sokkal nagyobb erőt képviselő asztenoszférikus mélyáramlások hatására. A litoszféramezek teljesen lefedik a Föld felszínét, ezért lehetetlen lenne az egyenlítő felé való mozgás.

Személyes véleményem szerint nagy hatással volt Eötvös munkája – de leginkább Wegener kontinensvándorlás elmélete – EGYED Lászlóra (Balkay B. 1979). Egyed kidolgozta a Föld méretbeli változásait az orogén fázisokhoz kapcsolva (1956, 1959). E gondolatmenetet pedig SZÁDECZKY-KARDOSS Elemér (1973) és DOBOSI Zoltán (1973) külön-külön úton haladva összefüggésbe hozta a tektonikai fázisok leárulását követő klímaváltozásokkal.

IRODALOM

- BALKAY B.: Egyed László és a tektonika. Földtani tudománytörténeti évkönyv. 1979. 8. sz. pp. 165-181.
- Berg, L. Sz.: Éghajlat és élet. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1953, 528 p.
- BILIMOVIĆ, A.: Sur la rotation de la Terre qui est assimilée à un système avec six degrés de liberté. Glas de l'Ac. R. Serbe, 80, 155. Beograd 1934, u. a. Abh.
- DOBOSI Z.: Eljegesedések kifejlődése az új globális tektonika alapján. – Geonómia és bányászat. 1973, 6, 1-4.
- EGYED L.: A Föld méreteinek változása a paleogeográfiai adatok alapján. – Földtani Közlöny, 1956, 86, pp. 120-126.
- EGYED L.: Zsugorodás, tágulás, vagy magmaáramlások? – Földrajzi Közlemények, 1959/1, 1-20.
- Eötvös L.
- HORVÁTH G.: Az Eötvös-féle „sarki taszítóerő” a wegeneri kontinensvándorlás tükrében. – Fizikai Szemle. 1988, 31-34.
- JARDEZKY, W.: Bewegungsmechanismus der Erdkuste. – Denkschriften Öst.Akademie d.Wiss. 1948, BD 108. 1-38.
- JEFFREYS, H.: The Earth, Its Origin, History and Physical Constitution. – Cambridge University Press 1924.
- KÖPPEN, W.: Ursachen und Wirkungen der Kontinentverschiebungen und Polwanderungen.- Petermanns Geograph. Mitteilungen 1921/67: 145-149, 191-194.
- MILANKOVIĆ, M.: Säkulare Polverlagerungen. – Handbuch der Geophysik, Bd 1, Lieferung 2, Abschnitt VII. Hrsg von Beno Gutenberg, Berlin, Gebrüder Borntraeger, 1933, 438.
- PREY, A. 1940: Über Polschwankungen und Polwanderungen. – Gerl. B. 56. 155.
- SZÁDECZKY-KARDOSS E.: Szublitorális gőzpáramagmatizmus és klímaingadozás. – Geonómia és bányászat. 1973, 6, 163-169.
- WEGENER, A.: Die Entstehung der Kontinente und Ozeane. – Friedrich Vieweg & Sohn, Braunschweig. 1915, 381.

Pogány Csilla

KONFLIKTUSKEZELÉS ÉS FELOLDÁS KÉT MAGYAR NÉPMESE TÜKRÉBEN

Valószínűleg nincs olyan élethelyzet, amelynek megfelelőjét ne találunk meg a mesékben. Elődeink a mesék révén, évszázadokon átívelő, örökérvényű megoldási sémákat, tapasztalatokat hagyományoztak ránk, amelyek kiapadhatatlan erőforrásként az utódok rendelkezésére állnak. A párkapcsolati konfliktus is egy lehetséges krízishelyzet, amelyre *Együgyű Misó*¹ és *Az állatok nyelvén tudó juhász*² című mesék a maguk jellegzetes, jelképekben gazdag nyelvén javasolnak megoldást.

A kollektív tudattalan, mutat rá C. G. Jung,³ archetípusok formájában jut kifejezésre a mesékben és mítoszokban. Ezek egyetemes jellegű képi sémák, amelyek közös elemként jelennek meg különböző területen élő népeknél. A folklórműfajok jellegzetessége a képi jellegű kifejezőmód, amelyhez Ernst Gombrich⁴ négy alapvető funkciót rendel. A folklórműfajokban megjelenő képek, meglátása szerint, ábrázolhatnak valamit (első funkció); gondolatot, eszmét, elvont fogalmat jelképezhetnek (második funkció); szakrális-mágikus funkcióval rendelkezhetnek (harmadik funkció), valamint művészi funkciót valósíthatnak meg (negyedik funkció). Sok esetben azonban a konkrét művön belül, ezeknek a funkcióknak az elkülönítése nehézséget okozhat.

A továbbiakban nem céloz az említett funkciók egymástól való elkülönítése az elemzés tárgyát képező két mese esetében, de fontosnak tartottam utalni rájuk, hiszen a mesékben megjelenő szimbólumok révén itt is tetten érhetőek.

A modern ember egyre kevésbé képes a jelképek által közvetített üzenetet megérteni, erőfeszítést kell tennie, újra kell tanulnia azt a nyelvet, amely az archaikus ember számára természetes volt. Pedig, ahogy Nagy Ágnes is kifejti, „a mesék és a mítoszok nagyon is fontosak, csakhogy a mai embernek azon az úton kell elindulni, amely számára ismerős, kitaposott és még elérhető; ez a racionalitás megszgyéje”.⁵ Ez az írás is erre tesz kísérletet, amikor megpróbálja elemezni az *Együgyű Misó* és *Az állatok nyelvén tudó juhász* című meséket a párkapcsolati konfliktuskezelés és feloldás szempontjából. Racionálisan közelít valamihez, ami teljesen másról szól: érzelmekről, késztetésekről, szándékokról, elvárásokról, szavakban talán ki sem fejezhető tapasztalatokról stb. Az elfelejtett nyelv rekonstruálásához szimbólumtárhoz kell folyamodni annak érdekében, hogy a jelképek megfejthetők legyenek, és üzenetüket értelmezni tudjuk.

A meséket, többek között, azt teszi értékessé, hogy cselekvési útmutatót kínálnak minden élethelyzetre. A tanító mesélés lényege, utal rá Jankovics Marcell,⁶ pontosan az volt, hogy segítse a hallgatóságot az adott élethelyzetben. Sokszor különböző csoportoknak, különböző meséket meséltek.

A régi ember számára a rend, a kiszámíthatóság, a dolgok közti egyensúly, a mértékletesség értéknek számítottak. Természet közeli életmódja révén, meg-

¹ *Együgyű Misó*. In: ILLYÉS Gyula, *Hetvenhét magyar népmese*, Móra Könyvkiadó, Bp., 1972., 17- 22.

² *Az állatok nyelvén tudó juhász*. In: ILLYÉS Gyula, *Hetvenhét magyar népmese*, Móra Könyvkiadó, Bp., 1972., 23-25.

³ JUNG, Carl Gustav, *Az ember és szimbólumai*, Göncöl Kiadó, Bp., 1993.

⁴ GOMBRICH, Ernst, *Icones Symbolicae*, in *Symbolic Images of a Concept*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1997., 31-114.

⁵ NAGY Ágnes, *Szimbólumok, archetípusok a mesében*, <http://publikacio.uni-miskolc.hu/data/ME-PUB-16352/szimbolumokarchetipusok.pdf>, 1., (2020-01-28.)

⁶ JANKOVICS Marcell, *Mese, film és álom*, Csokonai Kiadó, Debrecen, 2013., 71.

tapasztalta, hogy milyen pusztító hatása lehet annak, ha mindezek hiányoznak. A mesék túlnyomó részében a mesehősökről is elmondható, hogy éppen ezeknek az értékeknek a mentén hoznak döntéseket, cselekednek és végül kerekednek felül a nehézségeken.

Az *Együgyű Misó* és *Az állatok nyelvén tudó juhász* című mesékben a párkapcsolati konfliktus egyensúlyhiányként értelmezhető. Mindkét mese esetében életkorbeli különbség valószínűsíthető: az elsőben vélhetően a feleség idősebb, a másodikban a férj. Bár a szöveg szintjén nincsenek erre vonatkozó konkrét utalások, ha a sorok között olvasunk, a juhász feleségének viselkedéséből kikövetkeztethető az élettapasztalat hiánya. A szövegből nyilvánvaló, hogy nem alakult még ki a házastársa iránti kötődés, vagyis friss házасokról lehet szó. A feleség kíváncsisága, amely a férje titkára irányul (tudni szeretné, hogy lehetséges az, hogy férje érti az állatok nyelvét), mohósága, dominanciára való törekvése párkapcsolatukban, meggondolatlansága kiforratlan személyiségre utaló tulajdonságok. Misó is, a juhász feleségéhez hasonlóan, éretlen személyiség, aki képtelen uralkodni erotikus vágyán, emiatt házastársi kapcsolatuk csorbát szenved. A feleség próbálkozásai, amelyek férje vágyainak megzabolázására irányulnak, nem járnak eredménnyel, ezért elűzi őt otthonról.

Az *állatok nyelvén tudó juhász* című mesében szembevetendő az állatszereplők nagy száma (kígyók, kutyák, szarkák, macskák, lovak, bárányok, kakas). Tánzos Vilmos⁷ folklórkutató rámutat arra, hogy az állat az egyik legfontosabb archetípus, mivel ember és állat között lényegi azonosságról beszélhetünk. Így az (állat) kifejezheti „az emberi természet összetett voltát”. Az „állatiasság” számos dologra utalhat: fizikai agresszióra, szenvedélyre, erotikus vágyra, mohóságra, mértéktelenségre stb.

Az *állatok nyelvén tudó juhász* meséjében a legtöbb állat párosával jelenik meg: a szarka, a macska, a ló, a kígyó. Így a jelképek síkján is nyilvánvalóvá válik a párkapcsolatra tett utalás, amely az állatszereplők (archetípusok) által megjelenített jelentéstartalmak révén is megerősítést nyer. Legeltetés közben a juhász megpillant egy tűzben vergődő „rettentő nagy kígyót”, amely könyörög neki, hogy mentse meg. A juhász segít az állaton, aki hálából leviszi a kígyók királyához a föld alá, és jócselekedetért cserébe megajándékozza a tudással, amely képessé teszi arra, hogy megértse az állatok nyelvét, ugyanakkor figyelmezteti arra is, hogy soha senkinek nem szabad elárulnia, hogyan és kitől tett szert erre a tudásra. Ha ez mégis megtörténne, életével kell fizetnie érte. A kígyókirálynál tett látogatása után, hazafelé menet a juhász véletlenül fültanúja lesz két szarka beszélgetésének, amelyek egy fa ágán ülnek, és így megtudja, hogy a fa odva kincset rejt, amelyet meg is talál és hazavisz.

A kígyó,⁸ egyetemes szimbólumként ellentétes jelentéseket hordozhat, egyaránt jelentheti a női és a férfi princípiumot. A tűzből kimentett kígyó minden bizonnyal a férfierőt, a föld alatt lakozó kígyó pedig a női minőséggel kapcsolatba hozható alvilág, újjászületés, illetve ősi vizek megtestesítője. A madarak (szarkák) a mesékben, mítoszokban a szellemi szféra, a transzcendencia, a magasabb tudatállapotba való átlépés jelképei, általában a kígyó ellentétpárjaként értelmezhetők. Így a juhással történetek beavatásként is felfoghatók, hiszen az alvilágban történt látogatás után a mesehős valójában szellemileg újjászületik, hiszen kincset érő tudás birtokába jut. A kincset a világfaként értelmezhető fa odvában leli meg, amely lehetővé teszi a közlekedést a világtengely mentén az

⁷ TÁNCZOS Vilmos, *Folklórszimbólumok. Egyetemi jegyzet*. Kolozsvár, KJNT–BBTE Magyar Néprajz és Kulturális Antropológia Tanszék, 2006., http://kjnt.ro/szovegtar/kotet/NEJ_02-2006_TanczosV_Folklorszimbolumok, (2019-11-13.)

⁸ PÁL József–ÚJVÁRI Edit: *Szimbólumtár*, <https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/szimbolumtar/cho2.html#t> (2019-11-13.)

alvilágból a föld felszínére, más mesékben pedig a szellem világába (pl. az éjgigérő fa).

Hazaérve a juhásznak állnia kell felesége ostromát, aki minden áron meg szeretné tudni, hogyan tett szert a tudásra és a kincsre (nősülése is a kincs által biztosított jómódnak köszönhető). Házastársa addig-addig nyaggatja, mígnem majdnem kötélnek áll. A kakas azonban ráébreszti, hogy mit kell tennie. Addig azonban része lesz néhány olyan élethelyzetben, amely állatszereplőkkel történik: az idősebb macska kiokosítja a fiatalabb macskát, hogyan lopja el a szalonát a kamrából; a csődör megkérdezi a kancától, hogy miért nem tartja vele a lépést (a kanca azt válaszolja, hogy túl nehéz a gazdasszony, akit a hátán cipel); a nyáját őrző kutyák megegyeznek a farkasokkal, hogy elvihetnek néhány bárányt (Bodri, az egyetlen hűséges eb, azonban értesíti erről gazdáját, így a terv meghiúsul). A juhász minden esetben érti a helyzetet, az első két esetben csupán mosolyog, a harmadikban megveri az áruló kutyákat. Negyedik alkalommal azonban már a halálra készül (be is fekszik a koporsóba, a hűséges Bodri pedig belenyugszik a helyzetbe), mert érzi, hogy nem tud tovább ellenállni felesége kérdezősködésének. Ekkor lép színre a kakas, aki ezzel fordul Bodrihoz: „Te bolond! Te is olyan bolond vagy, mint a gazdád; nem tud egy asszonynak parancsolni. Ládd, énnekem húsz feleségem van, mégis tudok mindegyiknek parancsolni”.⁹ A juhász rájön, hogy igaza van a kakasnak, és elveri a feleségét, aki ezek után megtanulja, hogy többet ne faggatózzon.

A jelképeket vizsgálva megtudjuk, hogy a macska elsősorban „lunáris természetű” (vagyis feminin) állat, és mivel a sötétben is jól lát, az éleslátás szimbóluma. A mesében ravaszsága, élelmessége a szalonnával hozható kapcsolatba, ami akárcsak más mesékben a hús, a testiség szimbóluma. A lovak közötti párbeszédéből pedig kiderül, hogy a házastársi kapcsolatban a női princípium van túlsúlyban (szó szerint és átvitt értelemben is). Ebből adódik a juhász eddigi passzív magatartása is (a tudás, amelyet kapott szintén feminin jellegű, mivel a föld alól, az alvilágból származik). A kívülről fenyegető veszély (a farkasok) azonban némileg felrázza, és eleget tesz a juhász őrző-védő (férfias) feladatának, de ezt követően ismét visszasüllyed a passzivitásba (befekszik a koporsóba). A koporsó, a halál a mesékben valójában az újjászületést készíti elő (beavatási rítusra utal). Itt a kakas közvetítésével valósul meg, amely a nap, a fény, az éberség (férfi princípium) állata. Madárként, akárcsak korábban a szarkák, egy magasabb tudatállapotba való lépés hírnöke, a férfi minőség magára eszmélésének eszköze.

Az *Együgyű Misó* című mesében a házastársak közötti probléma forrása, az első mesével ellentétben, éppen a férfierő túltengése, amelynek a mesehős nem tud gátat szabni. Az erdőről haza szállítani kívánt nagy szál cserfát, ahelyett, hogy annak rendje és módja szerint előbb kivágná, aztán feldarabolná, és a szekérra rakná, minden teketória nélkül ráborítja a szekérra, amely tönkremegy, a teheneket pedig, amelyek a szekeret húzzák, agyonüti. A teljes felszerelésből mindössze egy lánc és egy fejsze marad épen. Hazafelé menet Misó elérkezik egy tóhoz, amelyen kacsák úszkálnak. Azért, hogy feleségét kiengesztelje, arra gondol, hogy „agyondobja a rucákat”,¹⁰ és hazaviszi őket, de azok elrepülnek, a fejsze pedig elsüllyed a tóban. Feleségét így nem sikerül kibékítenie, aki a történetek miatt jól elveri Misót. A későbbiekben Misót azzal bízza meg házastársa, hogy amíg ő a templomban van, vigyázzon a „a kolbászra a lábokban és arra a fazék káposztára”.¹¹ Misó azonban képtelen ellenállni az étel csábításának, ezért ismét elbukik a próbán. Még a bort is sikerül elfolyatnia a pincében, miután jóllakot-

⁹ ILLYÉS, 1972., 25.

¹⁰ ILLYÉS, 1972., 17.

¹¹ UO., 19.

tan úgy dönt, hogy szomját oltja vele. Ezek után a feleség ismét elveri, aztán elúzi férjét otthonról.

Kielemezve mindezt, nyilvánvalóvá válik a mese erotikus tartalma. A nagy szál cserfa („ezt viszem haza, ebből bezzeg lehet majd tüzelni”)¹² mint fallikus szimbólum valósággal megsemmisíti a két tehén által megtestesített női princípiumot. A fejszével, mint a férfierő jelképével, Misó agyon akarja dobni a kacsát, amely a hitvesi boldogságot és hűséget jelképezi. A kolbász, valamint a fazék káposzta, hasonlóan az első mesében előforduló szalonnához, szintén a testiséghez köthetők. Ha pedig figyelembe vesszük a pincébe besomfordáló kutyához intézett szavakat („Ejnye, hogy a farkasok rágjanak meg! Nem viszed el a hírt a szomszédba, hogy mit csinálok, de még asszonyodnak se árulsz el! Mit vágjak hozzád?”),¹³ elég egyértelműnek tűnik, hogy Misó házasságtörést követett el.

De hogyan alakul Misó sorsa miután otthonról eltanácsolják? Mesehősünk találkozik egy ördöggel, aki felfogadja őt cselédnek. Gazdájának első kérése az, hogy hozzon egy nagy hordó vizet a kútról. Misó úgy tesz, mintha az egész erdőre küldi fáért, ő pedig úgy tesz, mintha az egész erdőnyi fát össze szeretné kötözni, és haza szeretné vinni. Mindkét esetben sikerül túljárni az ördögök eszén, akik félni kezdenek hatalmas erejétől, ezért meg szeretnének szabadulni tőle (megpróbálják megölni, de Misó kihallgatja, és becsapja őket), inkább kifizetik a szolgálatait, még a megkeresett pénzét is hajlandó egyik ördög hazacipelni. Hazaérkezésekor éppen fonó van a házukban, az asszonyok kezében guzsaly, amitől az ördög megijed, mivel azt hiszi, hogy őt akarják vele bántani. Ezért ott hagy csapot-papot, és úgy elszalad, hogy vissza sem jön többet. „Misó meg aztán boldogult a zsák aranyból, vagy tán még ma is él, ha eddig meg nem halt.”¹⁴

A mesékben az ördög, az alvilág lakójaként, ösztönlény. A mesehősnek azért sikerül mindig túljárnia az eszén, mert a mohóságát, a pillanatnyi késztetéseit sikerül a maga hasznára fordítania. Vicces, hogy Misó „ereje” még az ördögöknek is soknak bizonyul. Nem véletlen az sem, hogy a mesehős éppen az ösztönlényeknek alárendelve kezdi megfélemezni saját ösztönös késztetéseit (pl. jelképesen összekötözi az erdő fáit), és az sem, hogy mindezért megkapja a zsák aranyat (a jutalmát az ösztönein való felülkerekedéséért). Az új, lehiggadt Misót, aki immár igazi férfivá érett, aki képes ösztönös énjén uralkodni, felesége is visszafogadja. A fonó nők kezében levő guzsaly kettős jelentéssel bír: egyrészt fegyvernek tekinthető, amellyel megvédehető a női princípium (az ördög annak is véli, azért menekül el), másrészt viszont szerelmi ajándék is, amelyet a legény leendő mátkájának ad. Felmutatása ezért arra utal, hogy felesége hajlandó neki megbocsájtani és visszafogadni őt.

A mesékben előforduló, a konfliktus kezelésére irányuló kísérleteket összegezve megállapítható, hogy *Az állatok nyelvén tudó juhász* meséjében a férj kezdetben elnéző magatartást tanúsít feleségével szemben, aki a veszélyes nőiség jegyeit viselő szereplő, ugyanakkor nem ért az állatok nyelvén, vagyis úgy is mondhatnánk, hogy nincs a világ működésével kapcsolatos tudás birtokában, tapasztalatlan. A feleség faggatózik, követelőzik és próbára tesz, miközben mit sem törődik azzal, hogy mindez házastársa életébe kerülhet („Mindegy, csak mondd meg.”)¹⁵ Misó feleségéről, ugyanakkor, egyáltalán nem mondható el, hogy megengedő lenne, hiszen két alkalommal is előveszi a „laskasírítót”, ennek ellenére mégis ad férjének esélyt arra, hogy változtasson a magatartásán mielőtt elkergeti a háztól (elküldi iskolába, rábízza a káposztásfazék őrzését). A kezdet-

¹² UO., 17.

¹³ UO., 19.

¹⁴ ILLYÉS, 1972.,22.

¹⁵ UO., 24.

ben alkalmazott konfliktuskezelési stratégiák azonban egyik esetben sem válnak be: a juhász már-már feladja önmagát (a halálára készül), Misót pedig elzavarják otthonról.

Végül, ahogy az már a mesékben lenni szokott, a krízishelyzet megszűnik. A juhász felismeri, hogy tapasztaltabb félként és férfiként (hagyományos nemi szerep) elsősorban neki kell megoldania a helyzetet, ezért nem süllyedhet vissza passzív (nőies) szerepébe. Azzal, hogy helyrerakja feleségét, helyreállítja a megbomlott egyensúlyt. Ez azonban egyelőre ingatag egyensúly marad, és ha tovább gondoljuk a két szereplő sorsát, a fenytésre valószínűleg néhányszor sor kerül még, mindaddig, amíg a menyecske is lassan megtanulja (érettebb személyiséggé válva), hogyan működik a világ. Továbbá az is eldől majd, hogy érzelmi-
leg képes lesz-e kötődni férjéhez, akihez elsősorban anyagi érdekből ment hozzá.

Együgyű Misó és felesége esetében a konfliktus végérvényesen megoldódik. Kapcsolatuk is más alapokon nyugszik, hiszen a guzsaly¹⁶, mint szerelmi ajándék, arra utal, hogy minden bizonnyal szerelmi házasságról van szó. A konfliktus feloldásához vezető út is más „minőségű”, hiszen Misó jellemfejlődése (önmaga legyőzése, az ösztönein való uralkodás képessége) révén következik be a pozitív változás.

Úgy tűnik, hogy a házassági tanácsadás intézménye régebbi gyökerekkel rendelkezik, mint gondolnánk, hiszen a mesék ezúttal sem hagyják cserben azokat, akik kíváncsiak üzenetükre, vagy kiutat keresnek nehéz helyzetükből.

¹⁶ ORBÁN Balázs, A székelyföld leírása, <http://mek.oszk.hu/04800/04804/html/283.html> (2019-11-13.)

IRODALOM

- Az állatok nyelvén tudó juhász*, in: ILLYÉS Gyula, *Hetvenhét magyar népmese*, Móra Könyvkiadó, Bp., 1972.
- Együgyű Misó* in: ILLYÉS Gyula, *Hetvenhét magyar népmese*, Móra Könyvkiadó, Bp., 1972.
- GOMBRICH, Ernst, *Icones Symbolicae*, in *Symbolic Images of a Concept*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1997.
- JANKOVICS Marcell, *Mese, film és álom*, Csokonai Kiadó, Debrecen, 2013.
- NAGY Ágnes, *Szimbólumok, archetipusok a mesében*, <http://publikacio.uni-miskolc.hu/data/ME-PUB-16352/szimbolumokarchetipusok.pdf>
- ORBÁN Balázs, A székelyföld leírása, <http://mek.oszk.hu/04800/04804/html/283.html>
- PÁL József, ÚJVÁRI Edit, *Szimbólumtár*, Balassi Kiadó, Bp., 2001.
- TÁNCZOS Vilmos, *Folklórszimbólumok. Egyetemi jegyzet*. Kolozsvár, KJNT–BBTE Magyar Néprajz és Kulturális Antropológia Tanszék, 2006., http://kjnt.ro/szovegtar/kotet/NEJ_02_2006_TanczosV_Folkloraszimbolumok

Morana Plavac

KRIMINALISTIČKI ROMAN IRENE VRKLJAN

Uvodno

Roman *Posljednje putovanje u Beč* nevelikoga je opsega, ali je zanimljiv iz razloga što je prijašnja proza Irene Vrkljan vezana bila uz afirmaciju *ženskog pisma* tako da ostvarenje jednog kriminalističkog žanra iz njezina pera je neobično. Možda samo zato jer smo se navikli, čitajući njezine romane, na njezin stil pisanja i „ženske teme”. Međutim, ne treba samo tako zanemariti „ženske teme” ni u ovom žanru. Naime, zanimljivo je da u ovom romanu nije zanemaren ženski svijet. Istina, prikazano je nekoliko žena sa svojim tužnim životnim sudbinama, ali zanimljivo je kako je roman pisan u dva sloja. Prvi sloj čini kriminalistički žanr, a drugi, suptilniji sloj je upravo ženska proza (ženski likovi, status žene, ženska osjećajnost, ispovijesti o ženskim likovima koje daju one same ili ih gledamo kroz vizuru nekog drugog lika, iščitavamo krhotine njihova života, neukorijenjenost, nepripadanje, bijeg, traume kao i složene obiteljske odnose). Sve su to odlike Ireninih romana, ali ovaj je drugačiji jer će s jedne strane upravo složeni obiteljski odnosi biti povod za tragediju u kojoj će nastradati nevina osoba te nas upravo ta tragedija dovodi do kriminalističkoga žanra, a s druge strane ispod površine otkrivat će se tužne životne sudbine nesretnih ženskih likova koje će upravo svojim životnim iskustvima upućivati na žanr *ženskog pisma*.

Kratak sadržaj

Nepoznata žena u crnini nađena je mrtva u bečkom parku. Policijski inspektor Leo Winter i njegov pomoćnik i suradnik Karlo Kilian pokušavaju složiti krimi-slagalicu te otkriti ubojicu i motive ubojstva. U to slaganje priče naići će na složene obiteljske odnose, a stare fotografije bit će jedan od tragova kojima će Leo Winter istraživati umorstvo introspekcijom, otkrivajući prošlost ženskih likova koja je traumatična i teška te će tako otvarati nove priče dok ne dođe do kraja i ne nađe počinitelja.

Kriminalistički elementi u romanu (istražitelj, žrtva, počinitelj)

U ovom dijelu pokušat ću prikazati kako funkcioniraju tipični dijelovi žanrovskog shematizma – motivi zločina, istrage, rješenja te likovi žrtava, počinitelja, istražitelja. Da je riječ o kriminalističkom žanru, daje nam motiv mrtve žene u parku koja je otrovana čokoladnim bombonima. Tragova o nasilnoj smrti nema, ali postavlja se pitanje – tko je počinitelj i koji su motivi ubojstva? Lasić¹ daje prikaz 'bazične sheme kompozicije kriminalističkoga romana' te daljnju podjelu te sheme na oblike i varijante. Bazična shema kompozicije sadrži sljedeće elemente: zagonetka (narušavanje ravnoteže zagonetkom), priprema zločina, istraga, otkriće, potjera, kazna, rješenje (uspostavljanje ravnoteže rješenjem). Ona se dalje aktualizira prema vrsti zagonetke. Eksteriorizacija bazične sheme može se ostvariti samo u četiri glavna kompoziciona oblika koji rezultiraju iz četiri različita zagonetna čina:

¹ Lasić, Stanko: *Poetika kriminalističkoga romana*. Liber. Mladost. Zagreb. 1973.

- 1) prvi oblik ili oblik istrage: rezultanta tajnovitog čina;
- 2) drugi oblik ili oblik potjere: rezultanta otkrivenog čina;
- 3) treći oblik ili oblik prijetnje: rezultanta prijetećeg čina;
- 4) četvrti oblik ili oblik akcije: rezultanta aktualizirajućeg čina.

Lasić ističe da postoje i brojne varijante koje pokazuju da su moguća preplitanja navedenih oblika jer im je u ishodištu ista bazična shema (usp. Lasić, 1973: 67-69) te kompozicija linearnog kretanja koje krećući se prema naprijed, dakle prema kraju romana i raspletu, zapravo se kreće prema natrag – prema početku romana i zapletu.

Juričić² podsjeća kako je to osnovni 'zakon' ove kompozicije a što će biti ishodišni princip kompozicije kriminalističkog romana uopće te stoga taj tip romana i zovemo romanom linearno-povratne naracije. Već se u uvodu prepoznaju elementi ovoga žanra: nasilna smrt, zagonetna smrt, zločin kao i lik inspektora koji će početi istraživati ubojstvo. U istrazi ubojstva autorica se služi linearno-povratnom naracijom, linearno-povratnim kretanjem jer linearno kretanje unaprijed je zapravo kretanje unatrag. Pronalazeći dokaze, inspektor slaže priču, oblikuje tuđe živote, ali i vraća priču unatrag te tako otkriva podatke o žrtvi i njezinom životu.

Leo Winter je inspektor u 7. okrugu Beča, on je rođeni Bečanin, poznaje svoj grad, voli stare i zapuštene bečke ulice, autorica ga opisuje kao sporog, pomalo pognutog čovjeka blagih crta lica. Ima svoju omiljenu kavanu u kojoj voli u miru popiti kavu i zapaliti cigaretu. Leo ima dar opažanja i izraženu intuiciju, ali nije prikazan kao bogoliki inspektor koji želi kontrolirati istragu, nego je tip smirenog čovjeka koji nostalgичno promatra Beč, voli arhitekturu, umjetnost i šah te vraća sjećanja na prošlost svojega grada. Nema potrebu biti junak.

Vrlo često će se u romanu u razvoju radnje pojavljuju motivi vremena: *nebo, kiša, vjetar, snijeg*. Tako je dan u Beču započeo sivim i zastrtim nebom i čudnim zatišjem kao da je takvo vrijeme najava onoga što ima doći. Trenutak ugođe Lea Wintera, dok uživa u miru i tišini kavane, biva prekinut iznenadnim vjetrom koji je udario na vrata kavane raznoseći suho lišće, limenke piva, donoseći studen, a vrhunac ove neugode je telefonski poziv kojim se najavljuje neugodna vijest. To je upravo onaj početak kriminalističkog zapleta koji je povezan s motivom iznenadnog poziva za koji Juričić (2010) piše da je takvo funkcioniranje zapleta i motiva svojstveno hrvatskom kriminalističkom žanru te podsjeća i na Barthesovu strukturalnu analizu pripovjednih tekstova koji: „... između ostaloga govori o presudnoj „funkciji telefonskog poziva” u Flemingovim prozama o Jamesu Bondu gdje postoji mogućnost javljanja i nejavljanja što će potom samu priču odvesti različitim pravcima...”³

Atmosferu žanra dočarat će i motivi: *snažan vjetar, crno nebo, šuškanje papira* u kojem su bili umotani kobni bomboni.

O ženi pronađenoj na klupi, još se ništa ne zna, samo se pretpostavlja da je strankinja. O motivima ubojstva, također se još ništa ne zna te slijedi – istraga. Leo Winter će, kao i svaki lik istražitelja, proći mnoga pitanja kako bi mogao riješiti slučaj. Istraga započinje fotografijama mrtve žene da bi se ponovom zvonjavom telefona najavila nova razina istrage – razgovor s ljudima, poznanicima, onima koji su bili u kontaktu sa žrtvom – dakle, svjedoci koji će svojim iskazom pomagati Leu skupiti krhotine priče. Likovi koji će biti svjedoci su dvije sestre koje vode pansion, konobarice u kavani, gospođa Agbas, gospođa Tuchmayer, gospođa Werner, Hans Lenz. Pomoću njihovih izjava o žrtvi ins-

² Juričić, Antonio-Toni: *Kriminalistički žanr u hrvatskoj književnosti*. Doktorska disertacija, 2010.

³ Isto, str. 323.

pektor će se približavati rješenju ili će se na trenutke i udaljavati od svog krajnjeg cilja. A tko je zapravo žrtva?

Žrtva je bila Marija Lenz, pedesetogodišnja žena koja je živjela u Berlinu, a u Beč je dolazila k svojoj bolesnoj i staroj tetki Klari. Marija Lenz je rastavljena, prevoditeljica, vrlo skromna. O njezinoj skromnosti svjedoče stvari nađene u njezinoj hotelskoj sobi (cipele, haljina, suknja, putna torba, pulover). I opisom unutarnjeg prostora, kao što je hotelska soba u kojoj je žrtva odsjela, reflektirat će se karakteri likova. Prostori neće biti samo tuđi stanovi u koje će istražitelj zavirivati jer mu je to zadatak, nego su to intimniji prostori koji prikazuju likove i njihov život. Tako soba u kojoj je boravila Marija Lenz djeluje anonimno, bez osobne note, jednostavno kao što je i ona sama bila anonimna, jednostavna i kao da je izgubila svoj identitet. U sobi Leo nalazi neke tragove, to je pismo Marije Lenz, fotografija, a kasnije, kada se bude treći put vraćao u pansion, bit će to karta Beča koja će ga odvesti do počinitelja zločina.

Procesom istrage likovi iznose i neke nove detalje koji će pomoći inspektor u potrazi. Marija postaje pokretač zapleta. Iz Marijinog pisma, koje je očito pisala da se nekome ispovjedi, saznaju se neki dijelovi njezina života. Pisma imaju ulogu ovjeravanja, dokumentiranja, prikazivanja intimnih stanja likova, njihove frustracije, strahove, umor, teškoće. Pismo je rukopis, sredstvo identifikacije i klasifikacije u kriminalističkom žanru, ali i retrospekcija, povratak u neke dijelove Marijina života, neke dijelove koje je ona sama dopustila da se vide, no neki dijelovi će se otkrivati kroz prizmu drugih likova. Nevoljno je išla teti Klari, maminoj sestri. Pisma otkrivaju i pozadinu, prošlost obitelji, dolazak obitelji iz Travnika u Beč, neprestanu čežnja majke Inge i tete Klare za vrtom u Travniku kao i zabranu spominjanja Bosne, periferije Austro-Ugarske Monarhije, kao metafore podijeljenosti: Beč/centar–Travnik/margina, kronotop *strane* i *domaće sredine*. Dakle, javljaju se obrisi nekoliko generacija jedne obitelji od austrougarskog vremena do suvremenosti te jedna obiteljska tajna koja je dovela do tragičnog sukoba.

Stan u kojem je boravila teta Klara bio je taman, hladan, bez centralnog grijanja, sa starim namještajem i obiteljskim fotografijama s početka 20. stoljeća. Stan je ostao onakav kako ga je Klarina mama, Ana Bertl pl. Vezinac, uredila. Klara je i nakon majčine smrti ostala zatočena u prošlosti. Osim fotografija, koje će Leu biti trag, i Klarina susjeda Tuchmayer, stara gospođa, tvrdeći kako je jednom davno začula dječji plač u Klarinom stanu, navest će Lea na obiteljsku tajnu o nezakonitom djetetu te na pretpostavku da su ubojica i žrtva sestre. U kriminalističkom žanru čitatelj upoznaje lik kroz prizmu drugog lika, tako će se kroz lik Hansa saznati nešto više o Mariji Lenz, a kroz lik gospođe Werner saznat će se informacije o Heleni. Kroz prizmu drugih likova otkrit će se samo neke karakteristike Marije Lenz i Helene, ali mnogo toga će ostati nedorečeno. Postupnim istraživanjem, gomilanjem podataka, dokaza, tragova, iskaza, motiva, inspektor dolazi do zločinca i njegovih motiva. Spajajući slagalicu, Leo, kao i čitatelj, dolazi do rješenja slagalice.

Ana Bertl rođ. Parin pl. Vezinac majka je Inge i Klare. Inge je bila malena, nježna, nasmiješena, blagog izraza lica, sportski odjevena, pobjegla je iz Beča. Klara je bila visoka, koščata, odbojna pogleda, elegantna. Odnos dviju sestara poremetit će njemački vojnik, ljubavnik obiju sestara. Inga će imati Mariju Lenz, a Klara Helenu. Marija Lenz, gledana kroz prizmu bivšeg muža, prikazana je kao dobra osoba koja nije imala neprijatelje, zarađivala je prevođenjem, život su joj bile knjige i poezija. Helena, gledana kroz prizmu gospođe Werner koja ju je posvojila, je ozbiljna, ništa ju ne raduje, teško je prihvatila činjenicu da je posvojena, radila je kao medicinska sestra, uvijek je bila nemirna, a saznajući da je posvojena, pobjegla je.

Juričić (2010) podsjeća kako se krimić od početka svodi na individualni prekršaj i to najčešće ubojstvo iz privatnih motiva pa kao takav ne uključuje i ne tangira bilo kakve šire društvene probleme. Juričić navodi kako je obično riječ o ubojstvima iz strasti, iz pohlepe ili osvete, a upravo će osveta biti uzrokom ubojstva u ovom romanu. Naime, novi je trag Helena Werner. U razrješenju *zagonetke* presudit će važan detalj:

U sobi je inspektor odmah otišao do stola, uzeo plan Beča i rastvorio ga, ..., to je put do Helene Werner. (...) Marija Lenz je dakle ipak bila kod nje.⁴

Ulaskom u Helenin prostor opet se otkriva karakter lika. Njezin stan izgleda kao bezlična, jeftina hotelska soba, na zidovima nema slika, soba je oličena sivkasto, malo ima svjetla, kao da ni Helena nema svoju životnu priču, ni uspomene, sve je hladno i oskudno kao da je i njezin život anonimn. O motivu ubojstva saznat će se iz dijaloga Helene i Lea. Život joj je razoren, bila je skrivana, teret, grijeh i taj osjećaj je prouzročio mržnju prema Klari što je vodilo prema planiranju osvete. Juričić (2010) piše kako se rasplet obično ostvaruje rekapitulacijskim dijalogom između lika *istražitelja* i lika *pomoćnika* ili rekapitulacijskim monologom lika *istražitelja* te nastavlja kako takvo funkcioniranje zapleta i motiva unutar njega svojstveno je svim razdobljima hrvatskoga kriminalističkog žanra.

U ovom romanu rasplet se ostvaruje dijalogom Lea i Helene.

- „Ta vi već sve znate, gospodine Winter.”⁵

- „Ali jedno morate znati, bomboni su bili namijenjeni Klari Bertl. Marija Lenz slučajno je upala u cijelu igru.”⁶

Juričić (2010) ističe kako postoji poseban motiv *odnosa žrtve i počinitelja* jer ta dva lika mogu biti u bliskom odnosu, ali i potpuni stranci koji se prvi put susreću u trenutku ubojstva. Tako Leo dolazi do ubojice, a to je Helena koja je htjela bombonima ubiti svoju majku Klaru, ali nastradala je Marija Lenz. Naime, ta su dva lika u rodbinskom odnosu, ali i potpuni stranci. Jedna od glavnih osobina kriminalističkoga žanra je da se radi o ubojstvima iz strasti, pohlepe ili osvete. U ovom slučaju je to bilo ubojstvo iz osvete, samo što je nastradala nevina osoba. Osveta je proizašla iz obiteljske drame, tajne koja se nije smjela otkriti. Ali pozadina ove obiteljske drame je ratna drama u Bosni koja je patila Mariju Lenz koja je voljela Travnik, ali tu ratnu dramu vrlo suptilno provlači autorica i kroz lik Eve, Leove žene.

Bila je to prošlost koja joj nije dala mira, ona je osjećala da okrutnost rata u Hrvatskoj, u Bosni, vraća u svijest nešto što se činilo zaboravljenim. Progoni, razaranja.⁷

U kriminalističkom romanu pojavljuje se motiv *sprovoda žrtve* na kojem se obično pojavljuje i lik *istražitelja*. U ovom slučaju istražitelj Leo razmišlja o posljednjem počivalištu žrtve.

A Marija Lenz ležat će pokraj svoje tetke na Hietzinškom groblju, ta žena, napuštena od muža, izmučena od Klare Bertl, omražena od polusestre Helene.⁸

⁴ Vrkljan, Irena: *Posljednje putovanje u Beč*. Znanje, Zagreb. Str. 2000. 111.

⁵ Isto, str. 126.

⁶ Isto, str. 127.

⁷ Isto, str. 124.

⁸ Isto, str. 133.

Kronotop grada

Već u samom naslovu se nalazi kronotop grada, time je očito da će se radnja odvijati u Beču, u urbanom prostoru, tipično mjesto radnje kriminalističkih romana. U Beču započinje radnja, razvija se kriminalistički zaplet, ali se odražavaju društvene i kulturološke promjene koje će zapažati Leo Winter, Beč zapravo funkcioniра kao: „... križište povijesti, kultura i politika, metafora sukoba kronotopa *domaće sredine* i *kronotopa strane sredine*“.⁹

Gore, iznad Burggasse, stanovali su većinom stranci, gastarbajteri, izbjeglice i azilanti. Svaku su večer pokraj njega prolazili tamnopusi muškarci s plastičnim vrećama, neki plašljivo, neki agresivno, uvijek spremni na svađu. Osim onih koji su tu stanovali, Bečani i turisti izbjegavali su ovu četvrt, suživot se odavno bio promijenio i postajao je sve teži. Ponovno se javio onaj neosnovani strah pred tuđincem, ponovno je nastupila kriza koja u svemu što je strano vidi neku opasnost.¹⁰

Otkrivaju se razni lokaliteti grada kao što su široke ulice Ringa, park, buvljak, bečki kvartovi i ulice. Prisutna su i prostorna obilježja grada, signali grada: grad Sigmunda Freuda, klinika Steinhof, kavana Burg, crkva svetog Ulricha, obilaznica kod Burggürtela, pansion Memory, Narodno kazalište, poljska knjižara, trgovina šeširima, trgovina starinama, zgrada Margaretenhofa, kavana Museum, Rudolfova bolnica, izložbeni prostor Kunstforum, Kaiserstrasse. Nekim se lokalitetima grada pripisuju određena značenja vezana uz društvenu klasu, društveni i ekonomski status kao što je Leovo nostalgično prisjećanje na nekadašnji život grada s današnjim.

Sedmi bečki okrug nastao je 1849. godine spajanjem općina Sv. Ulrich, Spittelberg i Schottenfeld. U njemu je osobito jaka bila tekstilna industrija, nekad je tu bilo više od tri stotine malih tvornica. U kućama su se u prizemlju nalazile poslovne prostorije, iznad njih stambene, a u dvorištima razne radionice. Nakon privredne krize nestali su mali obrtnici, odselili u jeftinije prostore u predgrađu, a napuštene radionice pretvorene su u stanove i urede. (...) Burggasse je postala skromna i tiha ulica. Građanski sloj koji je nekoć ovdje stanovao povukao se u zelene predjele grada, a u visokim i mračnim najamnim kućama stanovali su otada uglavnom stranci ili osamljene starice...¹¹

Inspektor Leo, čija je relacija posao-stan, istražujući ovaj slučaj ima priliku ponovo upoznati svoj grad, promatrati njegove stanovnike, upoznati lijepe građevine grada za koje nije znao da postoje te gledati ljude s prisjećanjem starih vremena. Tako će se opet zaustaviti i promatrati kino „Bellaria“ u kojem su bili samo filmovi tridesetih godina. Inspektor kao da otkriva relikte grada, njegovu prošlost. Tako će ga uske stepenice kod crkve svetog Ulricha podsjetiti na Dodererov roman „Strudelhofstiege“ u kojem se oslikava austrijsko društvo prve trećine 20. stoljeća. Međutim, Beč je postao i slika razlika. Osim što tu žive stare žene u haljinama iz drugih vremena, tj. žene koje su ostatak prošlosti koje su nesigurne u sadašnjem vremenu koje nije njihovo, ali tu žive i stranci, gastarbajteri, izbjeglice, azilanti, tamnopusi muškarci, a Bečani i turisti su izbjegavali 7.okrug, suživot se promijenio i postao teži.

I tako je sumnjičavost sve više jačala i činila mu se nekih dana nepremostivom.¹²

⁹ Jurčić prema Grdešić, 2010. 106.

¹⁰ Isto, str. 19.

¹¹ Isto, str. 20.

¹² Isto, str. 19.

U Beču se osjeti sukob doseljenika i domaćih, sukob starosjedilaca i manjine. Taj sukob nije doslovan, on je izražen kroz polaganu seobu starosjedilaca u druge dijelove grada, u tzv. *zelene dijelove grada*. Molvarec (2011) piše kako je Pavao Pavličić hrvatsku kriminalističku prozu stavlja u tzv. europsku koja opisuje razne ambijente, ljudske tipove, daje određeni socijalni presjek i prvenstveno odgovara na pitanje zašto se dogodio zločin, a ne tko je počinitelj. Takvoj prozi bi pripadao i ovaj roman Irene Vrkljan. Juričić (2010) utvrđuje kako se kroz kronotop grada uočavaju obilježja društvene zbilje. Evokacija Beča kroz lik Lea Wintera daje neke segmente prošlosti koji bude nostalgiju za nekim davnim, lijepim vremenima te povratak u današnjicu gdje se slika mijenja (Burggasse nekad i sad). Njegove evokacije su prikazane kroz digresije i epizode. Dinamika je grada je usporena, nema gužve, nema jurnjave automobila tipične za ovaj žanr, nema vlakova. Atmosfera je tamna, mračna, nebo je uvijek sivo, oblačno, crno, kiša treba pasti svaki čas. Ozračje u Beču je tmurno kroz cijeli roman. Motiv *neba i vjetra* je često prisutan: *jak udarac vjetra, vjetar je sve snažniji, nebo postaje crno, silovit vjetar, maglovlite bečke ulice, vlaga jeseni, niz ulicu je puhao jak zapadnjak, susnežica, kiša, magla, sivo vlažno nebo, crno, sprema se kiša, snijeg, vjetar*. Mjesec je studeni. To je mjesec prvoga snijega i Leovog umora.

Molvarec (2011) piše kako je nemoguće ne očitati viđenje rodnih odnosa koje ocrtava neku davno zaboravljenu patrijarhalnu idilu u kojoj muškarcima pripada dokolica i hobiji, a ženama kućanski poslovi što u ovom slučaju upućuje na odnos između Lea i Eve, njegove supruge. Ona radi u Međunarodnom društvu za znanstveno i kulturno korištenje povijesnih tragova, misli se na tragove bivših zemalja krune. No, više je prikazana kao domaćica koja kuha, čeka Lea, strpljiva je, povremeno pripomogne Leu kod istrage ukazujući na neke mogućnosti traganja, sugerira pri istrazi, ali o nekim stvarima s Leom ne govori, a to je Gradišće. Ne zna se i ne otkriva se nikada što je to Evu patilo u vezi Gradišća, a Leo će i dalje strpljivo čekati dan kada će mu ona sve reći jer kako Juričić (2010) piše motivi *povijesnih događaja* podtekst su hrvatskoga krimića te je tako Domovinski rat podtekst ovoga romana jer i Mariju Lenz i Evu muče ratni događaji, ali i događaji opće povijesti kao što su raspad Monarhije. Ti događaji djeluju kao podtekst jer su oni, između ostalog, uzrokovali bijeg u Beč, s periferije u centar Monarhije, odnosi u obitelji su slika odnosa toga razdoblja (Ana plemenita Vezinac ostavlja muža građanina jer ne pripada njezinoj društvenoj klasi) kao i Domovinski rat te stoga možemo: „...govoriti o austrougarskom, jugoslavenskom te hrvatskom kontekstu, podtekstu, okviru, diskurzu, kronotopu kriminalističkog žanra u hrvatskoj književnosti.”¹³

Odrizi ženskog pisma

Irena Vrkljan svoje ženske likove promatra iz tzv. *ženske vizure*. One su predočene kroz krhotine svojega života, one su žene koje šute, zarobljene u vlastitoj prošlosti, umorne od života, traže sebe, svoj identitet, nose traume iz prošlosti, ne smiju povrijediti norme i rituale „dobroga” djevojačkoga odgoja. Karakteriziraju ih selidbe, bijeg, čežnja za nekim drugim mjestom, čuvanje krhotina u obliku salveta s monogramom obitelji i žličica kao spomen na neka davna vremena. Ana Bertl pripada starom osiromašenom hrvatskom plemstvu iz Bosne, ohola je, stroga, otmjena, načitana, napustila je muža, napustila Bosnu, pobjegla u Beč. Inge je pohađala samostansku školu, čeznula za Travnikom, pobjegla u Berlin, malena je, nježna, nasmiješena, blagog izraza lica,

¹³ Juričić, Antonio-Toni: *Kriminalistički žanr u hrvatskoj književnosti*. Doktorska disertacija, 2010. Str. 37.

oblačila se sportski, sačuvala tri bijela ubrusa s monogramom i krunom i nekoliko srebrnih žličica. Klara je stara dama, neudana, nije voljela posjete, rođena u Travniku, bolesna, bez rođaka, pohađala školu u samostanu, čežnula za Travnikom, živjela u vlastitoj prošlosti, oblačila staromodne haljine, bila je odbojna pogleda, elegantno odjevena, prava plemkinja, čuvala srebrne žličice. Marija Lenz nema volju ni želju otkrivati nešto o svojoj obitelji, u Travniku se bolje osjećala nego u Berlinu, rastavljena, osamljena, prevoditeljica, strpljiva, skromna, brinula se za tetu Klaru, nevoljko je odlazila teti, tiha, marljiva, zgodna, umorna. Helena Werner je vanbračno dijete Klare Bertl, dana na posvojenje, ozbiljna, bez radosti, ogorčena, po zanimanju je medicinska sestra, karakteriziraju je tvrde crte lica, teret i grijeh. Ono što je zajedničko ovim ženskim likovima je osamljenost, čežnja za nekim drugim vremenima, bijeg, sve one ostaju same u praznini, hladnoći svojih soba, zaboravljene, bez ljubavi, žive u prošlosti sa svojim sjećanjima na davni svijet. Leo će ih okarakterizirati kao:” Žene bez spolnog života, (...), čudne, aseptične žene koje su živjele samo unutar svojih stanova, bez partnera, bez ljubavi.”¹⁴

Same suviše žene.¹⁵

Zaključak

Zbog obiteljske tajne dolazi do temeljnog sukoba u romanu koji dovodi do zločina. Sukobi unutar obitelji dovode do tragedije što je jedna od velikih tema kriminalističkog žanra, ali i književnosti općenito. Irena Vrkljan drži se strukture krimića, ali ga obogaćuje i elementima ženskog pisma.

¹⁴ Vrkljan, Irena: *Posljednje putovanje u Beč*. Znanje, Zagreb, 2000. Str. 93.

¹⁵ Isto, str. 130.

LITERATURA

- Juričić, Antonio-Toni: *Kriminalistički žanr u hrvatskoj književnosti*. Doktorska disertacija 2010.
- Lasić, Stanko: *Poetika kriminalističkoga romana*. Liber. Mladost. Zagreb, 1973.
- Molvarec, Lana: *Grad i urbanitet u kriminalističkoj prozi Pavla Pavličića*. U Umjetnost riječi br. 1-2. Zagreb, 2011.
- Vrkljan, Irena: *Posljednje putovanje u Beč*. Znanje. Zagreb, 2000.

Irene Vrkljan bűnűgyi regűnye

A tanulmány célja bemutatni Irene Vrkljan *Utolsó utazás Bécsbe* című bűnűgyi regűnyét, fűkűpp a műfaj felűli megkűzelítűssel. Rűviden ismertetem a tűrtűnetet, majd a bűnűgyi regűny műfajának jellemzűit és gyakori elemeit mutatom be, a szereplűket, a nyomozűt, az áldozatot és az elkűvetűt. Elemzem a regűny idű és tűrszerkezetűt, a vűrosi kűrnyezetet, ami kikerűlhetetlen eleme a műfajnak. Vűgűl kítűrek a bűnűgyi regűny műgűtt hűzűdű kűfinomult és alig észrűveteű nűi motivumszűlakra. Irena Vrkljan a műfaj keretein belűl jűl űtvűzi a fűrfias és nűies motivumokat, ezzel egy űrdekes tűrtűnetet tűr elűnk.

Kulcsszavak: a bűnűgyi regűny elemei, a vűros tűr és idűűbrűzűlűsa, a nűi motivumok a regűnyben

Anica Bilić

**POHVALA SUVREMENIKA U PRIGODNICAMA OTA
ŠIAKOVIĆA, OBJAVLJENIM U BAJI 1867. GODINE**

Uvodno

Tema su istraživanja dvije pjesme prigodnice Ota Šiakovića, objavljene 1867. u Baji: oda na latinskom jeziku posvećena Josipu Matzecu i čestitarska prigodnica na hrvatskom jeziku upućena Dominiku Kirchmayeru u povodu pedesete godišnjice ređenja ili zlatne mise.

Prigodnicama ćemo uvodno pristupiti kratkim podsjetnikom na zapažen vjerski, prosvjetni, kulturni i književni rad hrvatskih franjevaca u 18. i 19. stoljeću na prostoru Provincije svetoga Ivana Kapistrana, koja je pokrivala Slavoniju, Srijem, Baranju, Bačku i Ugarsku, utemeljene 1757. i aktivne do 1900., kada uslijed nove reorganizacije njezin hrvatski kontinentalni dio ulazi u sastav Hrvatske franjevačke provincije svetih Ćirila i Metoda sa sjedištem u Zagrebu, a ugarski ostaje u mađarskoj Provinciji svetoga Ivana Kapistrana sa sjedištem u Budimpešti. U radu Kapistranske provincije zapaženo mjesto pripada adresantu analiziranih prigodnica Otu Šiakoviću (1823. – 1878.),¹ profesoru Bogoslovne škole i gvardijanu franjevačkoga samostana u Baji, a još zapaženije njegovim adresatima Josipu Matzecu (1793. – 1869.) i Osječaninu Dominiku Kirchmayeru (1794. – 1878.). U prigodnicama možemo rekonstruirati razvijenu mrežu profesionalnih i osobnih veza. Šiaković upućuje prigodne stihove svojim prethodnicima i starješinama, znatno starijim redovnicima Matzecu i Kirchmayeru koji su obilježili rad drugoga naraštaja hrvatskih franjevaca u Provinciji svetoga Ivana Kapistrana tijekom 19. stoljeća te se istaknuli na različitim područjima kao redovnici i gimnazijski profesori, ali i na odgovornim upravljajućim mjestima gimnazijskih i samostanskih ravnatelja te provincijali na čelu Kapistranske provincije. Matzek je obnašao i dužnost generalnoga definitora franjevačkoga reda te generalnoga vizitator Provincije svetog Ivana Kapistrana, a u Beču je od 1846. bio povjerenik za poslove Svete zemlje u Habsburškoj Monarhiji.

Bajski kulturni krug

U franjevačkom samostanu u Baji fra Luka Karagić otvorio je filozofsko učilište još 1725., koje je djelovalo do 1783. kada se ukida odlukom cara Josipa II. i uvođenjem generalnih sjemeništa. Odlukom cara Leopolda II. 20. svibnja 1790. vraćaju se bogoslovne škole u biskupijska sjemeništa. Josip Pavišević 1797. otvara bogoslovnu školu u Baji. Od 1804. prvi odjel s 1. i 2. nastavnom godinom radi u Baji, a Drugi odjel s 3. i 4. nastavnom godinom u Vukovaru.² Bogoslovna škola seli iz Baje 1806. u Feldvar, Mohač, Našice, opet Mohač i 1818. se opet

¹ Oto Šiaković rođen je 1823. u Iloku. U franjevački red ušao je 1840. Teologiju je pohađao u Baji 1843. – 1845., postao svećenikom 1846., a profesorom na gimnaziji u Požegi 1848. Osim u Požegi, gdje je bio profesor latinskoga i grčkoga jezika, Šiaković je radio još i na gimnazijama u Baji, Radni i Baču. Prije 1856. položio je licencijat teologije i crkvenoga prava. Od 1857. do 1860. boravio je u Vukovaru, kamo je došao iz Šarengrada. Proforsku službu obavljao je u Baji od 1862., a ondje bio i gvardijanom 1863. – 1866. Boravio je 1875. u Iloku, a potom u Baču, gdje je i umro 1878.

² Hoško, Franjo Emanuel, „Kajo Agjić i vukovarski odjel franjevačke bogoslovne škole“, In: *Zbornik radova o Kaji Agjiću*, Vinkovci, 1996., 153.

vrća u Bajju s prof. Josipom Matzekom (1818. – 1820)³ i Ivanom Pendlom (1818. – 1820.). Od 1818. do zatvaranja 1899. bogoslovna se škola više puta premještala iz Baje u Vukovar i obratno (1818. – 1851. radi u Baji, 1851. – 1862. u Vukovaru, 1862. – 1883. u Baji, 1883. – 1885. u Vukovaru, 1885. – 1899. u Baji),⁴ pa ipak je tijekom 19. stoljeća ojačala kao važno obrazovno rasadište svećenika i redovnika te postala vrlo plodno kulturno polje.

Među nastavnicima bajskega učilišta su Stjepan Ninković, Erazmo Tomeček, Josip Matzek, Ivan Pendl, Tadija Stojanović, Petar Lipovac, Đuro Brođanin, Toma Jellé, Luka Čilić, Jeronim Lipovčić, Emerik Pavić, Josip Jakošić i dr., koji su svojim ukupnim radom premašivali samo obrazovnu ulogu te možemo govoriti o bajskom kulturnom krugu. U širem kontekstu možemo govoriti o četiri naraštaja hrvatskih franjevaca u Ugarskoj tijekom 19. stoljeća: prvu je generaciju hrvatskih franjevaca u Ugarskoj početkom 19. stoljeća obilježio rad Grgura Čevapovića; drugu, aktivnu 30. godina 19. stoljeća, predvodili su Marijan Jaić, Kajo Agjić, Marcelin Dorić (ilirci); trećoj generaciji 70. godina 19. stoljeća pripadaju Ivan Antunović, Robert Kauk, Euzebije Fermendžin, Stipan Vujev, Fabijan Peštalić, Lovro Lipovčević, Silverije Lipošinović; krajem 19. stoljeća stupa na scenu četvrta generacija s Antom Evetovićem, Ivanom Rafaelom Rodićem, Matom Ivaniševićem, Mladenom Barbarićem i dr.⁵

U tom je slijedu svojih prethodnika i suvremenika Otto(n) Šiaković zauzeo mjesto prosvjetnoga djelatnika bajskega učilišta i kulturnoga pregaoca bajskega kulturnoga kruga te u širem kontekstu možemo utvrditi njegovu pripadnost međugeneraciji, poveznici drugoga i trećega naraštaja pisaca franjevaca koji su sudjelovali u nacionalnom pokretu podunavskih Hrvata tijekom 19. stoljeća.⁶ Ota Šiakovića vezalo je za Bajju školovanje 1843.–1845., prosvjetni rad na mjestu profesora bogoslovnoga učilišta od 1862. te gvardijana franjevačkoga samostana 1863.–1866.

Oto Šiaković, bonus poeta et illyrica lingua bene gnarus: Item plura carmina per folia publica dispersa, latine et croatice edita⁷

Oto Šiaković pjesnik je prigodničar na latinskom i hrvatskom jeziku iz XIX. stoljeća. Premda pripada skupini hrvatskih prigodnih pjesnika koji su na hrvatskom i latinskom jeziku opjevali suvremene događaje i hvalili suvremenike, ime mu ni njegov mali opus nisu zabilježili hrvatski književni povjesničari. Uz stručni pedagoški članak *O važnosti i pèrvenstvu verozakonskoga podučavanja mladeži na učilištih* (Godišnje izvèstje C. K. Požeškoj gimnazii sa četiri razreda koncem školske godine 1854.), Oto Šiaković, prigodni pisac franjevac, napisao je i objavio nekoliko prigodnica na hrvatskom i latinskom jeziku:

1. *Kolo gorah iliti pozdrav veseli prastaromu i vele slavnomu od Požege gradu i velenarodnim njegovim vilam, u znak dubokoga počitanja velečastnomu i veleučenomu otcu Kaji Agjiću, manastira požeškoga gvardianu i Cesar. Kralj. Gymnasie požeške upravitelju po Ottonu Šiakoviću u istomu*

³ Isto tamo 141.

⁴ i. t.

⁵ Skenderović, Robert, „Sudjelovanje slavonskih franjevaca u nacionalnom pokretu podunavskih Hrvata tijekom 19. i početkom 20. st.“, *Scrinia Slavonica*, 6, 2006., 194–216.

⁶ Skenderović, Robert, „Suradnja biskupa J. J. Strossmayera i Ivana Antunovića“, *Croatia Christiana Periodica*, 31/59, 2007., 85–103.

⁷ *Schematismus Almae Provinciae s. Joannis a Capistrano Ordinis Minorum S. P. Francisci Regularis Observantiae ad Annum Christi MDCCCLXXXVII*. Temesvarini, Typis Typographiae Dioecesis Csanadiensis, 1887., 21.

učilištu pješništva učitelju dne 1. svibnja 1851. prikazano i spjevano u Požegi, Zagreb, 1862.

2. Čestitka pedeseto-godišnjemu misniku velečastnom i velecenjenom Otcu Dominiku Kirchmayeru, C. K. Učilišta Požeškog Učitelja, Državnom Tajniku I Savjetniku Izsluženom, Triput Već Deržavniku, I Sadanjem Deržave Kapistranske Velevrédnomu Čuvaru Na Blagdan Druge Mlade Mise Po Othonu Šiakoviću, Iste Derževe Svetjeniku, U znak predubokoga strahopočitanja, i nepokolebive sinovske harnosti posvetjena, Tiskom Jakoba Schön u Baji 1867.

3. Ode Honoribus Admodum Reverendi Patris Josephi Matzek, SS. Theologiae et Juris Ecclesiastici Licentiati, eiusdemque Lectoris Jubilati, tertium Ex-Ministri Provincialis Senioris, Ex-Definitoris totius Seraphici Ordinis, Ex-Commissarii Visitatoris et actualis Terrae Sanctae Commissarii Generalis, et Deeani Provinciae, Occasione Secunditiarum, Die 16. Augusti Anno R. S. 1867., In perpetuum amoris pignus oblata Bajae a p. Othone Šiaković, Eiusdem Provinciae Alumno.⁸

U rukopisu su ostale očuvane prigodnice:

1. Odziv preradostna i iskrena srca Velečastnom i Velečenjenom Otcu Dominiku Kirchmayeru, Reda S. Franje Države Kapistranske Staro-Misniku, C. K. Učitelju, Propovedniku, Tajniku, Dvaput Savjetniku, Triput Državniku i Jedanput Iste Države Čuvaru Izsluženom i Velevrédnomu Prigodom Svoga Vitežkim Krstom Franje Josipa I. Za nauke Stečena Odlikovanja U Znak Harnosti I Dubokoga Svoga Strahopočitanja, Dne 6. Veljače 1871. Žarkom Ljubavi Prikazan Po Othonu Šiakoviću Istoga S. Reda i Države Svetjeniku u Cerniku.⁹

2. Carmen Posthumum Piae Mamoriae ac Diis Manibus olim D. Matthaei Petri Katančić, Požega 187[3].¹⁰

Pragmalingvistička interpretacija prigodnica Ota Šiakovića, objavljenih u Baji 1867. godine

U radu se interpretiraju dvije pjesme prigodnice Ota Šiakovića, tiskom objavljene 1867. u Baji: oda na latinskom jeziku posvećena Josipu Matzecu u povodu svećeničke obljetnice i čestitarska prigodnica na hrvatskom jeziku namijenjena Dominiku Kirchmayeru u povodu zlatne mise ili pedesetogodišnjice svećeničkoga ređenja. Prema tematici Šiakovićeve prigodnice pripadaju obljetničkim prigodnicama ili jubilarnim čestitkama, a tradirano vrstovno određenje ode pokazuje da je namijenjena iskazivanju poštovanja i privrženosti Matzecu.

U pragmalingvističkoj interpretaciji dviju Šiakovićeve prigodnica postavljeni su upiti: Što se želi prigodnicama postići? Kakav je odnos između namjeravanoga i postignutoga značenja? Što prigodnicama kao jezičnim tvorevinama izražava pjesnik prigodničar? Koji utjecaj vrše prigodnice na sugovornika i recipijente?

Šiakovićeve su prigodnice promatrane u svjetlu teorije govornih činova, tj. kroz prizmu jezičnoga djelovanja. John Austin tvorac je pojma performativa,

⁸ Oda u čast doista časnoga oca Josipa Matzeka, svete teologije i crkvenog prava lektora licencijata i lektora jubilata, po treći put bivšeg službenika starijeg provincijala, bivšeg definitora čitavog serafskog reda, bivšeg povjerenika vizitatora i sadašnjeg općeg povjerenika Svete Zemlje, i dekana provincije povodom svećeničke obljetnice na dan 16. kolovoza u godini stečenog spasenja 1867., prinesena kao vječni znamen ljubavi u Baji od oca Otona Šiakovića, štićenika iste provincije. Prijevod s latinskoga jezika na hrvatski Irena Galić Bešker

⁹ Franjevački samostan u Osijeku. Zahvaljujem Mati Bataroviću na ustupljenoj građi.

¹⁰ Gradski muzej, Požega, sign. 1074.

govornoga iskaza koji ne opisuje niti obavještava, nego činom iskazivanja izvršava čin za razliku od konstativa, iskaza koji opisuju, utvrđuju činjenice kao istinite ili lažne. Govorni iskaz Austin promatra na planu izraza (*lokucija*), planu sadržaja (*propozicija*) i planu komunikacijske funkcije (*ilokucija*, *snaga*) te slijedom toga utvrđuje trodijelnu strukturu govornoga čina: *lokucijsku* (čin kazivanja, proizvodnja značenja), *ilokucijsku* (snaga govorne izvedbe) i *perlokucijsku* (čin prouzročen kazivanjem). Austin klasificira iskaze na pet razreda: *verdiktivi* (zabrane), *egzercitivi* (naredbe), *komisivi* (obveze), *bihejvitivi* (postupci društvene ophodnje), *ekspozitivi* (izlaganja).¹¹ Prema Austinovoj klasifikaciji iskaza Šiakovićeve prigodnice pripadaju razredu *bihejvitiva*, tj. iskazima vezanim za društveno ophođenje i ponašanje te izražavanje stavova: čestitati, pohvaliti, zahvaliti, ispričati se, odati počast, suosjećati, kritizirati, poželjeti dobrodošlicu, oprostiti se, blagosloviti, prokleti, prkositi, izazivati. Analizirane prigodnice čestitaju i hvale, što obje naslovom potvrđuju: *Čestitka pedeseto-godišnjem misniku velečastnom i velečćenjenom Otcu Dominiku Kirchmayeru* i *Ode Honoribus Admodum Reverendi Patris Josephi Matzek*.

Teoriju govornih činova nastavlja razvijati John Rogers Searle tako što govorni čin proučava u kontekstu, koji podrazumijeva namjeru, očekivani i stvarni učinak na one koji sudjeluju u govornom činu (što govornik misli, što izjava znači, što govornik namjerava, što slušatelj razumije). Prema Searleovoj taksonomiji govornih iskaza i ilokucijskih činova, koja uvažava ilokucijsku svrhu, prilagodbu riječi i svijeta te izražava psihičko stanje, razlikujemo: *asertive* (istinito ili lažno predstavljanje stanja stvari, opise, afirmacije, tvrdnje), *direktive* (navode sugovornika da izvrši neku radnju: naredba, zapovijed, zahtjev, proklinjanje, molba, zabrana, uputa), *komisive* (govornik se obvezuje na izvršenje neke radnje: obećanje, prisega, zavjet), *ekspresive* (iznosi emociju, mišljenje, stav: čestitka, isprika, pohvala, zahvala), *deklarativi* (kazivanjem se mijenja stanje stvari: ostavka, vjenčanje, važan institucijski čimbenik). Prema klasifikaciji govornih činova s posebnim osvrtom na ilokucijske činiove Johna Rogersa Searlea¹² prigodnice Ota Šiakovića možemo promatrati kao *ekspresive*, govorne radnje u kojima govornik izražava svoje emocije i stavove o nekome ili nečemu, tj. pozitivne emocije i afirmativne stavove o konkretnim osobama Josipu Matzecu i Dominiku Kirchmayeru. Šiakovićeve prigodnice pripadaju ekspresivima jer im je ilokucijska svrha izraziti psihološko stanje, stav, emociju, u njima se svijet i riječi podudaraju (čestitanje, pohvala). Prema podjeli ekspresiva na *altercentrirane* i *egocentrirane* tekste vrste, Šiakovićeve prigodnice pripadaju altercentriranim tekstnim vrstama budući da nastoje uspostaviti i održati kontakt s drugima kao što je to u čestitkama, pohvalnim govorima i zahvalama.

Prema Leechovoj razdiobi¹³ ilokucijskih funkcija govornih činova Šiakovićeve prigodnice pripadaju *konvivijalnim govornim činovima* jer se ilokucijski čin podudara s komunikacijskom funkcijom, a ilokucijski cilj u skladu je s društvenim ciljem (čestitka, zahvala, pohvala) te prevladavaju strategije usmjerene na ugađanje i dodvoravanje kako adresantu tako i recipijentima. Prema razdiobi ekspresiva s pozitivnim i negativnim stavom, Šiakovićeve prigodnice pripadaju ekspresivima s pozitivnim stavom. Pohvala i čestitka kao ekspresivi s pozitivnim stavom ispunjavaju društvena i konvencionalna pravila ponašanja, realizacije su strategija uljudnosti i znak lijepoga ponašanja:

¹¹ Biti, Vladimir, *Pojmovnik suvremene književne teorije*, Matica hrvatska, Zagreb, 1997., 139.

¹² Searle, John, *Govorni činovi*, Nolit, Beograd, 1991.

¹³ Leech, Geoffrey, *The pragmatics of politeness*, New York, Oxford University Press. 2014.

Onda zdravo, i živili
 Bog vam dobro zdravlje dao,
 S neba milost darovao,
 Živili nam mnogo ljet!¹⁴

Određeni društvenim konvencijama, čestitanje i pohvala pripadaju konvencijama uljudnosti. Uljudnost, komunikacijski fenomen društveno poželjnoga jezičnoga ponašanja, presudna je za uspješnu i društveno prihvatljivu komunikaciju, a proizlazi iz želje za uspostavljanjem i održavanjem dobrih odnosa sa sugovornikom. Prema Leechu načelo uljudnosti ravna se prema dvama pravilima: svesti izražavanje neuljudnih mnijenja na najmanju moguću mjeru i maksimalno pojačati izražavanja uljudnih mnijenja ili smanjiti pokude drugih, povećati pohvale drugih.¹⁵

Brawn-Levinsonov model uljudnosti¹⁶ temelji se na konceptu obraza: obraz je slika o sebi oblikovana na temelju prihvaćenih društvenih atributa te javna slika o sebi koju članovi društva žele stvoriti, što je vidljivo u Šiakovićevim prigodnicama kada pohvaljujući brata franjevca stvara reprezentativnu sliku o franjevcima s pozitivnim predznakom međusobno si čuvajući obraz što im omogućuje da se dobar glas daleko čuje i šire afirmativne autopredodžbe:

Odsada pa nadalje svake godine
 Neka se Matzeku vrati takav dan,
 U kojem neka i blagoslovljen podigne
 Kapistrancima ovako dobar glas!¹⁷

Pozitivni obraz podrazumijeva želju pojedinca da njegove želje i potrebe budu drugima poželjne i prihvaćene. Pozitivna uljudnost i strategije uljudnosti odnose se na pokazivanje obzira prema drugima, odnos se ravna društvenim statusom i ulogom, situacijom, afektivnim odnosom, namjerama i očekivanjima, psihološkim stanjem sudionika komunikacije.

U prigodnicama se iščitava i odnos moći jer prigodna komunikacija eksplicira dominaciju i drži kontrolu nad verbalnim prostorom: prigodničar je reprezentant zajednice (redovnika franjevac i profesora), zastupnik određene institucije (*Reda male braće / Ordo Fratres Minores, štíćenik, svećenik Države Kapistranske, Carske i kraljevske gimnazije u Požegi te Bogoslovne škole i franjevačkoga samostana u Baji*), izabrani je, povlašteni, privilegirani glas koji se služi književnim diskursom kao (re)prezentacijskim i komunikacijskim oblikom. Nastupajući u službenom svojstvu, prigodni pjesnik potvrđuje vrijednosti određene zajednice reprezentirajući važnost istaknutih pojedinaca u društvu. Šiaković je ovlašten predstaviti zajednici franjevac i javnosti istaknutoga pojedinca Matzeka i Kirchmayera u određenoj obljetničkoj prigodi. Prigodničar je autorizirao prigodni tekst potpisavši ga imenom i prezimenom, a iz brojnih dužnosti koje je obnašao izdvojio je svećeničko i redovničko zvanje, odnosno pripadnost redu sv. Franje u Provinciji/Redodržavi sv. Ivana Kapistrana: *Po Othonu Šiakoviću, Iste Derževe Svetjeniku*;¹⁸ a p. *Othone Šiaković, Eiusdem*

¹⁴ Šiaković, Oto, *Čestitka pedeseto-godišnjem misniku velečastnom i velečćenjenom Otcu Dominiku Kirchmayeru*, Baja, 1867.

¹⁵ Leech, Geoffrey, *Principles of pragmatics*, Longman, 1983., 132.

¹⁶ Marot, Danijela, „Uljudnost u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji“, *Fluminensia*, 17/1, Rijeka, 2005., 56–57.

¹⁷ Šiaković, Oto, *Ode Honoribus Admodum Reverendi Patris Josephi Matzek*, 1867.

¹⁸ Šiaković, Oto, *Čestitka pedeseto-godišnjem misniku velečastnom i velečćenjenom Otcu Dominiku Kirchmayeru*.

*Ordinis ec Provinciae Alumno.*¹⁹ Zahvaljujući institucijskom doprinosu i pozicioniranosti u Katoličkoj crkvi, Državi Kapistranskoj, Gimnaziji u Požegi te u Bogoslovnoj školi Baji, potom i redovničkoj pripadnosti (*Redu male braće*) te položaju redovnika, franjevca, svećenika i gimnazijskoga profesora kompetentan je, povlašten i ovlašten obratiti se adresatu prigodnim govorom i reprezentirati ga zajednici na unaprijed određeni nadnevak („na dan 16. kolovoza u godini stečenog spasenja 1867.“) u svečanoj obljetničkoj prigodi na što bolji mogući način poštujući pravila etikete, pohvalnoga govora, običaja i ceremonijalnih obrazaca u javnoj komunikaciji u skladu s ukusom vremena: *U Znak predubokoga Svoga Strahopočitanja i nepokolebive sinovske harnosti posvetjena;*²⁰ *prinesena kao vječni znamen ljubavi.*²¹ Taj glas treba ostvariti istovremeno izravan kontakt sa zajednicom i naslovljenikom Matzekom u jednoj prigodnici, odnosno Kirchmayerom u drugoj budući da se radi o javnoj komunikaciji.

Iz prigodnica, dijela javne komunikacije i ceremonijalne prakse, iščitavamo simbolične poruke kao izričaj društvene mreže moći, autoriteta i ideologije vlasti. Tituliranje kao simboličan znak omogućuje dešifrirati društvenu pozicioniranost pojedinca, upućuje na njegovu važnost u hijerarhiji odnosa moći, na postignuti ugled i status te identitet, kojega je oblikovao. Uočavamo da se čestitar Šiaković afirmativno odnosi prema svečaru, što je uz ostalo vidljivo i u tituliranju, čime ističe njegovo značenje u zajednici te potvrđuje važnost njegove afirmacije i društvene pozicioniranosti u određenom trenutku što je u skladu s prigodničarenjem kao prihvatljivom i popularnom literarnom i društvenom obliku komunikacije u 19. stoljeću te za Josipa Matzeka navodi: „*svete teologije i crkvenog prava lektora licencijata i lektora jubilata, po treći put bivšeg službenika starijeg provincijala, bivšeg definitora čitavog serafskog reda, bivšeg povjerenika vizitatora i sadašnjeg općeg povjerenika Svete Zemlje, i dekana provincije*“. Uz Kirchmayera niže naslove: *C. K. Učilišta Požeškog Učitelja, Deržavnom Tajniku I Savjetniku Izsluženom, Triput Već Deržavniku, I Sadanjem Deržave Kapistranske Velevrēdnomu Čuvaru*. Funkcija je prigodnica proslaviti vrline pojedinca, naglasiti njegovu poziciju, korist i važnost u zajednici te na njegovu primjeru reprezentirati sustav vrijednosti i istaknuti važnost društvene afirmacije uglednih pojedinačno i općenito kao primjer dobre prakse i postaviti drugima za uzor poželjnoga vladanja i ponašanja. U prigodnoj praksi jednako su važne produkcija i recepcija slike jer nastoje oblikovati prepoznatljiv, prihvaćen, preporučljiv i jedinstven sustav vrijednosti kako bi ga ugradili u svijesti pojedinca.

Prigodnica je rezultanta interakcijom uvriježenih društvenih rituala te kao govorni čin ima konkretne učinke i posljedice. Svrha je prigodnica zadržati u kolektivnoj i kulturnoj memoriji važne i uzorne osobe, a njihova se funkcionalnost očituje u izvanknjiževnim učincima. Učinkovitost prigodnica evidentna je u njihovu izvanknjiževnom funkcioniranju: prigodnicama se iznošenjem reprezentativne pohvale adresatu (*locus a persona*) pred zajednicom učinkovito djeluje na nju te se potvrđivanjem autoriteta te vladajuće društvene i moralne norme postižu identifikacijski učinci u recipijenata. U Šiakovićevim se prigodnicama slave vrline istaknutih suvremenika Josipa Matzeka i Dominika Kirchmayera dobro pozicioniranih na društvenoj ljestvici i u crkvenoj hijerarhiji te se u određenom trenutku pred određenom skupinom (pred)stavljaju za primjer kao nositelji kršćanskoga morala, promicatelji

¹⁹ Šiaković, Oto, *Ode Honoribus Admodum Reverendi Patris Josephi Matzek.*

²⁰ Šiaković, Oto, *Čestitka pedeseto-godišnjem misniku velečastnom i velečćenjenom Otcu Dominiku Kirchmayeru.*

²¹ Šiaković, Oto, *Ode Honoribus Admodum Reverendi Patris Josephi Matzek.*

moralnih i duhovnih vrijednosti te postignuća na književnom, prosvjetnom i kulturnom polju:

Vrlinom glasovit, tolikim je zaslugama
Sebi u zvjezdanim prostranstvima stekao
Tolike pobožne radosti urešena života, među
Trijumfalnim uzvicima koje je trebalo izreći u igri.

Urezana vjera sa srcem čistim
Dovoljno je nebeski dar,
A čistoća, sveta ljubav, pobožnost
I vjera mjerilo su mu.

Svetim se znanjima i dobrim umijećima
Izdize; uzvišeniji od svakoga,
Blista se horizont koji ima nauk;
I uzvišena uma prima svjetovna znanja.²²

Prigodnice u današnjem recepcijskom prostoru

Šiakovićeve su prigodnice u izvedbenom kontekstu računale na recipijente s klasičnim humanističkim obrazovanjem, na pismenu, učenu elitu, koja poznaje latinski jezik i razumije figurativno izražavanje i druge društvene, kulturne i književne kodove svojstvene prigodnoj pjesničkoj praksi. Prigodnice pripadaju književnoj kulturi klasično obrazovane elite koja poznaje latinski jezik kako u svom vremenu tako i danas. Kako je sve manje onih koji danas poznaju latinski jezik, u recepciji prigodnica nepremostivom se postavila jezična barijera, ali ni prigodnice na hrvatskom jeziku nisu u boljoj recepcijskoj poziciji, što znači da nije samo jezična barijera presudna za prohodnost komunikacijskoga kanala. Danas su Šiakovićeve prigodnice kao i prigodnice općenito prevladani, nefunkcionalni oblik književne i društvene komunikacije, što se očituje u iznevjeravanju konstitutivnih kriterija tekstualnosti²³ koji se odnose na recipijente:

1. *Kriterij prihvatljivosti*: prihvatljivost teksta Šiakovićevih prigodnica ograničena je, a komunikacija otežana, naime suvremeni recipijent očekuje kohezivan, koherentan, za sebe koristan i relevantan tekst, ali ga ne dobiva u analiziranim prigodnim tekstovima 19. stoljeća.

2. *Kriterij intertekstualnosti*: suvremeni recipijenti ne mogu uspostaviti intertekstualnu vezu sa prigodnicama budući da su prigodnice zaboravljeni žanr, prevladani i nefunkcionalni oblik društvene i književne komunikacije, naime suvremeni recipijenti ne poznaju tipične obrasce ni osobine prigodne pjesničke prakse.

3. *Kriterij informativnosti*: količina neočekivanoga i nepoznatoga u tekstu Šiakovićevih prigodnica veća je od poznatoga i očekivanoga što ometa komunikaciju zbog čega tekst postaje dosadan i odbija čitatelja.

4. *Kriterij situativnosti*: tekstovi prigodnica iz 1867. danas egzistiraju samo u pisanu obliku kao dijakronijski tekstovi. Pismom fiksiran nekadašnji komunikacijski čin lišen je svojega izvornoga konteksta zbog čega je podsjetnik minula stoljeća, mjesto pamćenja, spremište književnih i izvanknjiževnih

²² Šiaković, Oto, *Ode Honoribus Admodum Reverendi Patris Josephi Matzek*.

²³ Usp. De Beaugrande, Robert-Alain, Dressler, Wolfgang Ulrich, *Uvod u lingvistiku teksta*, Disput, Zagreb, 2010.

podataka o vremenu kada su se suvremenima javno upućivale ode i panegirici u čemu se očitovala težnja za isticanjem ličnosti i slavom (tzv. kult ličnosti).

Regulativna načela tekstualnosti,²⁴ čiji je zadatak kontrolirati komunikaciju, također potvrđuju da je prigodna pjesnička komunikacija danas prevladana jer prigodnice s obzirom na *načelo efikasnosti* očituju očitu neefikasnost – suvremeni recipijenti moraju uložiti veliki napor u komunikaciji s tekstom. Prigodni tekstovi ne ispunjavaju ni *načelo efektivnosti* jer ne ostavljaju dojam na recipijente te zbog nesklada između konteksta i drugih kriterija tekstualnosti nisu primjereni suvremenoj recepciji. S aspekta teorije govornih činova danas su Šiakovićeve prigodnice neposrećni, neuspješni iskaz jer su izgubile svoj interakcijsko-situacijski kontekst, a društveni je zaboravljen, prigodni književni postao nefunkcionalan, dok su u svojem vremenu bile posrećeni, uspješni iskaz u skladu s očekivanjima recipijenata u izvedbenom kontekstu kao poželjan i popularan oblik literarne i društvene komunikacije.

Prigodni su pjesnici svojim pjesničkim umijećem stvarali sebi slavu, ali su se kao kreatori javnoga života i mišljenja osjećali pozvanima da i drugima stvore slavu brinući se za međusobno čuvanje obraza prema Brown-Levinsonovu modelu uljudnosti utemeljenom na konceptu obraza. Danas se, međutim, preferiraju činovi koji ugrožavaju pozitivan i negativan obraz slušatelja, činovi koji ograničavaju govornikovu potrebu za slobodnim i neometanim djelovanjem, koji ga prisiljavaju na određene postupke i uskraćuju slobodu mišljenja, izražavanja i djelovanja. U optjecaju su različite strategije uljudnosti kojima se ublažava štetnost ugrožavanja svojega ili slušateljeva negativnoga obraza, npr. konstrukcijama *svatko ima pravo na svoje mišljenje, pogrešno sam shvatila, u potpunosti razumijem ili ne razumijem*. Premda anakrone, prigodnice općenito i ovdje interpretirane Šiakovićeve prigodnice podsjetnik su na stara dobra vremena kada su se vrline suvremenika hvalile, opjevala i slavile, njegovala empatija i stvarao pozitivni obraz strategijama pozitivne uljudnosti, izražavala želja za tuđim poštovanjem, divljenjem i prihvaćanjem.

Izvori

Čestitka pedeseto-godišnjem misniku velečastnom i vелеčēnjenom Otcu Dominiku Kirchmayeru, C. K. Učilišta Požeškog Učitelja, Deržavnom Tajniku I Savjetniku Izsluženom, Triput Već Deržavniku, I Sadanjem Deržave Kapistranske Velevrēdnomu Čvaru Na Blagdan Druge Mlade Mise Po Othonu Šiakoviću, Iste Derževe Svetjeniku, U znak predubokoga strahopočitanja, i nepokolebive sinovske harnosti posvetjena, Tiskom Jakoba Schöna u Baji 1867.

Ode Honoribus Admodum Reverendi Patris Josephi Matzek, SS. Theologiae et Juris Ecclesiastici Licentiati, eiusdemque Lectoris Jubilati, tertium Ex-Ministri Provincialis Senioris, Ex-Definitoris totius Seraphici Ordinis, Ex-Commissarii Visitoris et actualis Terrae Sanctae Commissarii Generalis, et Deani Provinciae, Occasione Secunditarum, Die 16. Augusti Anno R. S. 1867., In perpetuum amoris pignus oblata Bajae a p. Othone Šiaković, Eiusdem Provinciae Alumno, Baja, 1867.

²⁴ Isto tamo 23–24.

LITERATURA

- Austin, John L., *Kako delovati rečima*, Matica srpska, Novi Sad, 1994.
- Bilić, Anica, „Prigodnice Ota Šiakovića, prevladani oblik književne komunikacije“, *Mostariensia*, 19/2, Mostar, 2015., 73–89.
- Bilić, Anica, „Prostor u Kolu gorah Ota Šijakovića“, *Fluminensia*, 21/1, Rijeka, 2009., 57–82.
- Biti, Vladimir, *Pojmovnik suvremene književne teorije*, Matica hrvatska, Zagreb, 1997.
- Brown, Penelope – Levinson, Stephen C., *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press., Cambridge, 1987.
- de Beaugrande, Robert-Alain – Dressler, Wolfgang Ulrich, *Uvod u lingvistiku teksta*, Disput, Zagreb, 2010.
- Felman, Shoshana, *Skandal tijela u govoru*, Naklada MD, Zagreb, 1993.
- Hoško, Franjo Emanuel, „Kajo Agjić i vukovarski odjel franjevačke bogoslovne škole“, In: *Zbornik radova o Kaji Agjiću*, HAZU, Vinkovci, 1996., 139–155.
- Ivanetić, Nada, *Uporabni tekstovi*, Zavod za lingvistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2003.
- Ivanetić, Nada, „Ekspresivi i strategijsko djelovanje“, *Fluminensia*, 1, Rijeka 1989., 141–152.
- Ivanetić, Nada, *Govorni činovi*, Zavod za lingvistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 1995.
- Leech, Geoffrey, *The pragmatics of politeness*, Oxford University Press. New York, 2014.
- Leech, Geoffrey, *Principles of Pragmatics*, Longman, 1983.
- Marot, Danijela, „Uljudnost u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji“, *Fluminensia*, 17/1, Rijeka, 2005., 53–70.
- Peternai-Andrić, Kristina, *Učinci književnosti*, Zagreb, 2005
- Pintarić, Neda, *Pragmemi u komunikaciji*, Zavod za lingvistiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu, Zagreb, 2002.
- Potrebica, Filip, „Požeška gimnazija i fra Kajo Agjić“, In: *Zbornik radova o Kaji Agjiću*, HAZU, Vinkovci, 1996., 157–177
- Searle, John, *Govorni činovi*, Nolit, Beograd, 1991.
- Schematismus Almae Provinciae s. Joannis a Capistrano Ordinis Minorum S. P. Francisci Regularis Observantiae ad Annum Christi MDCCCLXXXVII.*
- Temesvarini, Typis Typographiae Dioecesis Csanadiensis, 1887., 20–21.
- Skenderović, Robert, „Sudjelovanje slavonskih franjevaca u nacionalnom pokretu podunavskih Hrvata tijekom 19. i početkom 20. st.“, *Scrinia Slavonica*, 6, 2006., 194–216.
- Skenderović, Robert, „Suradnja biskupa J. J. Strossmayera i Ivana Antunovića, *Croatica Christiana Periodica*“, 31/59, 2007., 85–103.

A kortársak dicsőítése Ottó Šiaković, 1857-ben, Baján kiadott alkalmi verseket tartalmazó kötetében

A tanulmány Otto Šiaković két versét elemzi, amelyet 1867-ben Baján publikáltak: Joseph Matzeknek szentelt latin ódát és egy horvát nyelvű köszöntőt Dominic Kirchmayer, arany jubileuma alkalmából. A bevezetőben bemutatjuk Kapisztrán János tartományi területein, 1757-ben alapított és egészen 1900-ig tevékenykedő Szlavóniára, Szerémségre, Baranyára, Bácskára és Magyarországra kiterjedő horvát ferences rend 18-19. században végzett figyelemre méltó oktatási, kulturális és irodalmi munkásságát. Kapisztrán tartományában zajló munkájukban kiemelkedő helyen jutott Otto Šiaković címzetesnek, a bajai ferencesrendi kolostor tanárának valamint, alkalmi költészete két címzettjének Joseph Matzek és Dominic Kirchmayer címzeteseknek. Oto Šiaković kis életművével beilleszkedik a 19. századi költői gyakorlatba és olyan költők csoportjába, akik kortárs eseményekről írták költeményeiket, kortársaikat horvát és latin nyelven dicsőítették. A tanulmány Šiaković kortársaihoz írt köszöntő verseit műfaji meghatározását és elemzését igyekszik bemutatni.

Kulcsfogalmak: alkalmi versek, óda, köszöntő, ferencesrendi írók, kulturális tevékenység

Vendi Franc–Božica Vuić

PREGLED ISTRAŽIVANJA FONOLOŠKE SVJESNOSTI KAO PREDIKTORA PRI USVAJANJU POČETNOGA ČITANJA

UVOD

Fonološka je svjesnost dio metajezične svjesnosti koja je dijelom razvojni fenomen i snažno je podložna vježbi. Smatra se kako je razvijenost fonološke svjesnosti, kao jednog od pokazatelja općega metalingvističkog razvoja u djece jedan od ključnih (iako nedovoljnih) čimbenika koji omogućuje uspješno usvajanje čitanja.¹ Brojna istraživanja bave se upravo istraživanjem povezanosti razvijenosti fonološke svjesnosti, kao dijela metalingvističkoga razvoja u djece i uspješnoga usvajanja čitanja. Neka istraživanja ukazuju i na to da se metakognitivne sposobnosti, unutar kojih je i fonološka svjesnost, mogu vrlo efikasno vježbati što u konačnici ima snažne i dugoročne implikacije na kasnije opismenjavanje.²

O METAJEZIČNOJ I FONOLOŠKOJ SVJESNOSTI

Razvoj svijesti o jeziku predstavlja specifičan aspekt djetetova jezičnoga razvoja koji je različit od prirodne upotrebe jezičnoga sustava u produkciji i razumijevanju iskaza.³ U psiholingvističkoj se literaturi upravo mogućnost svjesnoga usmjerenja pažnje na strukturu i pravila u jeziku promatra kao poseban aspekt u samome razvoju jezika što znači da se svako promatranje jezika na takav način karakterizira kao metajezično jer metajezik podrazumijeva jezik koji se koristi u svrhu opisivanja jezika. Termin metalingvistički (metalinguistics) počinje se koristiti već 60-ih god. prošloga stoljeća. Mattingly je jedan od prvih znanstvenika koji se bavio odnosom između metajezične svjesnosti i početnoga čitanja. S obzirom da je metajezična svjesnost kompleksan fenomen, ona u sebi sadrži nekoliko oblika. Oblici metajezične svjesnosti su fonemska i slogovna svjesnost, svjesnost o riječima, sintaktička i pragmatička svjesnost.⁴ Većina autora navodi četiri oblika metajezične svjesnosti: fonemsku svjesnost, svjesnost o riječima, sintaktičku odnosno gramatičku svjesnost i pragmatičku svjesnost, a Gombert je 1992. godine uveo i peti oblik metajezične svjesnosti, tzv. metatekstualnu svjesnost.⁵ Na generalnoj razini, metajezičnu se svjesnost može smatrati kao sposobnost pojedinca da razmišlja o jeziku, manipulira njegovim strukturnim karakteristikama, kao i da jezik sam tretira kao objekt mišljenja.⁶ Unutar metalingvističke svjesnosti kao jednog kompleksnog fenomena možemo govoriti o: fonemskoj, fonološkoj, morfološkoj, sintaktičkoj i u konačnici pragmatičkoj svjesnosti, no kada je o čitanju riječ, najviše je istraživana upravo veza između razine svjesnosti o glasovnoj strukturi jezika (fonemskoj i fonološkoj) i vještine čitanja. Zajedničko

¹ Trehearne, Morgan, *Learning to Write and Loving It! Preschool-Kindergarten*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2011.

² Goswami, Usha, *Early phonological development and the acquisition of literacy*. In S. Neuman and D. Dickinson (Eds), *Handbook of Research in Early Literacy for the 21st Century*, pp. 111-125. New York: The Guilford Press, 2001.

³ Kodžopeljić, Jasmina, *Metajezički aspekti zrelosti za polazak u školu*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, 2008.

⁴ Isto tamo

⁵ Gombert, Jean Emile, *Metalinguistic Development*. University of Chicago Press. Chicago, 1992.

⁶ Kodžopeljić, Jasmina, *Metalingvistički preduslovi uspešnog usvajanja čitanja*, *Psihologija*, 1996/1; 35-48, 1996.

obilježje svim oblicima metajezične svjesnosti je mogućnost pomicanja pažnje sa semantičkog na formalni aspekt jezika. Tri su teorije o razvoju metajezične svjesnosti. Prema prvoj teoriji koju još 1979. godine zastupaju Clark i Anderson govorni i metajezični razvoj odvija se usporedno. Naime, autori su mišljenja da se djeci koja počinju usvajati govor nameće potreba shvaćanja pogrešaka u verbalnoj produkciji te se stoga smatra kako se prve metajezične aktivnosti pojavljuju istovremeno s pojavom govora i predstavljaju neku vrstu svjesne kontrole. Prema drugoj teoriji, metajezični se razvoj odvija kao odraz dostignute razine kognitivnoga i govornoga razvoja. Herriman je 1986. godine iznio tezu po kojoj je pojava metajezičnih sposobnosti određena prethodnom razinom govornog razvoja, a prema trećoj teoriji, metajezični se razvoj promatra kao posljedica usvajanja pismenosti.⁷

Početak svijesti o pisanome jeziku moguće je uočiti već kod djeteta u dobi između 2,5 i 3 godine kada ono prepoznaje da netko čita ili piše i kada je svjesno da iz pisanoga teksta proizlazi neka poruka.⁸ Fonološka svjesnost razvija se postupno, od četvrte godine djetetova života, a javlja se najprije kao prepoznavanje rime, a poslije i kao prepoznavanje prvoga glasa u riječi.⁹ Između pete i šeste godine, djeca su spremna rastaviti riječi na glasove što i jest osnova za razvoj čitalačke vještine. Dijete kroz jezično-govorni razvoj prolazi ujedno i kroz razine razvoja fonološke svjesnosti. U dobi od šest godina dijete uspostavlja vezu između grafema i fonema, odnosno vezu slovo-glas. No, da bi dijete uspješno usvojilo vještine pisanja i čitanja nužno je prethodno usvojiti različite vještine i sposobnosti. Nužno je, stoga moći povezati zvukove sa slovima abecede, znati napisati ta slova i znati ih pročitati na takav način da riječi raščlanjuje na manje strukturalne dijelove – slogove i glasove.

ISTRAŽIVANJA O FONOLOŠKOJ SVJESNOSTI

Termin fonološka svjesnost počeo se pojavljivati kasnih 70-ih i ranih 80-ih godina u istraživanjima koje su proveli Rozin i Gleitman 1977. godine, Bradley i Bryant, 1983. godine, no već 1964. Bruce opisuje „fonemsku analizu izgovorene riječi“, a Mattingly 1972. godine govori o „lingvističkoj svjesnosti na fonološkoj razini“.¹⁰ Iz navedenog se zaključuje da je riječ o fonološkoj svjesnosti, no terminologija kao takva još nije bila usustavljena. Jedan od prvih autora koji govori o fonološkoj svjesnosti, a koju opisuje 1980. kao svjesnost o slogovnoj i fonemskoj strukturi riječi je Marcel.¹¹ Kao termin, fonološka se svjesnost usustavljuje 80-ih godina u mnogim istraživanjima (Lundberg; Olofsson; Wall; 1980, Bradley i Bryant, 1983; Liberman, 1989), a Hoover ju 2002. definira kao opći termin za metalingvističku svjesnost bilo koje fonološke jedinice jezika, uključujući foneme, slogove, rimu.¹² Prema mnogim istraživačima (Reid, 2009; Snowling, 2000; Whitehurst i Lonigan, 1998) fonološka je svjesnost ključna za usvajanje čitanja i pisanja, kao i učenje čitanja abecednog pisma koje doprinosi

⁷ Isto tamo

⁸ Čudina-Obradović, Mira, Igrum do čitanja. Zagreb: Školska knjiga, 2003.

⁹ Goswami, U., Early phonological development and the acquisition of literacy. In S. Neuman and D. Dickinson (Eds), Handbook of Research in Early Literacy for the 21st Century, pp. 111-125. New York: The Guilford Press, 2001.

¹⁰ Franc, Vendi. Razlike u fonološkoj svjesnosti i ranome poznavanju slova kod djece predškolske dobi iz Montessori i redovitoga programa i njihov utjecaj na početno čitanje: doktorski rad. Zagreb, 2015.

¹¹ Marcel, Anthony, Conscious and preconscious recognition of polysemous words: Locating the selective effects of prior verbal context. In R. S. Nickerson (Ed.), Attention and performance VIII (pp. 435-457). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.

¹² Hoover, William, The Importance of Phonemic Awareness in Learning to Read. SEDL Letter, 14-3-3, 2002.

razvoju fonološke svjesnosti.¹³ Torgesen je 1997. godine definirao fonološku svjesnost kao sposobnost uočavanja, razmišljanja i manipuliranja glasovima koje jezik sadrži. Manipuliranje glasovima podrazumijeva sposobnost brisanja, dodavanja, zamjenjivanja (supstituciju) slogova ili glasova. Fonološka se svjesnost razvija postupno, od četvrte godine djetetova života. Još su 1998. Snow, Burns i Griffin među prvima eksplicitno ukazali na razliku između fonemske i fonološke svjesnosti opisujući fonološku svjesnost kao „generalno uvažavanje zvučne komponente govora, odvojeno od značenja. Kada taj uvid uključuje razumijevanje činjenice da riječi mogu biti podijeljene u sekvence fonema, ova profinjenija senzitivnost naziva se fonemskom svjesnošću“.¹⁴ Subotić također upozorava na važnost terminološkog razlikovanja dvaju pojmova (fonološke i fonemske svjesnosti) koji su u brojnim istraživanjima često korišteni kao sinonimi.¹⁵ Naime, fonološka svjesnost širi je pojam koji u sebi uključuje svijest o slogovima i rimi dok fonemska svjesnost podrazumijeva sposobnost uočavanja fonema unutar riječi i manipuliranja istim (bilo riječ o izdvajanju, prepoznavanju, supstituciji, eliminaciji i sl). Bit razlike između fonološke i fonemske svjesnosti svodi se na to da je fonološka svjesnost širi pojam koji u sebi uključuje fonemsku svjesnost koja predstavlja razumijevanje da su izgovorene riječi sastavljene od manjih jedinica, glasova, koji se mogu analizirati i kojima se može manipulirati. Fonološka se svjesnost odnosi na prepoznavanje, stvaranje i baratanje manjim dijelovima od riječi i očituje se kroz npr. prepoznavanje riječi koje se rimuju, prebrojavanje slogova, odvajanje početka riječi od kraja te izdvajanje glasova u riječi. Važno je, dakle, moći i znati razdijeliti riječi na manje jedinice- prvo na slogove, potom na foneme. S obzirom na uvažavanje navedenih razlika, u radu ćemo koristiti termin fonološka svjesnost. Fonološka je svjesnost ključna za razvoj čitanja i pisanja što znači da će djeca s dovoljno razvijenom fonološkom svjesnošću bez teškoća usvojiti čitanje i pisanje što upućuje na to da je razina fonološke svjesnosti djece predškolske dobi najbolji pretpokazatelj uspješnosti čitanja u prvom razredu i kasnije.¹⁶ Rezultati longitudinalnog praćenja razvoja različitih aspekata fonološke svjesnosti i vještine čitanja prije polaska u školu, a koje je autorica provela, pokazali su da su osnovni aspekti fonološke analize i sinteze preduvjet za početno savladavanje čitanja što je također potvrdilo hipotezu da je sposobnost fonološke analize i sinteze prije polaska u školu značajan prediktor fluentnosti čitanja na kraju prvoga razreda. Što se razvojnog tijeka tiče, razvoj fonološke svjesnosti ide od svjesnosti većih jedinica riječi (sloga, nastavaka za rima) prema svjesnosti o fonemima. Još su 1974. godine Liberman i suradnici govorili da na razvoj predčitačkih vještina, misleći dakako pritom na fonološku svjesnost kao jednu od njih, utječe trening, koji može biti dio programa predškolskih ustanova ili sama pouka čitanja i upoznavanje slova u prvome razredu osnovne škole.¹⁷ Da fonološka svjesnost može biti unaprijeđena kada se djecu direktno poučava potvrđuju istraživanja Olofssona i Lundberga iz 1983. koja su pokazala razliku u ovladavanju zadacima za procjenu fonemske svjesnosti prije i nakon „treninga“ koji je trajao dva tjedna. Usporedbom grupe

¹³ Isto tamo

¹⁴ Snow, Catherine Elisabeth, Burns, Chair, Susan, Griffin, Peg (Eds.) . Preventing Reading Difficulties in Young Children. National Research Council, National Academy Press., 1998.

¹⁵ Subotić, S. (2011). Konstrukcija testa fonološke svjesnosti na srpskome jeziku, *Primenjena psihologija*, 2; 127-149

¹⁶ Kolić-Vehovec, Svjetlana, Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: trogodišnje praćenje: *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 39 (1); 17-32, 2003.

¹⁷ Liberman, Isabelle Yoffe, Shankweiler, Donald, Fischer, William, Carter, Bonnie, Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18; 201-212., 1974.

koju se nije poučavalo s grupom koja je bila poučavana dobili su se rezultati kojima se pokazalo kako je grupi koja je poučavana razina fonemske svjesnosti bila veća od grupe koju se nije poučavalo. Istraživanja koja su provedena na području Vojvodine u razdoblju od 1989. do 2005. godine pokazala su da i kratki programi koji traju jedan tjedan, a koji sadrže vježbe poticanja razvoja fonemske svjesnosti u vrtićima mogu izazvati značajne pozitivne efekte na metajezični razvoj. Kada je riječ o istraživanjima provedenima na području Republike Hrvatske, dostupan hrvatski prikaz razvoja fonološke svjesnosti navodi da se prvo javlja sposobnost raščlanjivanja rečenica na riječi i riječi na slogove.¹⁸ Ivšac i sur. prilagodile su prikaz razvoja fonološke svjesnosti (autorice koriste termin fonološka osjetljivost) koji daju Justice i Kaderavek 2004. godine. Sposobnost raščlanjivanja rečenica na riječi i riječi na slogove javlja se u dobi od tri do četiri godine (autorice navode ranu i kasnu predškolsku dob, engl. preschool, a za hrvatski je to prilagođeno u rano i srednje predškolsko razdoblje). U toj se dobi javlja i svijest o rimi, no ona se često u podjelama prikazuje u sklopu silabičke (slogovne) svijesti. Smatra se da ako se javi sposobnost raščlanjivanja slogova, a onda i razlikovanje istih od različitih, javit će se i sposobnost prepoznavanja rime. Korelacija razvoja izgovora i svijesti o rimi ne iznenađuje jer se ta dimenzija fonološke osjetljivosti javlja ranije tijekom razvoja, osvještava se kroz brzalice, brojalice i pjesmice koje mlađoj djeci (oko druge godine) ujedno služe i za razvoj motoričke kontrole. S druge strane, teško se, zbog dobi u kojoj se razvija, malog broja riječi kod djece te dobi i stupnja kognitivnog razvoja, mogu razviti mjerni instrumenti koji bi mjerili početak razvoja svijesti o rimi i njezinu korelaciju s ostalim dimenzijama osjetljivosti da bi se utvrdilo pripada li ona drugoj vrsti fonološkog procesiranja. Stoga je prihvaćeno da kontinuum fonološke osjetljivosti počinje svijješću o rimi a završava svijješću o fonemu.¹⁹ Posljednje istraživanje u Hrvatskoj kojim se provjeravala povezanost razine fonološke svjesnosti i uspješnosti čitanja je istraživanje iz 2015. kojim se uspoređivala razina fonološke svjesnosti djece predškolske dobi koja su pohađala dva različita predškolska programa kako bi se ustanovilo jesu li djeca koja vježbaju predčitačke vještine uspješnija u zadacima za provjeru fonološke svjesnosti od one djece koja ne vježbaju tim intenzitetom. Istraživanjem je utvrđena statistički značajna razlika u razini fonološke svjesnosti i ranoga poznavanja slova kod djece iz Montessori i redovitoga programa. Istraživanje je stoga pokazalo evidentan pozitivan korelacijski odnos između fonološke svjesnosti, poznavanja slova i usvajanja čitanja te je poslužilo kao empirijska potvrda potrebe poticanja razvoja ovih vještina na takav način da metajezične vježbe ne budu samo dio Montessori već i redovitih programa. Budući da sva djeca predškolske dobi nisu uključena u predškolske ustanove, razvoj fonološke svjesnosti, između ostaloga, nastavlja se poticati tijekom provedbe programa „male škole“ obveznog za svu djecu koja nisu pohađala vrtić i u prvom razredu osnovne škole. Kako je poticanje fonološke svjesnosti kao jednog od prediktora početnoga opismenjavanja zastupljeno u obrazovnim dokumentima²⁰ navodi se u daljnjem tekstu.

¹⁸ Ivšac Pavliša, Jasmina, Lenček, Mirjana, Fonološke vještine i fonološko pamćenje: neke razlike između djece urednoga jezičnoga razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga i djece s posebnim jezičnim teškoćama kao temeljni prediktor čitanja. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 47 (1); 1-16, 2010.

¹⁹ Tomić, Diana, Odnos fonetskoga i fonološkoga razvoja glasa /r/ kod djece u dobi od 3 do 7 godina. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet, 2013.

²⁰ Nastavni plan i program za osnovnu školu, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2006.

Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2019.

http://mzos.hr/datoteke/1-Predmetni_kurikulum-Hrvatski_jezik.pdf

FONOLOŠKA SVJESNOST I NJEZIN POLOŽAJ U OBRZOVNIM DOKUMENTIMA

Školske godine 2019./2020. u Republici Hrvatskoj započela je kurikulna²¹ reforma u prvim i petim razredima osnovne škole te prvim razredima srednje škole. Odlukom o donošenju *Kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*²² u Republici Hrvatskoj prestao je biti važećim *Nastavni plan i program iz 2006. godine*, no on se još uvijek primjenjuje za one razrede koji trenutačno nisu obuhvaćeni reformom. Promišljajući o odnosu nastavnog plana i programa i kurikula, Tonča Jukić izdvaja tri različita pristupa: „Prvi, prema kojemu se nastavni plan i program izjednačuje s kurikulumom, drugi prema kojemu je nastavni plani program dio kurikuluma i treći pristup koji nastavni plan i program i kurikulum kulturološki razlikuje te ih razmatra u okviru germanske i anglosaksonske tradicije.“²³ U kontekstu navedenog zaključka moguće je promišljati o aktualnom kurikulumu u kojem su prepoznatljive dvije kulturološke tradicije i paralelni procesi digitalizacije koji su prisutni u odgojno-obrazovnoj praksi tako da se može govoriti o istodobnoj kurikulumnoj i digitalnoj reformi.²⁴ Supostojanje kurikulumne reforme i digitalizacije u odgojno-obrazovnom činu zahtijevaju novi pristup ne samo sadržajima poučavanja konkretno nastavnoga predmeta Hrvatski jezik, nego i promjene u izboru metodičkoga instrumentarija kao i nove tiskano-digitalne izvore znanja (udžbenici, čitanke, početnice, metodički priručnici). Prema *Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik iz 2019. godine*, nastava hrvatskoga jezika usmjerena je komunikacijsko-funkcionalnu uporabu jezika što je vidljivo i u *Nastavnom planu i programu iz 2006. godine*, a utemeljeno je na publiciranim znanstvenim istraživanjima.²⁵ U oba je dokumenta naglašena kontinuirana afirmacija jezičnih djelatnosti kao i svakodnevno čitanje, odnosno pričanje priča osobito u prvom razredu osnovne škole. Bitna je novost u nastavi početnoga opismenjavanja koja se očituje u činjenici da se *Kurikulumom za nastavni predmet Hrvatski jezik* produžava vrijeme poučavanja pisanja tako da se u prvom razredu poučavaju samo školska formalna slova, a u drugom rukopisna slova. Također se upućuje na čitanje književnih i neknjiževnih tekstova, poučavanje strategijama čitanja te procesnim pristupima pisanju. Nastava početnoga opismenjavanja po mnogočemu je specifična i za učenike i za učitelje. Tijekom početnoga opismenjavanja potrebno je kod učenika razviti vještine čitanja i pisanja „koje su pretpostavka za kasnije funkcionalno i kreativno bavljenje jezikom i književnošću radi stjecanja jezične, izražajno-komunikacijske, književne i medijske pismenosti“.²⁶ Poučavanje u početnom opismenjavanju zahtijeva od učitelja osobitu metodičku pripravu što, između ostaloga podrazumijeva „višeizvorno i višeslojno oblikovanje nastavnoga sadržaja“²⁷ S obzirom na to da je istaknuto da je fonološka svjesnost jedan od prediktora predčitačkih vještina, usporednom analizom želi se pokazati njezin

²¹ Smajić, Dubravka; Vodopija, Irena, Curriculum, kurikulum, kurikulum – uputnik, Jezik, 55 (br. 5); 181-188, Zagreb, 2008.

²² NN 10/2019, (215), odluka, 29. 1. 2019., <https://www.azoo.hr/index.php?view=article&id=7174&naziv=hrvatski-jezik>

²³ Jukić, Tonča, Odnos kurikuluma i nastavnoga plana i programa. PEDAGOGLJSKA istraživanja, 7 (1) 63, Zagreb, 2010.

²⁴ Pojam kurikulumno-digitalne reforme upotrijebio je Ante Bežen (2019) u izlaganju *Metodika i kurikulum* na Međunarodnoj znanstvenoj i umjetničkoj konferenciji *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju* održanoj u Zagrebu 15. - 17. 11. 2019.

²⁵ Pavličević-Franić, Dunja, Komunikacijom do gramatike, Alfa, Zagreb, 2005.

²⁶ Bežen, Ante, Reberski, Siniša, Početno pisanje na hrvatskome jeziku, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Zagreb, 2014., 15

²⁷ Isto tamo, 15

položaj u dvama dokumentima – *Nastavni plan i program iz 2006. i Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik iz 2019. godine.*

U Nastavnom planu i programu iz 2006. godine naglašava se kako je „početno čitanje i pisanje osobina prvog razreda i provodi se cijele školske godine“.²⁸ Prvo nastavno područje jest *početno čitanje i pisanje* kojim su obuhvaćene sljedeće teme: priprema za početno čitanje i pisanje, svladavanje glasova i slova, početno čitanje, početno pisanje tiskanih slova i početno pisanje pisanih slova (latinično pismo). Uz svaku od navedenih tema istaknuti su *ključni pojmovi i obrazovna postignuća*. Kao obrazovna postignuća uz prvu temu *priprema za početno čitanje i pisanje* izdvojeno je sljedeće: „globalno čitanje i zapamćivanje slike riječi; globalno čitanje i otkrivanje smisla pročitanih skupova riječi i rečenica; zamjećivanje glasova na početku, u sredini i na kraju riječi; stvaranje rima na zadani poticaj; rastavljanje rečenica na riječi.“²⁹ Iako se izrijeckom kao termin fonološka svjesnost ne spominje, iz navedenoga je razvidno da se prema *Nastavnom planu i programu iz 2006. godine* u pripremnom razdoblju nastave početnoga čitanja i pisanja predviđa poticanje i razvoj fonološke svjesnosti kako bi se kod učenika nečitača i polučitača³⁰ razvile predčitačke i čitačke vještine.

Kurikulumom za nastavni predmet Hrvatski jezik iz 2019. godine strukturiran je u tri domene: Komunikacija i jezik, Književnost i stvaralaštvo te Kultura i mediji. Ove su domene znanstveno utemeljene i međusobno povezane. U domeni Komunikacija i jezik u središtu pozornosti su četiri jezične djelatnosti: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje kojima se potiče razvoj komunikacijskih i jezičnih kompetencija na standardnome hrvatskom jeziku. Književni tekst osnova je domene Književnost i stvaralaštvo. Uspostavom literarne komunikacije učenike se potiče na promišljanje o književnom tekstu kao osobitoj umjetničkoj i društvenoj tvorevini koja ima kulturnu i estetsku vrijednost. Domena Kultura i mediji temelji se na razumijevanju i kritičkom promišljanju različitih medijskih sadržaja, razumijevanje različitih društvenih, kulturnih i međukulturnih konteksta. Prema ovom kurikulumu za nastavu Hrvatskoga jezika u prvom razredu predviđeno je 175 sati godišnje i za svaku su domenu određeni odgojno-obrazovni ishodi i razrada ishoda. Tako u ishodima i njihovoj razradi za domenu Komunikacija i jezik uočava se sljedeće: „prepoznaje glasovnu strukturu riječi, glasovno analizira i sintetizira riječi (...)prepoznaje glasovnu strukturu, uočava početni, središnji i završni glas, izvodi glasovnu analizu i sintezu“³¹

Analiza ishoda i njihova razrada upućuje na zaključak da se ni u novom kurikulumu ne upotrebljava termin fonološka svjesnost, no realizacijom navedenog odgojno-obrazovnog ishoda potiče se fonološka svjesnost, a time i razvoj predčitačkih vještina.

ZAKLJUČAK

Brojna relevantna istraživanja pokazuju da je razvijenost fonološke svjesnosti jedan od ključnih čimbenika koji omogućuje uspješno usvajanje čitanja. U suvremenom svijetu u kojem se većina informacija prima upravo čitanjem koje se smatra osobitom civilizacijskom vrijednošću, razvijanje

²⁸ Nastavni plan i program za osnovnu školu, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2006., 26.

²⁹ Isto tamo

³⁰ Bežen, Ante, Metodički pristup početnom čitanju i pisanju na hrvatskom jeziku, Profil, Zagreb, 2002., 62

³¹ Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik, http://mzos.hr/datoteke/1-Predmetni_kurikulum-Hrvatski_jezik.pdf

fonološke svjesnosti kod djece rane i predškolske dobi, kao i kod učenika u primarnom obrazovanju nameće se kao jedan od osnovnih preduvjeta u usvajanju čitanja. Nastava početnoga opismenjavanja prema Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik iz 2019. godine potiče razvoj predčitačkih i prepisačkih vještina među kojima je i fonološka svjesnost. Razvijenost fonološke svjesnosti ukazuje na mogućnosti ostvarivanja nastave početnoga opismenjavanja jer se i „metodičke aktivnosti primjerene potrebama nastave početnoga čitanja i pisanja temelje na fonološkoj svjesnosti“³², stoga se znanstveno istraživanje fonološke svjesnosti treba sustavno provoditi.

LITERATURE

- Bežen, Ante, *Metodički pristup početnom čitanju i pisanju na hrvatskom jeziku*, Profil, Zagreb, 2002.
- Bežen, Ante, Budinski, Vesna, Kolar Billege, Martina, Procjena fonološke svjesnosti učenika prvog razrda kao preuvjet za početno čitanje i pisanje na hrvatskom jeziku. In, XI. Međunarodni kroatistički znanstveni skup, zbornik radova, Stjepan Blažetin (ur.), Znanstveni zavod Hrvata u Mađarskoj, Pečuh, 2013.
- Bežen, Ante, Reberski, Siniša, *Početno pisanje na hrvatskome jeziku*, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Zagreb, 2014.
- Čudina-Obradović, Mira, *Igrom do čitanja*, Školska knjiga, Zagreb, 2003.
- Franc, Vendi, *Razlike u fonološkoj svjesnosti i ranome poznavanju slova kod djece predškolske dobi iz Montessori i redovitoga programa i njihov utjecaj na početno čitanje* : doktorski rad. Zagreb, 2015.
- Goswami, Usha, *Early phonological development and the acquisition of literacy*. In S. Neuman and D. Dickinson (Eds), *Handbook of Research in Early Literacy for the 21st Century*, pp. 111-125. New York: The Guilford Press, 2001.
- Gombert, Jean Emile, *Metalinguistic Development*. University of Chicago Press. Chicago, 1992.
- Hoover, Wesley, *The Importance of Phonemic Awareness in Learning to Read*, SEDL Letter, 14-3.3, 2002.
- Ivšac Pavliša, Jasmina, Lenček, Mirjana, *Fonološke vještine i fonološko pamćenje: neke razlike između djece urednoga jezičnoga razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga i djece s posebnim jezičnim teškoćama kao temeljni prediktor čitanja*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 7 (1); 1-16, 2010.
- Jukić, Tonča, *Odnos kurikuluma i nastavnoga plana i programa*. Pedagogijska istraživanja, 7 (1), 54-66, Zagreb, 2010.
- Kodžopeljić, Jasmina, *Metajezički aspekti zrelosti za polazak u školu*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, 2008.
- Kodžopeljić, Jasmina, *Metalingvistički preduslovi uspešnog usvajanja čitanja*, Psihologija, 1996/1; 35-48, 1996.
- Kolić-Vehovec, Svjetlana, *Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: trogodišnje praćenje*: Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 39 (1); 17-32, 2003.

³² Bežen, Ante, Budinski, Vesna, Kolar Billege, Martina, Procjena fonološke svjesnosti učenika prvog razrda kao preuvjet za početno čitanje i pisanje na hrvatskom jeziku. U XI. Međunarodni kroatistički znanstveni skup, zbornik radova, Stjepan Blažetin (ur.), Znanstveni zavod Hrvata u Mađarskoj, Pečuh, 2013. 230.

- Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik, http://mzos.hr/datoteke/1-Predmetni_kurikulum-Hrvatski_jezik.pdf
- Lieberman, Isabelle Yoffe, Shankweiler, Donald, Fischer, William, Carter, Bonnie, Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18; 201-212., 1974.
- Marcel, Anthony, Concious and preconscious recognition of polysemous words: Locating the selective effects od prior verbal con text. In R.S. Nickerson (Ed.), *Attention and performance VIII* (pp. 435-457) Hillsdale, NJ:Erlbaum, 1980.
- Mattingly, Ignatius, Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. In J. F. Kavanagh, J., Mattingly, I. (Eds.) *Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading*; 133.-147. Cambridge, MA: MIT Press,
- NN 10/2019, (215), odluka, 29. 1. 2019., <https://www.azoo.hr/index.php?view=article&id=7174&naziv=hrvatski-jezik1972>.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2006.
- Pavličević-Franić, Dunja, *Komunikacijom do gramatike*, Alfa, Zagreb, 2005.
- Pullen, Paige, Justice, Laura, Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*. Austin: 39(2); 87, 2003.
- Smaijć, Dubravka, Vodopija, Irena, Curriculum, kurikulum, kurikul – uputnik. *Jezik*, 55 (br. 5), Zagreb, 2008.
- Snow, Catherine, Elisabeth, Burns, Chair, Susan, Griffin, Peg, (Eds.) (1998:51). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Research Council, National Academy Press, 1998.
- Subotić, Siniša, Konstrukcija testa fonološke svjesnosti na srpskome jeziku, *Primenjena psihologija*, 2; 127-149, 2011.
- Tomić, Diana, Odnos fonetskoga i fonološkoga razvoja glasa /r/ kod djece u dobi od 3 do 7 godina. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet, 2013.
- Trehearne, Morgan, *Learning to Write and Loving It! Preschool-Kindergarten*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press, 2011.

A fonológiai tudatosság szerepének vizsgálata az olvasástanulás során

Úgy véljük, a fonológiai tudatosság szintje olyan mutató a gyermek metalingvisztikai fejlődésében, amely lehetővé teszi a sikeres olvasástanulást.

Számos releváns kutatás azt bizonyítja, hogy a metakognitív képességek, közöttük a fonológiai tudatosság is hatékonyan gyakorolható, ami hosszútávú és erős hatással lehet a későbbi írás- és olvasástanulásra. Ebben atanulmányban elsőként áttekintjük a fonológiai tudatosságra, mint a kezdő olvasás egyik feltételére vonatkozó kutatásokat. A tanulmány egyik lapvető célja a szakmai terminológia egyeztetése, és a fonológiai tudatosság komplex jelenségének meghatározása. Ha az olvasást általános civilizációs értéknek tekintjük, a fonológiai tudatosság fejlesztése az óvodai és általános iskolai alsótagozatos oktatásban elsődleges szerepet játszik. A dolgozatban bemutatjuk a Horvát Köztársaságban zajló oktatási reformot, amely az alsó tagozat első osztályában zajlik és a fonológiai tudatosság fejlesztését célozta meg.

Kulcsszavak: fonológiai tudatosság, kezdő olvasás, oktatási reform

Draženko Tomić

**BIOETIČKI IZAZOVI ZNANSTVENO-TEHNOLOŠKOM
OKRUŽJU U RADIJSKIM ISTUPIMA PROF. MANDICE
MANJE KOVAČEVIĆ (1929-2011)**

Sažetak

Dr. Mandica Manja Frković Kovačević (Gospić, 1929. - 2011.) diplomirala je hrvatski jezik (Zagreb, 1949.) i doktorirala teoriju književnosti (Zagreb, 1980.). Predavala je u gimnazijama u Gospiću i Kutini, na pedagoškim učilištima u Zagrebu, Čakovcu i Gospiću. Objavila je dvije knjige i 60-tak drugih radova. Dobitnica je dvije državne i nekoliko drugih nagrada. Autorica je oko 300 desetminutnih priloga etičke i bioetičke, pedagoške i ekološke, religiozne i duhovne tematike koje je od 2004. do smrti iz tjedna u tjedan pripremala za županijski Radio Gospić. Budući da su se prilozima referirali na aktualna stanja u društvu, ostali su svjedok vremena. U ovom izlaganju sagledavamo autoričin odnos prema suvremenoj znanosti i vrijednosnoj bazi iz koje se razvija. Autorica upozorava da je današnji čovjek zarobljen mnoštvom tehničkih proteza koje ga otuđuju od njega samog i okoline u kojoj djeluje odvođeni ga u virtualni svijet gdje ne vrijede općenito prihvaćeni moral i etika. Poteškoće nastaju kad pojedinac prenosi vrijednosti iz virtualnog i tehničkog svijeta na svakodnevnicu kao i onda kad se susreće s neumoljivošću stvarnosti. Sve to dovodi do otuđenja i usamljenosti koji se, kako kaže autorica, zavlače po prepunim metropolama jednako kao i po polupraznim selima.

Uvod

Dr. Mandica Manja Kovačević (rođ. Frković, Gospić, 1929. – Gospić, 2011.) dugogodišnja profesorica na gospićkom učiteljskom učilištu, znanstvenik i intelektualac. O njezinom životu i znanstvenom radu pisano je drugdje.¹ Posljednjih godina svog života uređivala je i osobno čitala tjedne deset minutne priloge na županijskom Radio Gospić. Dio od barem tristotinjak tih uradaka objavljen je u knjizi *Život na najvišem valu*.²

Radijski prilozima prof. Kovačević su svjedok vremena jer se autorica nerijetko za svoje priloge inspirira aktualnim društvenim događajima i apostrofira različite autore. Njezini prilozima su već sagledavani pod vidikom regije, religije i društva, te u narednom radu, pod filozofsko odgojnim vidikom.³ Sadržajno oko polovice radijskih priloga tiče se općedruštvenih sadržaja (pedagoški i ekološki, bioetički i aksiološki) dok drugu polovicu čine promišljanja religioznog i duhovnog sadržaja. Ovdje su izloženi autoričini stavovi o znanosti i tehnici, kao i o bioetičkim temama, prije svega one koje se tiču prirode.

¹ Bežen, Ante. „Prof. dr. sc. Manja Kovačević rođ. Frković (1929. – 2011.)“. In *Metodika* 2010/2, 313 – 319; Bežen, Ante – Grahovac Pražić, Vesna. *Dobri duh Gospića*. OMH, Zagreb, 2016; Grahovac Pražić, Vesna. „Tematiziranje u etičko-kršćanskom diskursu“. In Kovačević, Manja. *Život na najvišem valu*. GSB, Gospić. 2010. 172 – 173; Tomić, Draženko. „Stara Gospićanka“. In Bežen, Ante – Grahovac Pražić, Vesna. *Dobri duh Gospića*. OMH, Zagreb, 2016, 129 – 131.

² Kovačević, Manja. *Život na najvišem valu*. GSB, Gospić. 2010.

³ Tomić, Draženko. „Filozofsko odgojne teme u radijskim istupima prof. Mandice Manje Kovačević (1929. – 2011.)“. In 6. *Dani Šime i Ante Starčevića*, ONS, Gospić, (u tisku); Tomić, Draženko – Legac, Vladimir. 2019. „Region, Religion and Politics Presented on Radio by Professor Mandica Manja Kovačević, Ph.D.“, *8th International Interdisciplinary Scientific Conference: The Region: History, Culture, Language*, Šiauliai, 2019, (u tisku).

Tehničko-znanstveno postmoderno društvo

1. Mandica Kovačević u svojim radijskim istupima suvremeno društvo označava kao postmoderno. Ono je obilježeno tehničkim dostignućima, informatičkim i genetičkim inženjeringom, digitalizacijom, posebno digitalizacijom obrazovanja, konkurentskim natjecanjem, manipulacijom cijenama, opterećenošću svijetom stvari, zabavne i estradnog života, interesa, igre, zabave. U nje se javljaju nasilja svih vrsta: ubojstva i razbojstva, ucjene i pljačke na svim razinama, mito, korupcija, nasilje nad djecom i među djecom, trgovanje s djecom i bijelim robljem, razaranje obitelji, pedofilija, droga, zarazne bolesti, kriminal, droga, prostitucija, skandali, štrajkovi, prosvjedi. Tu je i neprekidno uništavanje prirode, nagomilavanje neriješenih sudskih predmeta, proširivanje zatvora i kuća za ženu i djecu kao skloništa od nasilnika. Javljaju se formalizam, otuđena kultura i moć reklama, razonoda do bizarnosti, ekskluzivitet, skandali, nevjere, zavjere u visokom društvu, pomodarstvo, potrošnja, posredovanje novca i upitan način njegova stjecanja, kupovanje, egoizam, posesivnost, karijerizam, navezivanje na određene osobe, samozadovoljnost, hedonizam, sladostrast, sebeljublje, zatvaranje u svijet tehnike i tehnologije, kompjutera, mobitela, interneta, televizije, ekonomsko-propagandnih iluzija. Doba je ovo globalizacije, multimedijalne tehnologije, razvoja znanosti, hedonizma i liberalizma s jedne strane i zaoštavanja etičkih pitanja s druge strane. Gotovo je nemoguće oduprijeti se izazovima suvremenog ateiziranog, sekulariziranog, tehniziranog svijeta, zakloniti se pred uraganom degradacije duhovnih, ljudskih vrijednosti. Tek ljudska zloća čini čovjekove odnose drukčijim od odnosa strojeva. Čovjek je čovjeku roba. Ljubaznost zamjenjuje ljubav, a iza nje je tek suzdržanost i nezainteresiranost. Pa što se to događa u sjajnom postmodernom društvu, pita se Kovačević? Po kojim zakonima?⁴

U opisanom okruženju, Kovačević susreće ljude koji su izgubili orijentaciju. Otušeni čovjek tehničkog doba, porobljen tehnologijom, lišen je identiteta, reduciran na socijalni individuum, uhvaćen u mrežu funkcija u kojima se iscrpljuje. Izostaju emocionalna i duhovna dimenzija, a ako i postoje one se pretvaraju u materijalne i brojčane vrijednosti. Kržljaju odnosi prema drugom čovjeku. Otušenost izaziva strah, tjeskobu, izopačenost, nasilje. Poziva se na E. Fromma koji kaže da čovjek stvara vlastitog idola, doživljava sebe kao nosioca vlastitih snaga i bogatstva a da nije svjestan da se raslojava u odnosu na sebe, drugog i boga, a tehnika i tehnologija se koriste kao način zataškavanja osjećaja usamljenosti. Izostalo je srce, živo srce i topla riječ.⁵

Kovačević, i sama u mreži modernog doba, razmišlja o putu opstanka i održivog razvoja. Pita se jesu li blagodati ovog doba učinile čovjeka boljim ili ga upropaštavaju. Pita se je li moderni čovjek sposoban za nadu mimo one koja je isključivo stvar znanosti, tehnike, moći, za nadu koja je prije svega, stvar povjerenja, postojanog traženja smisla vlastite egzistencije. Kovačević je čvrsto uvjeren kako se čovjek mora zaputiti stazom ljubavi. Punina ljubavi je suodnos čovjeka s čovjekom, uspostavljenje mostova suradnje, suosjećanja i ljudskosti, duhovnosti bez načela korisnosti, duhovnosti koja nije stvar tehnike niti se može pronaći u bezuvjetnoj pokornosti raščovječujućem okružju u kojem ljudi vegetiraju gladni i žedni ljubavi.⁶

⁴ KOVAČEVIĆ: „Svjesnost i materijalizam“; „Pitanje smisla I.“; „Reevangelizacija čovjeka“; „Vertikalna života“; „Crni srednji vijek i sjajno postmoderno društvo“; „Novi ljudi za novo doba“; „Božji dar redu svećenika“.

⁵ KOVAČEVIĆ: „Došašće (I.)“; „Riječ osamljenima“; „Novi ljudi za novo doba“; „Pitanje smisla I“.

⁶ KOVAČEVIĆ: „Stanje društva“; „Pitanje smisla I“; „Došašće u suvremenom svijetu“; KOVAČEVIĆ: „Identitet čovjeka“, str. 12-13.

Naravno, Kovačević upozorava da se ne smije upasti u generalizaciju zla u društvu. Sve navedeno ona govori da oslobodi čovjeka od zamki ispraznosti i gubljenja smisla koji suvremeni način života nameće. Ona rado ističe i pojedince koji se žrtvuju za bližnje, domovinu, ugrađuju svoj život u novi svijet i daju svijetu nadu na temelju vlastitog svjedočanstva sve do mučeništva.⁷

2. Mandica Kovačević, definirajući znanost kao metodološki korektno i sustavno sređeno ljudsko znanje iz nekog područja, ističe da je predmet znanosti u prvom redu spoznaja naravnog svijeta. Dok se s jedne strane znanost razvija do neslućenih razmjera, s druge strane se zaoštravaju etička pitanja. Kovačević se pita smije li čovjek činiti sve što može. Pozivajući se na Abdulaha Šarčevića i Kovačević kaže da beskrajno uvećana količina znanja o materijalnom svijetu koje nude znanosti samo je više zaoštava pitanje o čovjeku i njegovu položaju u ovom svijetu pokazujući da što se više zna o svijetu toliko se manje zna o čovjeku. Kovačević prosvjeduje protiv svodenja (osiromašenja) života samo na neka njegova područja, poput onog znanstvenog, društvenog, ekonomskog. Čovjekov život mora imati i jednu duhovnu dimenziju.⁸

Uz etička pitanja koja opterećuju modernu znanost Kovačević se pita i o odnosu znanosti i vjere. Samo znanje kao takvo ne bi smjelo biti prepreka za vjeru, govori Kovačević u nekim svojim priložima, jer što čovjek više zna to mu je lakše biti vjernik, a nevjerovanje se najčešće tiče nekih osobnih razloga i problema. U tom smislu poziva se na izjave Tesle, Einsteina, Perchikona, Pućkan i drugih. Navodi i mišljenja vjeri sklonih znanstvenika, mahom prirodoslovaca, koji potvrđuju kako nema znanosti bez vjere. Kovačević, koja stoji na načelima kreacionističke slike svijeta, u priložima nastoji razložno približiti različitost mišljenja u susretu znanosti i vjere, zalažući se, kako kaže, za „znanost križa“ i „znanost ljubavi“.⁹

Treća cjelina koja se može nazrijeti u istupima prof. Kovačević a tiče se znanosti je ta da se upravo kroz razvoj znanosti i tehnike danas definira sekularni dio društva, a sama znanost je pretežno materijalistička. Autorica uočava kako neki znanstvenici - dok se koriste mogućnostima pozitivnih znanosti - pod utjecajem ateističkih ideologija (marksizma, ateizma, komunizma, nihilizma, liberalizma) trude se znanstvenim metodama dokazati božje nepostojanje. Ateistički ideolozi se onda pozivaju na izjave ateiziranih znanstvenika i tako u krug.¹⁰ Kovačević rečeno ilustrira svojim osvrtom na članak iz *Jutarnjeg lista* od 5. i 6. 1. 2007. (str. 9) gdje se problematiziraju neke navodne tvrdnje tadašnjeg pape Benedikta XVI. Autorica se zalaže razložno približiti različitost mišljenja u susretu znanosti i vjere.¹¹ U drugom slučaju ona se bavi pitanjem postanka života na zemlji. Nalazi kako spomenuti znanstvenici opovrgavaju božje postojanje objašnjavajući početak života biokemijskim putem i iz materije. Pita se kako iz neživog može nastati živo. (O to više na drugom mjestu.) Poziva se na mišljenja znanstvenika kreacionističkog usmjerenja (L. Paster i drugi) koji tvrde da materija kao takva ne stvara zakone nego se podvrgava zakonima¹² i zaključuje: „Znanstvenici koji tvrde da život nastaje iz materije priznaju da nemaju za to dovoljno svjedočanstava koji će potkrijepiti njihove stavove... Upravo je stvaranjem svijeta kroz zakonitost Bog otkrio sebe.

⁷ KOVAČEVIĆ: „Novi ljudi za novo doba“.

⁸ KOVAČEVIĆ: „Vertikala života“; „Dan života“.

⁹ KOVAČEVIĆ: „Vjera i znanost“, str. 118-119; „Ateizam u suvremenom društvu - znanost i vjera; Tatjana Goričeva: „Tražila sam istinu i našla Boga“, str. 96-98; „Sv. Toma Akvinski“.

¹⁰ KOVAČEVIĆ: „Pojavnost suvremene civilizacije“; „Osvrt na evolucionizam“; „Vjera i bezvjerje“.

¹¹ KOVAČEVIĆ: „Ateizam u suvremenom društvu - znanost i vjera“.

¹² KOVAČEVIĆ: „Znanstvenici teisti o vjeri“.

Izidimo iz ograničenosti svojih prostora i svoga shvaćanja za koje mislimo da su jedini i da izvan njih ništa ne postoji.¹³

Kovačević zaključuje kako znanost ima pravo ne znati mnoge stvari, pa i to kakva sila upravlja ovim svijetom, ali upozorava da nema pravo prejudicirati nego treba ponuditi znanstvenu hipotezu, kako o svemu tako i o postojanju Boga i stvarnosti koje izmiču neposrednom iskustvu.¹⁴

Tehničko-znanstveno okružje i priroda

Mandica Kovačević opaža zbivanja i promjene u prirodi te ih tu i tamo u radijskim priložima i natukne. Tako, zamjećuje proljetno buđenje prirode u rodnoj Lici: „Umjesto bijele kulise zime, pojavili su se ružičasti zastori prirode, prava čarolija proljeća. Raskošni pejzaži, šareno cvijeće, zeleni travnjaci obogaćuju nas nekom unutrašnjom dinamikom tj. nekim neprestanim vibracijama koje izazivaju bogatu skalnu doživljaja. U nama zatreperi priroda svojim magičnim tkivom.“¹⁵ U svoje priloge kadikad uvrsti i poetske ili prozne tekstove koji uključuju i vrlo žive opise prirode.¹⁶

Daleko više od slikovitih pejzaža i prirodnih ugođaja, Kovačević je zadivljena harmonijom u prirodi. Onima koji je prate u tjednim priložima preporuča oslušivati ritmičnost prirode. Ta očita harmonija nuka autoricu da postavi pitanje o izvoru i početku tog savršenstva, da dohvatiti samu bit prirode i života. Za razjašnjenje zamršenosti i složenosti prirode, ustroja čovjeka i drugih organizama, općeniti tijek zbivanja pojavnog svijeta autorici nije dostatna samo teorija evolucije. Smatra kako materija kao takva ne stvara zakone nego se podvrgava zakonima, nije u stanju protumačiti red i zakonitost u svemiru, kao ni samoinicijativno se transformirati iz nežive u živu tvar. Kako nastaju biokemijske supstance, kako je nastala prajuha, prajaje? Zar su slučajem, bez tvorca, nastala glazbena djela, veličanstvenost arhitekture svijeta što izaziva čuđenje, udivljenost i iznenađenje, savršenost mozga? Otkud logika i zakonitost koje vladaju u svemiru i čovjeku, postoje li zakoni bez zakonodavca u društvu? Ona, u ovom slučaju s F. Collinsom, zaključuje na postojanje nekog inteligentnog tvorca koji je osigurao i usmjerio komponente nužne za tijek takvog odvijanja svijeta.¹⁷ „Znanstvenici koji tvrde da život nastaje iz materije priznaju da nemaju za to dovoljno svjedočanstava koja će potkrijepiti njihove stavove... Upravo je stvaranjem svijeta kroz zakonitost Bog otkrio sebe. Izidimo iz ograničenosti svojih prostora i svoga shvaćanja za koje mislimo da su jedini i da izvan njih ništa ne postoji.“ poziva Kovačević svoje slušatelje.¹⁸

Nameće se ipak pitanje o odnosu suvremenog čovjeka prema prirodi. Da je autorica za ovu problematiku vrlo zainteresirana pokazuje i to da je jedno od najdužih radijskih izlaganja prof. Kovačević upravo ono posvećeno ekologiji, posebno problematici zaštite prirode. Štoviše, u njezinim čestim nabranjima zala postmodernog čovjeka na ovaj ili onaj način se provlači i njegov eksplatorski odnos prema prirodi. Iako i sama uočava kako se problematici odnosa prema prirodi može pristupiti s različitih polazišta (biološkog, ekonomskog, demografskog, filozofskog i drugih) ona pristupa sa svog tipičnog stanovišta moralne refleksije o čovjeku i njegovom okolišu. S ciljem

¹³ KOVAČEVIĆ: „Sv. Toma Akvinski“.

¹⁴ KOVAČEVIĆ: „Identitet čovjeka“, str. 12-13; „Ideološki sustavi o čovjeku“; „Iskušanje prvih ljudi“; „Odnos Boga i čovjeka“, str. 8-9; „Znanstvenici teisti o vjeri“.

¹⁵ KOVAČEVIĆ: „Marijo svibnja kraljice“.

¹⁶ KOVAČEVIĆ: „Čovjek i priroda“.

¹⁷ KOVAČEVIĆ: „Čovjek i priroda“; „Francis Collins: O božjem jeziku“; „Znanstvenici teisti o vjeri“; „Sv. Toma Akvinski“; „Osvrt na evolucionizam“.

¹⁸ KOVAČEVIĆ: „Sv. Toma Akvinski“.

zaustavljanja devastacije prirode pa i zaštite čovjeka kao dijela te prirode Kovačević upozorava na otužnu stvarnost koja se svela na profit, gospodarski rast, informatizaciju, potrošnju, konzumaciju, proizvodnju umjetnih materijala, genetički inženjering, umjetnu inteligenciju, osvajanje tržišta, umrežavanje interesa i drugo. Takav odnos suvremenog čovjeka prema vlastitoj okolini izaziva nemalo čuđenje onih koji su „primitivniji“. Kovačević upozorava da ovo „primitivniji“ valja shvatiti u smislu „na nižem stupnju tehničkog razvoja“, a nikako „na nižem stupnju emocionalnog razvoja“.¹⁹

Da bi se razumio autoričin stav valja imati u vidu da ona svoj pristup temelji na nauku o stvorenosti svijeta u kojem je i čovjek suradnik i sustvaralac. To, pak, podrazumijeva oplemenjivanje, razvijanje i mudro korištenje prirodnih bogatstava. Dakle, čovjekov odnos s prirodom trebao bi biti sustvaralački. To da se stav suvremenog čovjeka vrlo često nalazi u suprotnosti s rečenim ne treba posebno tumačiti. Pozivajući se na autora Schumahera kaže kako čovjek danas ne doživljava sebe gospodarom kojem je priroda povjerena nego kao izvanjska sila koja je određena da gospodari prirodom. To se očituje u tehnološkoj ideologiji pragmatizma koji mijenja orijentaciju i stil života te uvjetuje novi odnos čovjeka i prirode: okoliš je izložen razaranju, porobljavanju, uništavanju, zagađivanju, a time i preoblikovanju; nestaju zelene oaze pred nasrtajem kolonizatora prirode, šire se deponiji smeća i svekolikog otpada, uništavaju se šume, zagađuju se rijeke i jezera, harači se ljekovito bilje, širi se biokriminal. Kovačević se ne libi ukazati na to da razoreni čovjek razara prirodu, ali i ozbiljno upozoriti kako je i po Božjem zakonu priroda ona koja ima pravo.²⁰

Čovjek otuđen od svoje biti

Uvučen u duhovnu prazninu suvremeni čovjek je, često, zadovoljan svojim izborom i stilom ponašanja, bez potrebe rasuđivanja, raspoznavanja dobra i zla. Časovitu mu sreću pružaju isprazne radosti, nadodane radosti uživanja, časti, bogaćenja, provoda, pohlepa i drugo. Bez razlučivanja i raspoznavanja, ostaje bez potrebne svijesti, neodlučan u kaosu. Odriče se svojega dostojanstva, otrgnut je od svog bitka, sve svodi na automatske poteze proistekle iz, uglavnom, proturječnih poriva, bez srca, iz duhovne praznine. Sa S. Faustijem pita se Kovačević: Oslobodimo li se napokon svega, ne postajemo li onda slobodni samo za ništa, dakle, nimalo slobodni i robovi svega? Autorica u tom kontekstu analizira pojmove egoizam i egocentrizam. U temelju te riječi ego-ja i znači samoljublje, sebičnost, pretpostavljanje svojih vlastitih interesa ostalima, a psihologiji su to težnje koje su bez obzira na bilo kog drugog, a usmjerene samo na prosperitet vlastitog opstanka. Reagiranjem ega prepoznaje u nadutosti, zavisti, licemjerju, škrtosti, umišljenosti, ljubomori, ismijavanju, klevetanju, izmišljanju negativnosti drugoga, prkosu, ponižavanju, psovanju, prigovaranju, manipuliranju i td, dakle, oblicima ponašanja kojima subjekt pristupa drugom čovjeku kao objektu, kao materijalnom svijetu koji beskrupulozno nastoji podvrgnuti vlastitom interesu. Sve je to tako svojstveno postmodernom čovjeku koji se na taj način udaljava od drugih i samog sebe, raščovječuje se. Oko njega nastaje prostranstvo praznine, ništavilo.²¹

¹⁹ KOVAČEVIĆ: „Odnos čovjeka i prirode u svjetlu kršćanskog nauka u postmodernom društvu“; „Milosrđe“; „Dan života“.

²⁰ KOVAČEVIĆ: „Čovjek i priroda“; „Odnos čovjeka i prirode u svjetlu kršćanskog nauka u postmodernom društvu“.

²¹ KOVAČEVIĆ: „Ljubav (I)“, str. 44-45; „Razlučivanje – raspoznavanje“, str. 14-15; „Gdje stanuje ljubav?“, str. 47-48; „Dijagnoza vremena“.

Kovačević nalazi kako je temeljna raskrsnica s koje treba prići razgovoru o čovjeku pitanje: iscrpljuje li se čovjekov život samo u materijalnim dobrima, atomima i molekulama ili ih nadilazi duhovnim životom, mudrosti srca, humaniziranom u ljubavi prema bližnjemu. Otkud pravda, krepost, moral, savjest, logika, matematika? S biološkog stanovišta čovjeka čini milijarde stanica koje čine ljudsko tijelo savršeno djeluju i čine jednu cjelinu. Biološki život čovjeka ovisi o zajedničkom usklađenom radu svih stanica. Pita se da li tko razmišlja o tom savršenom sustavu života čovjeka, o umnom umjetniku stvoritelju, ili možda misli da je čovjek ispravna igra slijepe prirode. Jer priroda nema razuma pa je i slijepa. Još odlučnije pitanje koje postavlja Kovačević, povodeći se za A. Trstenjakom, jest: Je li čovjekova duša besmrtna? Ako jest onda može postojati neka vječna nagrada ili kazna, ako li nije besmrtna, najviše što se za čovjeka može učiniti jest dati mu dobra za vrijeme zemaljskog života jer drugog nema (primjer Joba). Otud Kovačević sa spomenutim autorom ustvrđuje kako bi uvjerenje da sa smrću sve prestaje bilo krajnji izvor moralnog cinizma i bezobzirnog materijalizma.²²

S F. Collinsom i Kovačević tvrdi kako sama znanost ne može odgovoriti na takva pitanja koja se nalaze izvan dosega znanstvenih metoda, kao pitanja o svrsi ljudskog postojanja, pa i mogućnosti života nakon smrti. U potpunosti se slaže sa spomenutim koji izjavljuje kako je za njega kao znanstvenika prihvatljiv način štovanja tvorca razumom spoznavati njegova djela i pobuditi strahopoštovanje pred čudesnim djelovanjem uspostavljenih zakona. Kovačević poziva da se čovjek susretne s nekim većim u samog sebe. Potrebno je izići iz svog malog ja kako bi se ušlo u veliki ja, pravi ja, u Kristov ja.²³

Kad raspravlja o podrijetlu čovjeka, Kovačević se uz ostale poziva i na R. Brajičića, te pita svoje slušatelje zašto se pokušava dokazivati ono što se ne može dokazati: da je čovjek nastao igrom prirodnih sila i razvoja. U takvom tumačenju postanka čovjeka Kovačević pronalazi korijen i početak idolatrije koja čovjeka svodi na stroj koji funkcionira po zakonu tehnike, tehnologije, biologije. Taj postupak, kojeg Kovačević označava riječju "rafiniran", uvodi čovjeka u moderno ropstvo koje mu oduzima nadu, ne samo nadu u vječni život, nego i nadu u puninu života. Čovjek današnjice štuje naravne sile preko svake mjere, postavlja ih na pijedestal fizičkog božanstva, i potpuno neočekivano, i potpuno neočekivano u tom obožavanju prirodnih sila susreću se tehnički najnapredniji ljudi modernog doba s tehnički najprimitivnijim ljudima iz kamenog doba. Poziva se na K. Vasilja koji se pita zašto se čovjekov razum okreće protiv samog sebe. Zato što ne želi odgovarati nikome za svoja djela osim samom sebi. Zato je prisiljen zaniijekati vlastitom razumu iznimni i dragocjeni bitak i proglasiti sebe zemaljskim bićem koje nije dostojno vječnog života. Otud potječe površnost njegove kulture. Takvom čovjeku više vrijedi neki uspješni bankar nego čovjek koji se odlikuje moralnim vrlinama, šarmantna glumica više od filozofa, književnika ili pisaca.²⁴

Kovačević više puta u svojim emisijama postavlja pitanje što je ljudski život, kad on počinje i koliko vrijedi. Posebno duboko proživljava bijedu i neimaštinu. Osobno je doprinosila udrugama koje su pomagale gladnoj i bolesnoj djeci. Tako, dirnuta jednim napisom iz listopada 2009. u *Večernjem listu* autora D. Litrića o bijedi tisuća gladne, Kovačević uz ostalo citira 17. listopada u eter Radio Gospića ove rečenice: "Strašno je biti gladan, ne imati dosta za jelo. Je li moguće biti gladan? U ovo doba? U trećem tisućljeću poslije

²² KOVAČEVIĆ: „Što je čovjek?“, str. 31-32; „Svjetonazor i religija“; „Dušni dan“, str. 169-170.

²³ KOVAČEVIĆ: „Francis Collins: *O božjem jeziku*“, str. 94-95; „Svjetonazor i religija“.

²⁴ KOVAČEVIĆ: „Što je čovjek?“, str. 31-32; „Dijagnoza vremena“.

Krista? U doba kada čovjek šeće po svemiru između zvijezda!!! U naše dane nevidljive visoke tehnike, u vrijeme obilja kad se tone pšenice, mesa, maslaca, bacaju u more ili pale. Kad mnoga djeca i odrasli ljudi bacaju ne samo kruh, nego meso i kolače u kante za smeće." Potaknuta ovim opisom autorica sad skreće pogled na dio svijeta u kojem vlada luksuz i ekskluzivnost, bezobzirno bogatstvo i sebezljublje, objest, zastrašujući amoralni skandali, pretjerana udvorba i posluživanje i td. I taj amoralni svijet zaražen megalomanijom bogaćenja upravo na trasi nejasnog liberalizma trudi se inficirati i ostatak svijeta klicama svog amoralnog raščovjećenja multiplicirajući svoje prokletstvo života bez ljudstva i ljubavi.²⁵

Gornje, prema shvaćanju Manje Kovačević, proteže se i na druge primjere. Među inim povodima, 2009. potaknuta raspravom u Hrvatskom saboru o sudbini ljudskih zametaka, autorica se shodno svom svjetonazoru priklanja mišljenju C. Tomića i drugih koji tvrde da je život darovan pa otud izvode kako čovjek ne bi smio proizvoljno raspolagati ljudskim životom. Uočava u javnosti i dijametralno suprotne stavove o istoj problematici. Oprečnost stavova proizlazi iz različitog etosa, shvaćanja slobode izbora, ideoloških opredjeljenja i drugog. Bez obzira na jedan ili drugi stav, Kovačević konstatira kako zahvaljujući napretku tehnike čin začeca postaje stvar specijalista. Ukoliko je tehnička mogućnost združena s misaonim podlogama koje nude ateizam, relativizam, liberalizam nestaje bilo kakva prepreka za pokuse na, kako ona kaže, nerođenim ljudima. U opredjeljenjima pojedinaca autorica iščitava kulturu hedonizma, komotnosti, banaliziranja braka i svetinja, opstojnosti i identiteta. U konačnici se pita: "... gdje je mjesto duši na izvoru života, u začecu samom i nije li se ona izgubila u manipuliranju informatičko-tehnološkijske revolucije, robotima koji prijete da zamjene inteligenciju, duhovnost i oduzmu čovjeku dostojanstvo u ljubavi i vjeri."²⁶

Kovačević je uvjerena kako je najbolji lijek za suvremenog čovjeka koji je svakodnevno zapljusnut različitim sadržajima u sredstvima izvješćivanja političkih, ekonomskih, tržišnih, socijalnih problema u zemlji i inozemstvu, upravo lijek ljubavi. Tada čovjek neće dopustiti da pored njega prolaze tegobne duše koje čekaju nekog da im se približi i da ih razumije. To je stvaranje mentaliteta suradnje i odgovornosti, poziva se autorica na A. Kusića, prihvaćanje dužnosti i obveze prema sebi u smislu kompletne osobe, i prema društvu u prihvaćanju svakog čovjeka ravnopravno sebi. Kovačević se pita što je to ljubav u svakodnevnom životu, ona ljubav koja se odnosi na roditelje, braću, sestre, prijatelje ili domovinu. Svoju pažnju usmjerava prema onoj koja je najbliža latinskom *caritas*, dakle, onoj koja se odnosi na ljubav prema bližnjem. Kovačević kaže kako ljubav nije samo emocionalna naklonost nego ona ima i svoju razumsku dimenziju kojom dokučuje vrijednost svega, pa i života, duboke sadržaja stvarnosti i spremnost na žrtvu u službi čovjeku, spremnost na kušnju i spremnost na žrtvu. Upravo taj tip ljubavi danas nestaje u pomrčini života i osebujnoj patologiji vremena koja u prvi plan stavlja sjetilnu, dakle, nepostojanu ljubav. Upravo je punina ljubavi suodnos čovjeka s čovjekom kroz uspostavljenje mostova, suradnju, suosjećanje, ljudskost, duhovnost bez načela korisnosti. U tom kontekstu ona se zalaže za put ljubavi po Kristovom primjeru kao ljudi u suvremenoj konzumerističkoj buci ne bi tek vegetirali, gladni i žedni ljubavi.²⁷

²⁵ KOVAČEVIĆ: „Misije“, str. 133-134; „Savjest“, str. 56-57.

²⁶ KOVAČEVIĆ: „Početak života“, str. 70-71.

²⁷ KOVAČEVIĆ: „Pitanje smisla I“, str. 37-38; „Ljubav (I)“, str. 44-45; „Ljubi bližnjega svog!“; „Pitanje smisla I“, str. 38-39.

Zaključak

U ovom izlaganju pokazano je kako Mandica Kovačević u svojim radijskim istupima pod moralnim vidikom promišlja stanje postmodernog društva, pa i njegovu tehničku, znanstvenu i bioetičku dimenziju. Vrijednosna osnova na kojoj promišlja je opće ljudska i kršćanska. S tih pozicija promatrana čovjekova žudnja za neograničenim dostignućima znanosti i tehnike istovjetna je težnji za neograničenom slobodom kojom se čovjek želi emancipirati od Boga i prirode. Za Kovačević to postaje projekt „kula babilonska“. Autorica nudi recept ljubavi koju čovjek treba iskazivati prema drugom čovjeku, projekt povratka nutarnjem nagnuću prema duhovnosti koje ne mogu nadomjestiti proteze tehnike i znanosti. Naprotiv, s protezama tehnike i znanosti koje ne slijede etičke norme, razorna pustoš ljudske duše pogubno se širi cijelim svemirom.

LITERATURA

- Bežen, Ante. „Prof. dr. sc. Manja Kovačević rođ. Frković (1929. – 2011.)“. In *Metodika* 2010/2, 313 – 319.
- Bežen, Ante – Grahovac Pražić, Vesna. *Dobri duh Gospića*. OMH, Zagreb, 2016.
- Grahovac Pražić, Vesna. „Tematiziranje u etičko-kršćanskom diskursu“. In Kovačević, Manja. *Život na najvišem valu*. GSB, Gospić. 2010. 172 – 173.
- Kovačević, Mandica. *Život na najvišem valu*. GSB, Gospić. 2010.
- Tomić, Draženko. „Stara Gospićanka“. In Bežen, Ante – Grahovac Pražić, Vesna. *Dobri duh Gospića*. OMH, Zagreb, 2016, 129 – 131.
- Tomić, Draženko. „Filozofsko odgojne teme u radijskim istupima prof. Mandice Manje Kovačević (1929. – 2011.)“. In 6. *Dani Šime i Ante Starčevića*, ONS, Gospić, (u tisku).
- Tomić, Draženko – Legac, Vladimir. 2019. „Region, Religion and Politics Presented on Radio by Professor Mandica Manja Kovačević, Ph.D.“, *8th International Interdisciplinary Scientific Conference: The Region: History, Culture, Language*, Šiauliai, 2019, (u tisku).

Radijske emisije koje nisu objavljene u knjizi *Život na najvišem valu*, a citirane su u ovom radu (s datumom emitiranja)

- Kovačević, Mandica. „Ateizam u suvremenom društvu - znanost i vjera“. 20. 1. 2007.
- Kovačević, Mandica. „Došašće u suvremenom svijetu“. 8. 12. 2007.
- Kovačević, Mandica. „Ideološki sustavi o čovjeku“. 19. 8. 2007.
- Kovačević, Mandica. „Iskušenje prvih ljudi“. 17. 2. 2007.
- Kovačević, Mandica. „Novi ljudi za novo doba“. 19. 4. 2009.
- Kovačević, Mandica. „Osvrt na evolucionizam“. 25. 8. 2007.
- Kovačević, Mandica. „Pojavnost suvremene civilizacije“. 14. 7. 2004.
- Kovačević, Mandica. „Riječ osamljenima“. 1. 6. 2007.
- Kovačević, Mandica. „Stanje društva“. 1. 12. 2007.
- Kovačević, Mandica. „Sv. Toma Akvinski“. 27. 1. 2007.
- Kovačević, Mandica. „Vertikala života“. 11. 1. 2008.
- Kovačević, Mandica. „Znanstvenici teisti o vjeri“. 15. 9. 2007.
- Kovačević, Mandica. „Ljubi bližnjega svog!“ 6. 1. 2007.
- Kovačević, Mandica. „Dijagnoza vremena“. 23. 6. 2007.
- Kovačević, Mandica. „Svjetonazor i religija“. 28. 7. 2007.
- Kovačević, Mandica. „Čovjek i priroda“. 5. 6. 2010.

***Bioetikai kihívások tudományos-technológiai környezetben –
Mandica Manja Kovačević (1929-2011) rádiós műsorainak elemzése***

Dr. Mandica Manja Frković - Kovačević (Gospić, 1929-2011) horvát nyelv és irodalomból szerezte diplomáját (Zágráb, 1949.), majd irodalomtudományból doktorált (Zágráb, 1980.). u Gospićban és Kutinában gimnáziumi tanárként, majd a zágrábi, csáktornyai és a gospići Tanítóképző Főiskolákon főiskolai tanárként tevékenykedett. Két könyvet és közel hatvan egyéb munkát jelentetett meg. Két állami és néhány egyéb díj tulajdonosa. Körülbelül 300 etikai, bioetikai, pedagógiai, környezettudományi, vallási témájú rádiósműsor szerzője, melyeket 2004-től egészen a haláláig szerkesztett hétről hétre a Gospić megye rádió részére. Rádiós műsorai aktuális társadalmi állapotokra, helyzetekre íródtak, ezáltal az elmúlt idők bizonyítékaiként maradtak fenn. A tanulmányban megvizsgáljuk a szerző viszonyát a kortárs tudománnyal és azzal az értékes bázissal, melyből munkássága fejlődik. A szerzőnő arra figyelmeztet, hogy a mai ember rabja a számos technikai eszköznek, melyek elidegenítik önmagától és környezetétől. Ezek az eszközök eltérítik őt a virtuális világba, melyben nem érvényesül az általánosan elfogadott morál és etika. A gondok, nehézségek akkor kezdődnek, amikor az ember átültetné a virtuális és technikai világ értékeit a mindennapikba, valamint abban az esetben, amikor a valósággal találkozik. Mindez elidegenedéshez és magányhoz vezet, mely, ahogy a szerzőnő is említi, visszahúzóvá teszi az egyént a nagyvárosokban és a félig üres falvakban egyaránt.

Dorotea Glavina–Draženko Tomić

**HUMANIZAM I OPTIMIZAM PREVENTIVNOG
ODGOJNOG SUSTAVA – POŽELJNE VRIJEDNOSTI I U
ZNAJSTVENIM DRUŠTVIMA**

Sažetak

U središtu ovog istraživanja su temeljne vrijednosne postavke *preventivnog sustava* Ivana Bosca (1815. – 1888.), pedagoga i praktičara s originalnim pre/odgojnim metodama. Formiranje solidarnih osoba, aktivnih i odgovornih građana, kompetentnih u struci i odgovornih u životu postaje Boscov odgojni cilj. Poseban naglasak stavlja na brigu za ljude iz rubnih društvenih skupina. Ovdje je pozornost usmjerena na filozofsko-odgojne aspekte Boscovog djelovanja promatrane iz perspektive aksiologije i teleologije odgoja. Tako sagledana Boscova metoda ima obilježja transcendentalne dinamike, usmjerena je prema onom što nadilazi empirijsko. Opravdanost ovakvog pristupa odgojno-obrazovnoj praksi može se nazrijeti i u modernim bioetičkim nastojanjima koja povezuju znanost i etiku te nastoje uklopiti ljude u složeni svijet znanosti i industrijskog društva. Naglašen je odgojni optimizam koji vodi brigu o onom pozitivnom u ljudima. Pozitivan stav prema stvarnosti pomaže formirati harmoničnu osobnost i skladan odnos s okolinom. Valja dodati i kršćanski humanizam koji, imajući u vidu konkretnu osobu, pomaže njezinoj moralnoj preobrazbi. U prvom dijelu rada nalaze se opće postavke Boscove pedagogije, dok se u drugom dijelu rada izdvajaju dvije ključne vrednote njegovog vrijednosnog sustava: odgojni optimizam i kršćanski humanizam.

Uvod

Ivan Bosco (tal. Giovanni Melchiorre Bosco; Becchi, Castelnuovo d’Asti, danas Castelnuovo Don Bosco, 16. 8. 1815. - Torino, 31. 1. 1888.) potječe iz sjevernotalijanske seljačke obitelji. Odlikovao se organizatorskim sposobnostima i općenito je smatran nadarenim djetetom.¹ Školovao se u Chieriu (od 1831.), gdje je studirao i teologiju (od 1837.) i zaređen za svećenika (1841.). Bosco, koji je do dolaska u grad poznavao samo siromaštvo sela, najednom se susreo s bijedom gradskih predgrađa, stvarnim žrtvama industrijske revolucije i liberalnog kapitalizma, s mladim ljudima koji su nezaposleni i u teškoj životnoj situaciji bili spremni i na najgore postupke. Molili su za najteže poslove a onda s mukom zarađeni novac prokockali. U knjizi *Uspomene iz Oratorija* Bosco se sjeća da su prve skupine mladića kojima se uspio približiti bili tesari, zidari, ličiocci. O njima piše: „Nisu to bili oni dječaci iz Becchija, nisu tražili priče i mađioničarske igre. To su bili oni 'vukovi', divlje zvijeri iz njegovih snova, iako je u njihovim očima bilo više straha nego divljine.“²

U takvom okružju Bosco se odlučio posvetiti odgoju i obrazovanju. Mladiće s ulice poučavao je čitanju, pisanju, gramatici, tjelovježbi, sviranju i drugom. Do sredine 19. stoljeća, dakle, za samo desetak godina djelovanja, usustavio je zanatske večernje škole i ostao zapamćen kao jedan od prvih djelatnika na tom području. Npr., tijekom zime 1846. – 1847. imao je svaku večer i do tristo učenika. Za nekoliko godina te večernje škole su se proširile u svim većim pijemontskim gradovima. Bosco je za potrebe škola napisao

¹ Sirovec, Ivan. *Sveci, 128 životopisa i poruka*. UPT, Đakovo, 2003.

² Bosco, Ivan. *Ukrali ste mi srce*. SAL, Zagreb, 2012., str. 96.

nekoliko priručnika (za matematiku 1846., za biblijsku povijest 1847.). Pokrenuo je 1853. povremenik *Katoličko štivo*. Iste godine je otvorio prve radionice za postolare i krojače, zatim knjigovežnicu (1854.), stolariju (1856.) i tiskaru (1861.).³

Pedagogija Ivana Bosca

Boscovi su život i djelo razrada i postupno ostvarivanje inicijativa i planova koji su mu se neprekidno nametali, proširivali i obogaćivali u konkretnoj situaciji. Nije to sustav apstraktnih formula, nego *povijesna tvorevina* primjerena vremenu u kojem je nastala sa snažnim psihološkim, kulturnim i ambijentalnim uvjetovanostima, objašnjava Braido.⁴

Skicu odgojnog sustava za spomenute zajednice napisao je Bosco 1876. To je tekst od devet stranica. U njemu se daje poredba *represivnog (prisilnog) odgojnog sustava* koji primjenjuju država i vojska te, s druge strane, *preventivnog odgojnog sustava* koji se primjenjuje u njegovim ustanovama. Represivni se sustav sastoji u tome da se podložnici upoznaju sa zakonom, da se nadziru kako bi se otkrili prijestupnici te da im, gdje je to potrebno, strogi i nepristrani odgojitelj odredi zasluženu kaznu. I u *preventivnom sustavu* odgojenik se upoznaje s pravilima ustanove, također ga se nadzire. Razlika je u odgojitelju koji je ovdje kao *prijazan otac*, uvijek prisutan i na raspolaganju, savjetuje i ljubazno ispravlja. Stalna prisutnost odgojitelja promatra se kao odgojni suživot, ključna stavka uspješnog odgoja. Odgojitelj ide ususret potrebama odgojenika. Odgajati znači željeti drugom dobru, uvjeren je Bosco, pa otud odgojitelj treba odgojenika pridobiti za prijatelja, osvojiti emocionalni dio njegove ličnosti. Općenito, Bosco upravo ljubav smatra najučinkovitijom odgojnom metodom. Ona nije tek puki osjećaj nego nastojanje da se drugom učini dobro, pomogne u odrastanju. Uz ljubav nužno je poštivanje slobode odgojenika i, naravno, radost. Svemu treba dodati i osobni primjer. Ljubaznost je za Bosca prije svega prisnost, a da bi se postigla prisnost potrebna je prisutnost. Osim prisnosti, prisutnosti i raspoloživosti važnu ulogu igraju i prihvaćanje, povjerenje, ohrabrenje, prijateljstvo, radost, veselje. Ljubiti mladež nije dovoljno, nego se treba pobrinuti da oni osjete da su voljeni. Otud ljubaznost koja podrazumijeva ljubav očitovanu i življenu po mjeri mladih, posebice onih najugroženijih. Konačno, Bosco svima preporučuje vedro raspoloženje, odgovorno organiziranje slobodnog vremena i odmora te sudjelovanje u životu mladih.⁵

Preventivni odgojni sustav je usmjeren na razum, u najširem smislu na vrijednost osobe, savjest, ljudsku narav, kulturu, svijet rada i reda, društvenog života, široki okvir vrednota nužnih u čovjekovom obiteljskom, građanskom i političkom životu. Razumno odgajanje u *preventivnom sustavu* podrazumijeva da odgojitelj treba dati obrazloženje za ono što predlaže i mora to učiniti na razuman način. Što se tiče odgojenika, on treba shvatiti i razumjeti razloge odgojnog prijedloga, vidjeti njegovo pozitivno značenje za svoj život, prihvatiti prijedlog jer osjeća ili razumije da je smislen, da vrijedi truda založiti se za nj.

³ Chiavarino, Luigi. *Don Bosco se smije*. SAL, Zagreb, 2013; Bosco, Ivan. *Uspomene iz Oratorija*. SAL, Zagreb, 2018; Koščak, Marjana. „Prevenција poremećaja u ponašanju prema don Boscovu modelu.“ In *Kateheza*, 2012/1, 64 – 95; BOSCO: *Ukrali ste mi srce*; Bosco, Ivan. *Misli – Don Bosco*. KSC, Zagreb, 2003; Bosco, Ivan. *Don Bosco govori mladima*. HSP, Zagreb, 2013.

⁴ Braido, Pietro. *Don Bosco između projekta i utopije*. KSC, Zagreb, 1992.

⁵ Bosco, Ivan. *Pismo iz Rima*. HSP, Zagreb, 2013; BOSCO: *Preventivni sustav*; Corallo, Gino. (2017). *Salezijanska odgojna metoda*. SAL, Zagreb, 2017; Ferrero, Bruno. *Sretni roditelji s don Boscovim sustavom*. SAL, Zagreb, 2009; Golubović, Aleksandra – Polegubić, Filip – Beno, Jelena. „Suvremenost pedagogije djelotvorne ljubavi Sv. Ivana don Bosca.“ In *Riječki teološki časopis*, 2016/1, 135 – 154; GOLUBOVIĆ: „Suvremenost pedagogije...“.

Prva nužna karakteristika razumnosti bi trebala postati uravnotežen i smiren pristup stvarima.⁶

Bosco svoj pristup provodi u osmišljenim i aktivnostima obogaćenim školama. One postaju mjesta za druženje i učenje, usmjerena pripremi za život i zanimanje, za društvenu odgovornost. Boscov sustav ide za jačanjem volje pojedinca. Poput Sokrata potiče mlade da izaberu put kreposna života kako bi bili sretni. Može se kazati da je Bosco *odgojni optimist*: uvjeren je da tko u mladosti bude dobar pretežno će takav ostati cijeli život. Pravilno formirana osoba će uvijek biti spremna suočiti se s poteškoćama na primjeren način. Biti će *pošten građanin* što bi značilo ne samo poštovati zakone, biti pasivan i pokoran građanin, nego i boriti se za pravednost u društvenim odnosima, surađivati u rješavanju problema, brinuti se za opće dobro.⁷

Preventivni sustav Ivana Bosca stoji na tri stupa: zdravlje, znanost, svetost. Zdravlje podrazumijeva građanski odgoj i ljudski interes, znanost podrazumijeva znanstveni odgoj i kulturni interes, a svetost podrazumijeva moralni odgoj i duhovni interes.⁸ Bosco je „... stavlja bio psihičku dimenziju zajedno s intelektualnom i religijskom u neku vrstu cjelovitog humanizma“,⁹ što je sretna sinteza građanskog, moralnog i religijskog odgoja. Odgoj je, osim osobnog, i zajedničko djelo, uključuje interakciju s zajednicom. Upravo je zajednica središnja pedagoška metoda: valja urediti zajednicu tako da se pojedinac osjeća sigurnim i na temelju te sigurnosti se razvija.¹⁰

Vjera je stožerni čimbenik Boscova načina odgajanja. Radi se o vjeri koja je i vjera tradicije, običnih ljudi koji prakticiraju ljubav, služenje, volonterstvo, ljubaznost, dobrotu, strpljivost, milosrdnost i svetost. Vjera ne samo da nudi šira životna obzorja u kojima će odgojenik lakše naći smisao, nego je izvor radosti. Boscova se metoda usmjerava prema čovjekovoj duhovnoj dimenziji što je opet zasnovano na uvjerenju kako je čovjek na duhovnoj razini uvijek svjestan a njegove su spoznaje na toj razini intuitivne, ne diskurzivne, čemu je i Bosco bio naklonjen još od djetinjstva. Bosco smatra kako je formiran i zreo onaj čovjek koji je vjernik i koji je odvažni svjedok vlastitih vjerskih uvjerenja.¹¹

Filozofsko-odgojni aspekti Boscovog pedagoškog djelovanja

Može se reći s Ivanom Boscom da problem pomaganja ljudima, posebno mladima, koji su izloženi riziku društvene marginalizacije postaje aktivno djelo kojim se pruža prikladno umijeće, zanat, kultura, uklapa ih se u složene društvene odnose. Odgojenik ima dimenziju postojanja i postizanja svrhe, ima ciljeve koje valja postići ima pred sobom život da ostvari svoj program. Ako se pred postojanjem čovjeka otvaraju mnogi putovi, među kojima i onaj da može vršiti svoje opredjeljenje na području zanimanja, ista objektivna mogućnost

⁶ BOSCO: *Preventivni sustav*; NANNI: *Preventivni sustav danas*; Casella, Francesco. „Prema novom uobličavanju preventivnog sustava.“ In *Kateheza*, 2005/3, 217 – 232.

⁷ Silov, Mile. „Pedagoške ideje don Bosca, Makarenka i Neilla.“ In *Napredak*, 2014/1 – 2, 211 – 217; Bosco, Ivan. *Preventivni sustav*. HSP, Zagreb, 2013; Chávez Villanueva, Pascual. „Salesijansko poslanje i ljudska prava.“ In *Kateheza*, 2009/1, 71 – 83; Canino Zanoletty, Miguel. „Don Bosco, animator za zvanja.“ In *Kateheza*, 2011/1, 5 – 26; Nanni, Carlo. *Preventivni sustav danas*. SAL, Zagreb, 2014.

⁸ BOSCO: *Preventivni sustav*; GOLUBOVIĆ: „Suvremenost pedagogije...“.

⁹ NANNI: *Preventivni sustav danas*, str. 51.

¹⁰ NANNI: *Preventivni sustav danas*; CHÁVEZ VILLANUEVA: „Salesijansko poslanje i ljudska prava“; Corallo, Gino. (2017). *Salezijanska odgojna metoda*. SAL, Zagreb, 2017; CASELLA: „Prema novom uobličavanju...“.

¹¹ CASELLA: „Prema novom uobličavanju...“; NANNI: *Preventivni sustav danas*; Ruffinatto, Piera. „Ivan Bosco, promicatelj života pomoću odgojnog djelovanja.“ In *Kateheza*, 2007/3, 210 – 219; Mandić, Marin. *Snoviđenja svetog Ivana Boska*. In <http://www.svantun-rijeka.hr/upload/knjige/SnoviđenjaSvIvanaBoska.pdf> (15.07.2019.).

izbora nešto je drukčija na području vrijednosti, tj. na području moralnog života. Vrijednosti su ponuđene, valja ih razaznati i implementirati: slobodu, pravdu, zajedništvo, sudjelovanje, mir i druge. Kroz poticanje i razvijanje osjećaja za ključne vrijednosti koje pripadaju svima odgoj više nije usredotočen prvenstveno na praćenje (*paideija*) nego na to da odgojenik postane potpun čovjek (*humanitas*).¹²

Odgojni optimizam – Boscov optimizam manje je antropološki, a više odgojni i etičko-religiozni optimizam. Komunikacija zasnovana na povjerenju i uvjeravanju s vremenom omogućuje i prijenos vrijednosti. Ta komunikacija uvažava sve pozitivno prisutno u odgojeniku i odgojno djeluje u cilju stvaranja harmonične osobnosti. Temelji se na povjerenju u mladog čovjeka, tj. na uvjerenju da je on odgojiv bez obzira na situaciju u kojoj se nalazi, da u svakom mladom čovjeku, koliko god bio iskvaren ili nesretan, postoji nešto dobro te da je, ako ga se potakne i potpomogne, sposoban izabrati put života i dobra. Stog je zadatak odgojitelja otkriti to dobro u osobi i pomoći ga razviti, što je tipično i za Sokratovu majeutičku metodu. Ona odgojitelja prikazuje kao onog koji odgojeniku pomaže roditi istinu, pomaže da iz njegove nutrine izađe njegov najautentičniji dio, njegovo dostojanstvo. U Bosca je ova metoda prisutna kao *očinsko odgojno djelovanje*.¹³

Ruffinatto u prvi plan stavlja pojam *otpornost* koji odgojitelju nalaže da ne naglašava nedostatke, neprikladnosti i slabosti karaktera, nego da svoju pozornost usredotoči na pozitivne elemente kod odgojenika. *Otpornost* promiče priznavanje i vrednovanje resursa osobe naglašavajući povjerenje i ohrabrujući želju i volju za promjenom života umjesto predaje. Težnja prema osobnom susretu (*asistencija*) je posebni partnerski i ljubazni stil nazočnosti u temelju kojeg je poštovanje. Odgojitelj se povlači s pozicija svog autoriteta i iskreno prihvaća mladog čovjeka kao subjekt vlastitog razvoja. Pomoću ustrajnosti i strpljivosti razvijaju se mogućnosti i izgrađuje osobni identitet pojedinca. Takav odgoj postaje oplemenjujuće duhovno iskustvo.¹⁴

Kršćanski humanizam – Crte teološki i antropološki usmjerenog kršćanskog humanizma još su očitije u stvarnosti progresivnog ostvarenja projekta. Bosco aristotelovski naglasak stavlja na kreposti, njihovo uvježbavanje, na ljubaznu vjeru i djelotvornu ljubav. Individualna preobrazba i društveni preporod povjereni su ne toliko strukturalnim promjenama koliko moralnoj i religioznoj preobrazbi čovjeka. Duboko je uvjeren kako je katolički katekizam s blagdanskim ritmom slavljenja u zajednici jedini način spasenja siromašne mladeži od izopačenog društva.¹⁵ Braido piše: „... gotovo sam po sebi Boscov programatski humanizam prelazi u naglašeni voluntarizam, koji uzdiže bezuvjetni konprotagonizam djelatnika, smionih Božjih pomoćnika, 'suradnika' u svakom slučaju, upravljenih da ponude mladima velike smjerokaze i da odvažno pokrenu sve njihove energije.“¹⁶

Kršćanski odgoj bi trebao uliti u srca ljubav prema roditeljima, bratsku dobrohotnost, poštovanje vlasti, zahvalnost prema dobročiniteljima, ljubav prema radu, i više nego bilo što drugo poučiti ih u katoličkim moralnim okvirima, odvratiti ih sa zla puta. Prema Nanniju svetost je i preventivna, pučka,

¹² CASELLA: „Prema novom uobličavanju...“; Chávez Villanueva, Pascual. „Odgoj i građanstvo“. In *Kateheza*, 2009/3, 197 – 212; NANNI: *Preventivni sustav danas*; Corallo, Gino. (2017). *Salezijanska odgojna metoda*. SAL, Zagreb, 2017.

¹³ RUFFINATO: „Ivan Bosco, promicatelj života...“; Giraudo, Aldo. „Odgojno očinstvo: don Boscova pouka.“ In *Kateheza*, 2007/3, 205 – 209.

¹⁴ RUFFINATO: „Ivan Bosco, promicatelj života...“; CHÁVEZ VILLANUEVA: „Salezijansko poslanje i ljudska prava“; NANNI: *Preventivni sustav danas*.

¹⁵ BRAIDO: *Don Bosco između projekta i utopije*.

¹⁶ I. t., str. 24.

pozitivna i radosna, mladenačka i praktična, obiteljska, ljubazno odgojna, crkvena, marijanska, kristocentrična.¹⁷

Bosco raspolaže pologom teološko-katehetskog znanja baziranog na stoljećima iskustva. Taj polog stavljen u kontekst Boscova planiranja i aktivnosti otkriva vrlo određene izbore i dosljednost, postaje teorijska podloga manifestacijama Boscove odgojne metode. Njegovo bogato životno iskustvo udruženo s pologom vjere garantiralo je potpunu aksiološkijsku i teleološkijsku odgojnu preobrazbu.¹⁸

Ivan Bosco vjeruje da je religiozna dimenzija čovjeka njegovo najdublje i najznačajnije bogatstvo. Otud nastoji kao konačni cilj svojih prijedloga usmjeriti odgojenika prema ostvarivanju njegovog poziva da bude dijete Božje. Iz te svijesti čovjek kreće u razvoj svojih najboljih mogućnosti, stječe povjerenje u sebe i smisao za vlastito dostojanstvo, okruženje radosti i prijateljstva u kojem se prihvaćaju moralne i vjerske vrednote, spontano prakticira vjera. Na ovaj način sagledan *preventivni sustav* postaje duhovno i odgojno iskustvo, način života i rada za naviještanje evanđelja.¹⁹

Zaključak

Zahvaljujući vlastitoj nadarenosti, neupitnom i cjeloživotnom pristajanju uz vrednote koje je usvojio u obitelji i kasnije prakticirao kroz zvanje koje je izabrao, Ivan Bosco je ukazao suvremenicima s ruba društva kako nisu tek jeftini ljudski reciklažni resurs u kolotečini liberalnog kapitalizma i ljudske pohlepe. Živo je nastojao okrenuti „oko duše“ ljudi koje je susretao prema vrijednostima koje nose u sebi te im ukazati na njihovo dostojanstvo slike Božje. Valja mu čestitati kako njegovo živo nastojanje nije ostalo tek na slatkorječivim propovijedima nego se razvilo u živu djelatnost: šticenici su dobivali znanja i vještine kojima su mogli zadovoljiti osnovne životne potrebe, pa onda prakticirati i tzv. više životne vrijednosti. Na ovaj način Bosco je u ključnom trenutku zahvatio u društvenu strukturu i u nju ucijepio kadar na čijem radu je kasnije stasala talijanska kršćanska laička i socijalno osjetljiva inteligencija.

Danas, zahvaljujući razvoju tehnike koji stoji u temelju napretka društva omogućeno je stanoviti višak vrijednosti potroši i na socijalne projekte. Stoga, na svu sreću, na društvenoj razini više nisu neophodni napore pre/odgoja i obrazovanja kakve je provodio Ivan Bosco u svoje vrijeme, tek možda u popravnim i sličnim ustanovama. S druge strane, Boscova iskustva u kojima stavlja naglasak na ljubav i prihvaćanje, povjerenje u pojedinca, povjerenje u pedagošku profesiju i metodu, spremnost pravovremeno odgovoriti na konkretne potrebe te se predano suočiti s problemima, jednostavno i pristupačno u odgojnom radu sa strpljivošću, zalaganjem i ljubavlju, su vrijednosti koje i danas spadaju na kanon obveznih osobina svakog odgojitelja.

LITERATURA

- Bosco, Ivan. *Misli–Don Bosco*. KSC, Zagreb, 2003.
 Bosco, Ivan. *Ukrali ste mi srce*. SAL, Zagreb, 2012.
 Bosco, Ivan. *Don Bosco govori mladima*. HSP, Zagreb, 2013.
 Bosco, Ivan. *Pismo iz Rima*. HSP, Zagreb, 2013.

¹⁷ BRAIDO: *Don Bosco između projekta i utopije*; NANNI: *Preventivni sustav danas*.

¹⁸ BRAIDO: *Don Bosco između projekta i utopije*.

¹⁹ CHÁVEZ VILLANUEVA: „Salezijansko poslanje i ljudska prava“; CASELLA: „Prema novom uobličavanju...“; Morrison, John. „The Educational Philosophy of St. John Bosco („A Claim about a Moral Ideal and an Articulation of Faith“) and the Twentieth Century's Conversation about Education.“ In *Theology Annual*, 2009, 131 – 173; BRAIDO: *Don Bosco između projekta i utopije*.

- Bosco, Ivan. *Preventivni sustav*. HSP, Zagreb, 2013.
- Bosco, Ivan. *Uspomene iz Oratorija*. SAL, Zagreb, 2018.
- Braido, Pietro. *Don Bosco između projekta i utopije*. KSC, Zagreb, 1992.
- Canino Zanoletty, Miguel. „Don Bosco, animator za zvanja.“ In *Kateheza*, 2011/1, 5–26.
- Casella, Francesco. „Prema novom uobličavanju preventivnog sustava.“ In *Kateheza*, 2005/3, 217–232.
- Chávez Villanueva, Pascual. „Odgoj i građanstvo“. In *Kateheza*, 2009/3, 197–212.
- Chávez Villanueva, Pascual. „Salezijansko poslanje i ljudska prava.“ In *Kateheza*, 2009/1, 71–83.
- Chiavarino, Luigi. *Don Bosco se smije*. SAL, Zagreb, 2013.
- Corallo, Gino. *Salezijanska odgojna metoda*. SAL, Zagreb, 2017.
- Ferrero, Bruno. *Sretni roditelji s don Boscovim sustavom*. SAL, Zagreb, 2009.
- Giraud, Aldo. „Odgojno očinstvo: don Boscova pouka.“ In *Kateheza*, 2007/3, 205–209.
- Golubović, Aleksandra – Polegubić, Filip – Beno, Jelena. „Suvremenost pedagogije djelotvorne ljubavi Sv. Ivana don Bosca.“ In *Riječki teološki časopis*, 2016/1, 135–154.
- Košćak, Marjana. „Prevenција poremećaja u ponašanju prema don Boscovu modelu.“ In *Kateheza*, 2012/1, 64–95.
- Mandić, Marin. *Snoviđenja svetog Ivana Boska*. In <http://www.svantun-rijeka.hr/upload/knjige/SnovidjenjaSvIvanaBoska.pdf> (15.07.2019.)
- Morrison, John. „The Educational Philosophy of St. John Bosco („A Claim about a Moral Ideal and an Articulation of Faith“) and the Twentieth Century's Conversation about Education.“ In *Theology Annual*, 2009, 131–173.
- Nanni, Carlo. *Preventivni sustav danas*. SAL, Zagreb, 2014.
- Ruffinatto, Piera. „Ivan Bosco, promicatelj života pomoću odgojnog djelovanja.“ In *Kateheza*, 2007/3, 210–219.
- Silov, Mile. „Pedagoške ideje don Bosca, Makarenka i Neilla.“ In *Napredak*, 2014/1–2, 211–217.
- Sirovec, Ivan. *Sveci, 128 životopisa i poruka*. UPT, Đakovo, 2003.

A prevenciósi oktatási rendszer humanizmusa és optimizmusa – kívánatos értékek a tudományos társadalomban

E tanulmány középpontjában Ivan Bosco (1815. – 1888.) pedagógus, preventív (megelőző) oktatási rendszerének alapvető értékeinek vizsgálatával foglalkozunk.

Bosco nevelési céljaihoz tartozott a szolidáris személyek aktív, felelősségteljes polgárokká formálása, gyakorlati élethivatásra való nevelés volt a cél. Különös hangsúlyt fektetett a társadalom szélén lévő emberek felkarolására. Esetükben a figyelem, filozófiai-oktatási aspektusokra összpontosul, az oktatás axiológiájának és teológiai nevelésének szemszögéből. Ebből a nézőpontból Bosco módszere számos transzcendentális dinamikát jegyez, mely afelé irányul ami túlmutat az empirikuson. Az e fajta oktató-nevelői gyakorlat felfedezhető a modern, bioetikai törekvésekben is, mely összeköti a tudományt az etikával.

Nevelési módszerében hangsúlyt kap az optimizmus. A valósághoz való pozitív hozzáállás harmonikus személyiséget és környezetével való összhangot eredményez. Meg kell említeni a keresztény humanizmust is, mely morális átalakításra ösztönzi az egyént. A tanulmány első részében Bosco általános pedagógiai nézeteivel ismerkedünk meg, míg a tanulmány második felében oktatási módszerének két kulcsfontosságú értékéről: az optimista neveléssel és a keresztény humanizmussal.

Iris Stantić Miljački

RAZVOJ KLJUČNIH KOMPETENCIJA UČENIKA KROZ PRIMJENU STEM PRISTUPA U NASTAVI

1. Uvod

Nastava je najmanje stihijski proces. Ona se osmišljava na razini didaktičkih teorija koje se, stupanj po stupanj, implementiraju i postaju životne. U ovom radu se osvrćem na STEM pristup u nastavi koji se oslanja na kognitivni pristup sticanju znanja, te konstruktivizam kao osnovu postmoderne didaktike, te na koji način se mogu znanja transponirati u suvremenu nastavu koristeći znanstveni pristup.

U toku procesa svakodnevne pripreme učitelja potrebno je ukazati na važnost promišljanja o primjeni STEM pristupa u nastavi. Naročito treba imati u vidu razine znanja i svaku razinu pr pratiti adekvatnom, pravovremenom i konstruktivnom povratnom informacijom, koja ima za posljedicu motiviranost kod svih učesnika nastavnog procesa, te razvoj metakognicije.

2. Suvremene paradigme obrazovanja

Suvremene paradigme obrazovanja imaju za cilj stvaranje takvih sustava koji će odgovoriti na obrazovne potrebe čovjeka sadašnjosti, ali i budućnosti i ispuniti tri ključna očekivanja – produktivno, dinamičko i operativno znanje, kroz stjecanje ključnih kompetencija definiranih strategijskim razvojnim dokumentima.

Razvojne teorije (kognitivne) potiču od geštaltističkog učenja. Keler je u mnogome pridonio razvoju ove teorije svojim istraživanjima o učenju uviđanjem. „U kognitivnim teorijama učenja naglašava se važnost *razumijevanja situacije* i *uviđanja odnosa* među njezinim elementima“. ¹ Ovdje je subjektivizam i subjektivni doživljaj situacije iznad objektivnog, jer način na koji pojedinac opaža i tumači odnos draži i situacije utiče na učenje i ponašanje. Naročit doprinos kognitivnim teorijama dali su i Pijaže i Vigotski, iz čega nastaje i konstruktivistički pristup. Konstruktivizam, sam po sebi, ne predstavlja jednu egalitarni osnov znanja već daje mogućnost različitih perspektiva. Međutim, osnova je uvijek ista: učenje organizirati kao rješavanje većeg, autentičnog, problema u što je moguće realnijem kompleksnom okruženju, gdje je učeniku jasna svrha; osigurati da učenici sami kreiraju procese dolaženja do rješenja, testiraju rješenja (naročito podržati alternativne kontekste), te omogućiti vrijeme za refleksiju na sadržaj i proces. ² Za sve ove zahtjeve postoje različita rješenja u vidu različitih modela nastave. Jedan od modela koji odgovara svim ovim zahtjevima je STEM pristup u nastavi.

3. Što je STEM?

Još 1958. u Americi je prepoznat značaj uvođenja integriranog pristupa znanosti, tehnologiji, inženjerstvu i matematici poznatiji kao akronim STEM, a koji danas, osim u originalu, ima i mnogo podvarijanti. Za kontekst obrazovanja

¹ Đurić, Đorđe: „Psihologija i obrazovanje“. Prometej, Novi Sad, 2011, 66

² Gojkov, Grozdanka: „Didaktika i metakognicija“. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“, Vršac, 2009, 117

u nižim razredima osnovne škole osim STEM-a, značajni su i STEAM, te STREAM. Razmatramo mogućnosti primjene STEM-a i važnosti kreiranja politike uvođenja STEM pristupa u razrednu nastavu, radi ostvarivanja ključnih kompetencija učenika, u skladu s uzrasnim mogućnostima.

Sam akronim STEM postoji dvadesetak godina, a preinačen je iz akronima SMET koji se koristio devedesetih godina prošloga stoljeća. Sam koncept STEM-a nije puko zbrajanje činilaca, što se i naglašava, te se 2007. godine javlja model Integrativnog STEM obrazovanja. Ovo je učenje zasnovano na problemskim zadacima koji se rješavaju kao malo znanstveno istraživanje, uz primjenu matematike u kontekstu tehnološkog dizajniranja i rješavanja problema. Učenje i primjena znanstvenog pristupa su vrlo važni u STEM-u. Mnoštvo različitih ciljeva, ishoda i kompetencija iz kognitivnog, psihomotoričkog i afektivnog domena zahtjevale su postavljanje didaktičkog modela koji funkcionira u praksi. Bazirano na kognitivističkom pristupu, javlja se pojam integrativnog STEM obrazovanja.³

Na ovaj način, primenom principa da je učenje konstruktivan, a ne receptivni proces, motivacija i uvjerenja su sastavni dio saznanja, društvena interakcija je temeljna za kognitivni razvoj i znanje, strategije i ekspertiza su kontekstualni, STEM pristup je primer konstruktivističke prakse u obrazovanju. Nadalje, STEM poštuje principe univerzalnog dizajna za učenje prema sva tri kriterija – reprezentacija, angažovanje i akcija i izražavanje. Time uvažava različitosti svih učesnika u procesu saznavanja i dovodi do boljeg usvajanja znanja, veština, stavova.

4. Ključne kompetencije

U ovom dijelu rada pokušat ćemo odgovoriti na pitanje što su to ključne kompetencije za cjeloživotno učenje i zašto su nam toliko važne?

„Ključne kompetencije predstavljaju skup integriranih znanja, umijeća i stavova koji su potrebni svakom pojedincu za lično ispunjenje i razvoj, uključivanje u društveni život i zapošljavanje“⁴.

Ove kompetencije su potrebne za funkcioniranje u 21. stoljeću. U doba tehnološkog determinizma, gdje se sve rapidno mijenja, moramo našoj djeci osigurati umijeća koje će im omogućiti aktivno učešće u svijetu koji se mijenja brzinom kao nikada ranije. Ova umijeća su osnova adekvatnog snalaženja u situaciji promjene načina života i rada, u kontekstu aktivnog građanstva.

Postoje razni modeli implementacije – u cijeli sustav obrazovanja, samo u obveznom obrazovanju i primjena na određenim razinama. Na dalje, implementacija može biti kros-kurikularna, specifična za pojedine predmete, predmetna i tematska. Sama priroda ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje je međupredmetna povezanost. U svakom slučaju, ostvarivanje mora biti svima jednako dostupno.

Na Europskoj razini na snazi je Preporuka vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2018/C 189/01) kojom se promovira pravo na jednako i kvalitetno obrazovanje za sve, te usvajanje STEM kompetencija osobito djevojčica i mladih žena.

U Republici Srbiji, ključne kompetencije za cjeloživotno učenje definirane su Zakonom o osnovama sustava obrazovanja i odgoja, 10/2019., član 11. Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje u ovom Zakonu su suštinski jednake ključnim kompetencijama iz Preporuke vijeća Europske unije, osim nekih terminoloških razlika u kompetencijama. Ključne kompetencije za cjeloživotno

³ Bruning Schrav - Norbi Ronning u Sanders, Mark: „STEM, STEM Education, STEMmania“. The technology teacher: december/january 2009, 23

⁴ „Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja“. Službeni glasnik Republike Srbije, 2019, 9

učenje veoma važan su dio Zakona o osnovama sustava obrazovanja (odmah nakon ciljeva i ishoda obrazovanja i odgoja), te su svi čimbenici obrazovnog sustava dužni implementirati ih u svoj rad.

Istraživanja Carnevale, Anthony p., Smith, Nicole i Melton, Michelle govore da STEM kompetencije i vještine imaju veći transfer od STEM znanja⁵, što nam govori o važnosti razvijanja upravo ključnih kompetencija kroz STEM.

5. Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje i STEM pristup u nastavi

U ovom dijelu rada ću definirati svaku kompetenciju ponaosob, te ju povezati s konkretnim sadržajima koji se mogu primijeniti u nastavi.

1. Kompetencija pismenosti

„Pismenost je sposobnost prepoznavanja, razumijevanja, izražavanja, stvaranja i tumačenja pojmova, osjećaja, činjenica i mišljenja u usmenom i pisanom obliku, koristeći se vizualnim, zvučnim/audio i digitalnim materijalima u različitim disciplinama i kontekstima.“⁶

STEM aktivnosti koje doprinose razvoju ove kompetencije uključuju:

- Pronalaženje literature i u njoj relevantnih izvora informacija,
- Aktivno prikupljanje podataka,
- Modeli obrade informacija,
- Donošenje zaključaka i
- Prezentiranje rezultata i konstruktivni dijalog.

2. Kompetencija višejezičnosti

Podrazumijeva sposobnost prikladne i učinkovite uporabe različitih jezika za komunikaciju.

STEM aktivnosti koje doprinose razvoju ove kompetencije uključuju:

- Pronalaženje i razumijevanje literature na stranom jeziku,
- Iznošenje ideja na stranom jeziku,
- Upoznavanje drugih kultura i jezika i
- Međukulturna komunikacija.

3. Matematička kompetencija te kompetencija u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu

Matematička kompetencija sposobnost je razvijanja i primjene matematičkog mišljenja i uvida u rješavanju niza problema u svakodnevnim situacijama. Kompetencija u prirodoslovlju odnosi se na sposobnost i spremnost za objašnjavanje prirodnog svijeta uporabom postojećeg znanja i primijenjene metodologije, uključujući promatranje i eksperiment, radi postavljanja pitanja i zaključivanja na temelju činjenica. Kompetencije u tehnologiji i inženjerstvu primjene su tog znanja i metodologije.

STEM aktivnosti koje doprinose razvoju ove kompetencije uključuju:

- Aktivnosti koje prate načine dolaženja do znanstvenog saznavanja i metodologiju znanstvenog istraživanja,
- Uporabu matematičkog jezika, statističkih podataka i grafikona,
- Aktivnosti koje promoviraju etička pitanja i
- Aktivnosti koje promoviraju ekološku održivost.

⁵ Carnevale Anthony P. - Smith Nicole – Melton Michelle: „STEM – Science Technology Engeneering Mathematics“. Georgetown University, Center on Education and the Workforce, Washington, 2019, 55-58

⁶ „Preporuka Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (Rezolucije, preporuke i mišljenja)“. Službeni list Europske unije, 2018/C 189/01, Bruxelles, 2018, C189/8

4. Digitalna kompetencija

Digitalna kompetencija uključuje sigurnu, kritičnu i odgovornu uporabu digitalnih tehnologija i rukovanje njima za učenje, na poslu i za sudjelovanje u društvu. Ona uključuje informatičku i podatkovnu pismenost, komunikaciju i suradnju, medijsku pismenost, stvaranje digitalnih sadržaja (uključujući programiranje), sigurnost (uključujući digitalnu dobrobit i kompetencije povezane s kibersigurnošću), pitanja povezana s intelektualnim vlasništvom, rješavanje problema i kritičko razmišljanje.

STEM aktivnosti koje doprinose razvoju ove kompetencije uključuju:

- Razumijevanje, primjenu i izradu softvera,
- Razumijevanje, primjenu i izradu jednostavnih uređaja,
- Razumijevanje, primjenu i izradu jednostavnih robota,
- Razumijevanje i mogućnosti pristupa digitalnim sadržajima i
- Svest o etičnom, sigurno i odgovornom pristupu digitalnim sadržajima.

5. Osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti

Osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti sposobnost je promišljanja o sebi, učinkovitog upravljanja vremenom i informacijama, surađivanja s drugima na konstruktivan način, zadržavanja otpornosti te upravljanja vlastitim učenjem i karijerom.

STEM aktivnosti koje doprinose razvoju ove kompetencije uključuju:

- Situacije i prilike za metakognitivne introspekcije,
- Promoviranje suradnje, integriteta i asertivne komunikacije i
- Razumijevanje kodeksa ponašanja.

6. Kompetencija građanstva

Kompetencija građanstva sposobnost je da se postupa kao odgovoran građanin te da se u potpunosti sudjeluje u građanskom i društvenom životu na temelju razumijevanja društvenih, gospodarskih, pravnih i političkih koncepata i struktura, kao i globalnih promjena i održivosti.

STEM aktivnosti koje doprinose razvoju ove kompetencije uključuju:

- Umijeća argumentiranja, kritičkog razmišljanja, rješavanja problema i
- Aktivnu, promišljenu i funkcionalnu uporabu medija.

7. Poduzetnička kompetencija

„Poduzetnička kompetencija odnosi se na sposobnost djelovanja na temelju mogućnosti i ideja te njihovo pretvaranje u vrijednosti za druge. Temelji se na kreativnosti, kritičkom razmišljanju i rješavanju problema, preuzimanju inicijative i ustrajnosti te sposobnosti surađivanja s drugima radi planiranja projekata i upravljanja projektima koji su od kulturne, društvene ili financijske vrijednosti“⁷.

STEM aktivnosti koje doprinose razvoju ove kompetencije uključuju:

- situacije i prilike za pretvaranje ideja u djelo,
- pristupe planiranju projekata i upravljanju projektima,
- izazove održivog razvoja i
- učinkovito komuniciranje i pregovaranje.

8. Kompetencija kulturne svijesti i izražavanja

„Kompetencija kulturne svijesti i izražavanja uključuje razumijevanje i poštovanje načina na koji se ideje i smisao kreativno izražavaju i prenose u različitim kulturama u obliku niza umjetničkih i drugih kulturnih formi. To

⁷ „Preporuka Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (Rezolucije, preporuke i mišljenje)“. Službeni list Europske unije, 2018/C 189/01, Bruxelles, 2018, C189/11

uključuje razumijevanje, razvijanje i izražavanje vlastitih ideja i osjećaja pripadnosti ili uloge u društvu na različite načine i u različitim situacijama“⁸.

STEM aktivnosti koje doprinose razvoju ove kompetencije uključuju:

- upoznavanje različitih kultura i načina izražavanja,
- razumijevanje vlastitog identiteta i kulturne baštine,
- sposobnost izražavanja i tumačenja figurativnih i apstraktnih ideja i
- mogućnosti za stvaranje vrijednosti putem umjetnosti uz aktivno sudjelovanje u kreativnim procesima.

Sama implementacija ključnih kompetencija u škole podrazumijeva „ne samo njihovo navođenje u kurikulumu, već i razvijanje adekvatnih struktura i tehnika poučavanja.“⁹ STEM kao sistem ima već razvijene strukture, tehnike i metode koje su oprobane u praksi, a istraživanja govore i o uspješnosti. Naročito su uspješni modeli integriranog STEM obrazovanja koji motiviše studente za STEM karijere,¹⁰ a podaci govore da su karijere iz STEM oblasti među materijalno adekvatno vrednovanima.¹¹

6. Zaključak

Na samom početku 21. stoljeća opažamo svijet koji se konstantno mijenja, a mi moramo djeci ponuditi obrazovanje koje će im pomoći da se u tom svijetu ne samo snađu, već i ostvare svoje pune potencijale kao individue u socijalnom kontekstu. Postmoderna didaktika se bavi upravo time – teorijama i meta-teorijama koje daju relevantne odgovore na suvremene zahtjeve. Poštujući naslijeđene teorije o učenju i novija istraživanja iz neuroznanosti predlažu se modeli nastave koji doprinose ostvarivanju ciljeva i ishoda obrazovanja. Jedan od načina pristupa je i STEM. Posebno mjesto zauzimaju ključne kompetencije za cjeloživotno učenje, te međupredmetne kompetencije, jer upravo od ovih umijeća će ovisiti individualni boljitak. Sama implementacija nije jednostavna, te se još uvijek traga za modelima koji doprinose validnosti, jednakosti za sve i dostupnosti.

Imajući u vidu sve definirane zahtjeve glede implementacije ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje s jedne strane, te STEM-a kao multidisciplinarnog i interdisciplinarnog pristupa učenju i okružju učenja, u skladu s principima univerzalnog dizajna za učenje, možemo zaključiti da se putem primjene ovog pristupa u nastavi može poboljšati ostvarivanje ciljeva suvremenog obrazovanja. Primjena STEM principa u nastavi nudi usvajanje principa znanstvenog rada od najranijeg uzrasta i mogućnost svrsishodne uporabe digitalnih tehnologija i na taj način doprinosi ostvarenosti ishoda.

STEM kao pristup, u dobro osmišljenim problemskim situacijama, doprinosi razvoju svih kompetencija za cjeloživotno učenje, a u kojoj mjeri ovisi o konkretnom zadatku. STEM potiče radoznalost prema svijetu, otvorenost i spremnost na sudjelovanje, te time aktivno doprinosi usvajanju ključnih kompetencija.

⁸ i.t. C189/11

⁹ Grayson, Hilary. „Key Competence Development in School Education in Europe“, European Schoolnet, Brussels, 2014, 27

¹⁰ Stohlmann Micah- Moore Tamara J.- Roehrig Gillian H. „Considerations for Teaching Integrated STEM Education“, Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER): Vol. 2: Iss. 1, Article 4, 2012, 32

¹¹ Carnevale Anthony P.–Smith Nicole–Melton Michelle: „STEM – Science Technology Engineering Mathematics“. Georgetown University, Center on Education and the Workforce, Washington, 2019, 84-87

U sustavima obrazovanja zemalja u tranziciji „tradicionalnim pedagoškim i didaktičkim paradigmama konzerviramo postojeće stanje“¹², te je svakako nužno uvesti promene u skladu sa suvremenim istraživanjima, tendencijama i postulatima. Potrebno je aktuelizirati integrirani razvoj putem ranih iskustava učenja, stvaranja i istraživanja.

Svakako da STEM pristup možemo razumjeti kao igru, naročito u nižim razredima osnovne škole, kao ključni faktor koji priprema za život, zabavnu aktivnost koja kroz eksperimentiranje, donošenje hipoteza, ispitivanjem tih hipoteza i donošenjem zaključaka doprinosi holističkom obrazovanju, razvija maštu koja dopušta da isprobamo i izvedemo što god zamislimo. Učeći i vežbajući da zamišljamo, mi se otvaramo predviđanjima koja nam pomažu na svakom koraku pri ostvarivanju ciljeva u životu. Kada kompetencije razumemo na ovaj način, one nam mogu postati jedan od glavnih oslonaca u životu koji doprinose stvaranju novih ideja, toliko važnih u rešavanju egzistencijalnih i etičkih problema suvremenog doba.

¹² Matijević, Milan: „Alternativne škole, didaktičke i pedagoške koncepcije“, UNA-MTV i Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 1994, 9

LITERATURA

- Carnevale Anthony P.–Smith Nicole–Melton Michelle: „STEM – Science Technology Engeneering Mathematics“. Georgetown University, Center on Education and the Workforce, Washington, 2019.
- Đurić, Đorđe: „Psihologija i obrazovanje“. Prometej, Novi Sad, 2011,
- Grayson, Hilary. „Key Competence Development in School Education in Europe“, European Schoolnet, Brussels, 2014.
- Gojkov, Grozdanka: „Didaktika i metakognicija“, Viša škola za obrazovanje vaspitača „Mihailo Pavlov“, Vršac, 2009.
- Matijević, Milan: „Alternativne škole, didaktičke i pedagoške koncepcije“, UNAMTV i Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 1994.
- Preporuka Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (Rezolucije, preporuke i mišljenja. Službeni list Europske unije, 2018/C 189/01, Bruxelles
- Sanders, Mark: STEM, STEM Education, STEMMania. The technology teacher: december/janury, 2009.
- Stohlmann Micah–Moore Tamara J.–Roehrig Gillian H: „Considerations for Teaching Integrated STEM Education“. Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER): Vol. 2: Iss. 1, Article 4, 2012 <https://doi.org/10.5703/1288284314653>
- „Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja“. Službeni glasnik RS, 10/2019.

**A TANULÓK KULCSKOMPETENCIÁINAK FEJLŐDÉSE A STEM
MÓDSZER HASZNÁLATÁVAL**

A mai oktatási paradigmák célja, olyan oktatási rendszerek kialakítása, melyek megfelelnek a jelen- és jövő oktatási igényeinek, teljesítik a három kulcsfontosságú elvárást: a produktív, dinamikus és operatív tudás elsajátításának feltételeit, a stratégiai – fejlesztési dokumentumokban meghatározott kulcskompetenciák megszerzésével. Ennek értelmében még 1958-ban Amerikában felismerték azt a tudomány, a technológia, a mérnöki és a matematikai integrált megközelítés bevezetésének fontosságát, melyet STEM mozaikszóval neveztek el és az eredetihez képest, napjainkban több egyéb lehetőséget is kínál. Az általános iskolák alsó tagozataiban a STEM-en kívül a STEAM és a STREAM is jelentőséggel bír. Megvizsgáljuk a STEM alkalmazásának, bevezetésének lehetőségét az általános iskola alsó tagozatos osztályainak oktatómunkájába, összhangban a tanulók kulcskompetenciáinak fejlesztésével és az életkori lehetőségekkel összhangban.

Kulcsfogalmak: a tanulók kulcskompetenciái, STEM, tantermi oktatás, tartalmak integrálása

Lidija Kozulić–Vladimir Legac

**VERTIKALNI BILINGVIZAM I PREBACIVANJE KODOVA
U MJESTU LOVREČAN**

Uvod

Ovaj je rad prikaz jednog istraživanja provedenog u Hrvatskoj. Tema je rada vertikalni bilingvizam i prebacivanje kodova u mjestu Lovrečan. Na vertikalni bilingvizam gledamo kao na poznavanje i uporabu dvaju različitih jezičnih kodova i to mjesnog govora unutar kajkavskog dijalekta i poznavanje i uporabu hrvatskog standarda u skladu s definicijama okomitog plurilingvizma kod Jelaska¹ i Pavličević-Franić.² Znači da je riječ o višejezičnosti unutar jednog jezika, ovdje hrvatskog. Ona se razlikuje od horizontalne dvojezičnosti koja podrazumijeva poznavanje i uporabu različitih jezičnih sustava u dodiru kao što bi bile npr. kombinacija hrvatskog i mađarskog³ ili o kombinacijama s jezicima koji se uče kao drugi ili strani, npr hrvatski i engleski.⁴

Vežano uz prebacivanje kodova, važno je spomenuti da je ono u svijetu postalo zanimljivo u lingvističkim istraživanjima sredinom 20. stoljeća nakon pojave nove metode u sociolingvistici nazvane etnografijom komunikacije čiji su začetnici bili Dell Hymes⁵ i John J. Gumperz.⁶ Uz prevođenja s jezika na jezik i biranje jezika, to je jedna od od triju glavnih karakteristike jezičnoga ponašanja već i u bilingvalne djece.⁷ U našem ovdje prikazanomu istraživanju prebacivanje kodova odnosilo se na prebacivanje s mjesnog idioma kajkavskog narječja na standard i obrnuto. Iako kajkavskom narječju ne prijeti nestajanje zbog visokog prestiža kojeg uživa kod mladih govornika⁸ držali smo da je potrebno istražiti zastupljenost kodova u različitim domenama kako ih je definirao Joshua Fishman⁹. Najčešće se kao najvažnije domene za održavanje manjinskog jezika navode sljedeće domene uporabe jezika: roditelji-kuća; intimni-vlastiti idenitet; slobodno vrijeme-društveni život-crkva; mediji; radno mjesto-kupovina-susjedstvo; obrazovanje; suprug(a)-partner(ica). Postoji više razloga za prebacivanje kodova, no prema Blom i Gumperz¹⁰ govornici mijenjaju kodove tijekom istoga društvenog događaja zbog prenošenja određenih društvenih značenja. Prebacivanje kodova važno je važno je bilo istražiti i zbog mogućnosti da nam zastupljenost kodova ukaže i na prestiž kojeg pojedini jezični kod uživa

¹ Jelaska, Zrinka: „Hrvatski jezik i višejezičnost“. In: Pavličević-Franić, Dunja – Kovačević, Melita (eds.) *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini: Dio II.* Sveučilište u Zagrebu – Naklada „Slap“, Zagreb, 2003.

² Pavličević-Franić: *Komunikacijom do gramatike.* Alfa, Zagreb, 2006.

³ Filipović, Rudolf: *Teorija jezika u kontaktu.* JAZU i Školska knjiga, Zagreb, 1986.

⁴ Prebeg-Vilke, Mirjana: *Vaše dijete i jezik. Materinski, drugi i strani jezik.* Školska knjiga, Zagreb, 1991.

⁵ Hymes, Dell: „Introduction: Toward Ethnographies of Communication“. *American Anthropologist*, 1964/66, 1-34.

⁶ Gumperz, John: „Linguistic Anthropology in society“. *American Anthropologist*, 1974/76, 785-798.

⁷ Harding-Esch, Edith–Riley, Philip: *The Bilingual Family: A Handbook for Parents.* Cambridge University Press, Cambridge, 2003

⁸ Blažeka, Đuro: „Međimurski dijalekt“. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 2008/33, 1-8.

⁹ Fishman, Joshua: *Language Loyalty in the United States: The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups.* Mouton, the Hague, 1966.

¹⁰ Blom, Jan-Petar–Gumperz, John: „Social Meaning in Linguistic Structure: Code-Switching in Norway“. In: Wei, Li (ed.) *Bilingual Reader.* Routledge, London-New York, 2005, 102-126

u pojedinoj domeni jer prema Aueru¹¹ prebacivanje kodova ukazuje i na pripadnost skupini u dvojezičnim zajednicama. Ipak, važno je pripomenuti kako prebacivanje kodova može biti i objašnjenje razgraničavanja između „našega koda“ („we-code“) i „njihovoga koda“ („they-code“).¹²

Mjesto Lovrečan

Lovrečan je naselje smješteno na sjeveroistočnoj strani Hrvatskog zagorja, jugozapadno od Varaždina, gotovo u samom središtu zamišljenog trokuta Varaždin-Ivanec-Novi Marof. Zbog postojanja još nekoliko Lovrečana u bližoj okolici, također se naziva i Lovrečan Podbelski. Po mentalitetu, govoru i običajima stanovnici Lovrečana i okolice se smatraju Zagorcima, a tako se i nazivaju. Obrazovanjem, trgovinom, zaposlenjem i ostalim potrebama orijentirani su većinom prema Varaždinu i Ivancu, a manje prema Novom Marofu.¹³ Mjesto se nalazi u sastavu Varaždinske županije, dok administrativno pripada općini Ivanec. Površina mu je svega 3,16 km². Prema podacima iz posljednjeg popisa pučanstva (2011. godine) u Lovrečanu živi 490 osoba u 131 kućanstvu.¹⁴

Veoma je malo pisanih podataka o povijesti ovog malenog naselja. O njegovoj povijesti govore nam većinom vjerske knjige i vjerski spisi. Pa se tako najčešće spominje kapela sv. Lovre, po kojoj je i samo selo dobilo ime. Prema Lukinoviću kapela sv. Lovre spomenuta je 1638. godine u zapisu kanonskog vizitatora. Spomenuto je da se kapela nalazi u mjestu Lovrečan.¹⁵

Kroz povijest politička upravna podjela mijenjala se u nekoliko navrata. Pa su tako najstariji poznati gospodari, na području mjesta Lovrečan i cijele župe Margečan, bili viteški redovnici. Kako kaže Lukinović, prema nekima to su bili prvo templari, pa zatim ivanovci, a prema drugima templari nisu ni bili na tome području, već su ivanovci tamo već u 13. stoljeću. Nakon odlaska ivanovaca tim područjem gospodari obitelj Petheö de Gersse, nakon što su oni izumrli vladali su razni zemljoposjednici, a posljednji znani gospodari bili su Ožegovići od Barlabaševca. Nekadašnje hrvatske upravne jedinice bile su županije, ali prvotno su to bile male plemenske županije koje su se kasnije ujedinile u jednu veću županiju. Pa je tako Lovrečan od nekad u sastavu Varaždinske županije. Ta je županija do 1848. godine bila podijeljena na četiri kotara: Gornjozagorski, Donjozagorski, Gornjepoljski i Donjepoljski čija su sjedišta bila u Varaždinu i Ivancu. Prema Lukinoviću, poslije 1861. godine bio je uspostavljen kotar Bela pod koji je spadalo nekoliko sudčija, a Lovrečan je spadao pod sudčiju Radovan. Lukinović nastavlja da se nakon propasti Austro-Ugarske Monarhije i uspostavom Jugoslavije mijenjaju upravne podjele pa su tako umjesto županija osnovane banovine, umjesto kotara srezovi, a općine su otprilike odgovarale bivšim sudčijama. Nastankom Republike Hrvatske ponovno su uspostavljene županije i općine i Lovrečan pripada općini Ivanec u Varaždinskoj županiji.¹⁶

¹¹ Auer, Peter: „Introduction. Bilingual Conversation Revisited. In: Auer, Peter (ed.) *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. Routledge, London–New York, 1998, 1-28.

¹² Sebba, Mark–Wootton, Tony. „We, They and Identity. Sequential versus Identity Related Explanation in Code-Switching. In Auer Peter (ed.) *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*, Routledge, London–New York, 262-286.

¹³ Habunek, Josip. Pjesma, glazba i ples u Radovansko-bielskom kraju. Društvo prijatelja glazbe i narodnih običaja „Lompuš“, Radovan, 1997, str.7.

¹⁴ https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2011/SI-1441.pdf. (25. 1. 2020.)

¹⁵ Lukinović, Andrija: Župa margečan. Župni ured Margečan, Margečan, 1998, 83

¹⁶ LUKINOVIĆ, 11-12.

Opis istraživanja**a) Cilj i hipoteza**

Cilj ovog istraživanja bio je određivanje učestalosti prebacivanja kodova prema domenama. U ovom istraživanju krenuli smo od sljedeće pretpostavke:

H – oba koda su zastupljena u većini domena.

Razlog za ovakvu hipotezu je činjenica da je većina ispitanih rođena na području gdje se govori kajkavskim dijalektom, pa im je stoga to bio prvi jezični kod koji su naučili. Početkom svog školovanja naučili su hrvatski standardni jezik te su samim time postali dvojezični. Ostali ispitanici koji su doselili na ovo područje otprije su znali hrvatski standardni jezik te su prilikom migracije došli u dodir s kajkavskim dijalektom.

b) Uzorak

U istraživanju je sudjelovalo 100 ispitanika (47 muških i 53 ženske osobe). Najmlađa ispitanica osoba imala 10 godina, a najstarija 83 godine. Prosjek godina svih ispitanih osoba je 39. Svi ispitanici žive u mjestu Lovrečan, neki od rođenja dok su neki doselili u određenom periodu života.

c) Postupak

Istraživanje je provedeno tijekom 2017. godine. Način realizacije bio je individualni kontakt s ispitanicima što je pomoglo u tome da se direktno dobije pristanak za anketiranje maloljetnika i zagantira anonimnost. Vrijeme nije bilo ograničeno.

d) Instrument

U istraživanju je rabljen upitnik vlastite izrade koji se sastojao od 27 stavki. Ta su pitanja sastavljena prema Fishmanovoj (1966) ljestvici nužnih čimbenika za održavanje dvojezičnosti.

Analiza i diskusija rezultata istraživanja

Sve izlažemo prema domenama

a) Roditelji - kuća

Iz Tablice 1 vidljivo je da su ispitanici bili izloženi i kajkavskom dijalektu i hrvatskom standardnom jeziku. U ranijoj životnoj dobi većina njih je izložena kajkavskom dijalektu, dok su u kasnijoj životnoj dobi, odnosno prilikom polaska u školu, bili izloženi gotovo isključivo hrvatskom standardnom jeziku što nam ukazuje na postojanje naknadnog odnosno sukcesivnog bilingvizma.

Ispitivanje nam pokazuje da je u prve dvije vještine, slušanje i govorenje, korišten većinom kajkavski dijalekt. U postotcima je to 63% kod slušanja te 62% kod govorenja. Oko jedne trećine ispitanih odgovorilo je da je istovremeno bilo izloženo i kajkavskom dijalektu i hrvatskom standardnom jeziku (33% - slušanje, 34% - govorenje), što znači da su bili izloženi simultanom bilingvizmu. Samo 4% ispitanih odgovorilo je da su prvo slušali i govorili na hrvatskom standardnom jeziku.

Kod druge dvije vještine, čitanja i pisanje, dolazi do potpuno drugačije situacije. Velika većina ispitanih naučila je čitati i pisati na hrvatskom standardnom jeziku. Govoreći u postotcima to je 89% za čitanje i čak 92% za pisanje. Samo 5% ispitanih naučilo je čitati na kajkavskom dijalektu, a 6% ispitanih je istovremeno naučilo na kajkavskom dijalektu i hrvatskom standardnom jeziku. Kod čitanja je slična situacija, 4% ispitanih izjasnilo se da su prvo naučili pisati na kajkavskom te je 4% ispitanih naučilo pisati na kajkavskom i standardnom jeziku istovremeno.

Tablica 1: Jezik na kojem su ispitanici najprije naučili slušati, govoriti, čitati i pisati (u postotcima).

| | kajkavski | kajkavski i standardni jezik istovremeno | standardni jezik |
|----------|-----------|--|------------------|
| slušati | 63% | 33% | 4% |
| govoriti | 62% | 34% | 4% |
| čitati | 5% | 6% | 89% |
| pisati | 4% | 4% | 92% |

b) Intimni – vlastiti identitet

Prema podacima iz *Tablice 2*, kada je u pitanju intimni vlastiti identitet zastupljena su oba jezična koda, no u prevlasti su kajkavski dijalekt i kombinacija kajkavskog dijalekta i hrvatskog standardnog jezika. U četiri od pet ispitanih procesa (sanjanje, mišljenje, razgovor s kućnim ljubimcima, psovanje) rezultati ispitivanja korištenja hrvatskog standardnog jezika manji su od 10%. Rezultati ispitivanja brzog brojenja pokazali su vrlo malu razliku u korištenju kajkavskog dijalekta i hrvatskog standardnog jezika, no najveći broj ispitanika izjasnio se kako koriste oba jezična koda prilikom već spomenutog procesa.

Samo 8% ispitanih sanja i misli na hrvatskom standardnom jeziku. Više od polovice ispitanih kao odgovor na ovo pitanje zaokružilo je oba jezična koda, tj. izjasnili su se kako se prilikom sanjanja i mišljenja koriste kajkavskim dijalektom i hrvatskim standardnim jezikom istovremeno (sanjanje 56%, mišljenje 51%). 36% ispitanih sanja na kajkavskom dijalektu, a 41% njih misli na istom dijalektu.

Kada je u pitanju razgovor s kućnim ljubimcima, od svih ispitanih 26% njih nema kućne ljubimce. Od onih koji ih imaju 56,76%, dakle više od polovice, govori s njima na kajkavskom dijalektu. Nešto više od trećine ispitanih (37,84%) sa svojim kućnim ljubimcima govori i na kajkavskom dijalektu i na hrvatskom standardnom jeziku. Tek neznatan broj (5,4%) vlasnika kućnih ljubimaca prilikom razgovora s njima koristi se isključivo hrvatskim standardnim jezikom.

Što se psovanja tiče, 35% ispitanika izjasnilo se da uopće ne psuje. Od ostalih vidljiva je dominacija onih koji psuju na kajkavskom dijalektu. U postotcima to je 52,3. 40% ispitanih prebacuje se s koda na kod kada psuje, a 7,7% onih koji psuju radi to na hrvatskom standardnom jeziku. „Prevlast“ prebacivanja s koda na kod vidljiva je i kod brzog brojenja. To radi čak 58% ispitanih. Mala je razlika između onih koji brzo broje na kajkavskom dijalektu i onih koji to isto rade na hrvatskom standardnom jeziku. 22% njih brzo broji na kajkavskom, a malo manje, odnosno 20%, brzo broji na hrvatskom standardnom jeziku.

Tablica 2: Intimni – vlastiti identitet (zastupljenost jezika u postotcima kada se oduzmu ispitanici koji nemaju kućne ljubimce i koji ne psuju).

| | kajkavski | kajkavski i standardni jezik istovremeno | standardni jezik | nemam kućnog ljubimca/ne psujem |
|--------------------------------|-----------|--|------------------|---------------------------------|
| sanjam na | 36% | 56% | 8% | |
| mislim na | 41% | 51% | 8% | |
| s kućnim ljubimcima govorim na | 56,76% | 37,84% | 5,4% | 26% |
| psujem na | 52,3% | 40% | 7,7% | 35% |
| brzo brojim na | 22% | 58% | 20% | |

c) Slobodno vrijeme – društveni život – crkva

U *Tablici 3* prikazana je domena slobodno vrijeme – društveni život – crkva. U rezultatima je vidljivo da su ponovno zastupljena oba jezična koda. Isključivo hrvatskim standardnim jezikom ispitani ne govore na kajkavskim zabavama te na utakmicama, a kada su u pitanju mise, nitko od ispitanih ne ide na mise gdje se rabi samo kajkavsko narječje.

Što se tiče kajkavskih zabava, dobiven rezultat bio je i očekivan. 78% ispitanih izjasnilo se da ne ide na kajkavske zabave. Od preostalih 22 ispitanih, 59,1% govori samo kajkavskim narječjem, dok se 40,9% na zabavama prebacuje s koda na kod. Kao što je već spomenuto, očekivan je rezultat od 0% ispitanika koji bi na kajkavskim zabavama govorili hrvatskim standardnim jezikom. Isključivo hrvatskim standardnim jezikom ne govori se ni na utakmicama. Malo više od dvije trećine ispitanih (67,65%) na utakmicama govore kajkavskim dijalektom i hrvatskim standardnim jezikom, a preostala jedna trećina (32,35%) na utakmici govori kajkavskim dijalektom. Tu valja spomenuti i činjenicu da čak 66% ispitanika uopće ne ide na utakmice. Oni to opravdavaju činjenicom da u njihovom mjestu ne postoji niti nogometni niti bilo kakvi drugi klub koji bi bodrili (osim školskih klubova koji se natječu isključivo na školskim natjecanjima), te na utakmice moraju poći u neko od susjednih mjesta

Dominacija prebacivanja s koda na kod vidljiva je i kod odlazaka u kafić/krčmu/gostionicu i slično. 70,83% onih koji idu na spomenuta mjesta govori istovremeno kajkavskim dijalektom i hrvatskim standardnim jezikom. 18,06% govori isključivo kajkavskim dijalektom, a samo 11,11% hrvatskim standardnim jezikom. Kod ove stavke mora se uzeti u obzir da se od svih ispitanih 28% izjasnilo da ne odlazi u kafić/krčmu/gostionicu i slično.

U domeni duhovnog života, odnosno odlazaka na misu ili neku drugu vrstu bogoslužja, od stotinu ispitanih 44% ne ide na nikakvu vrstu bogoslužja. Od onih koji ipak prisustvuju bogoslužjima nitko ne ide na takva bogoslužja koja se obavljaju samo na kajkavskom dijalektu. Razlog tome je to što, barem u okolici mjesta Lovrečan, takva bogoslužja ni ne postoje. 41,07% ispitanih odlazi na bogoslužja na kojima se istovremeno koriste i kajkavski dijalekt i hrvatski standardni jezik, a 58,93% odlazi na bogoslužja na hrvatskom standardnom jeziku.

Tablica 3: Slobodno vrijeme – društveni život – crkva (zastupljenost jezika u postotcima kada se oduzmu ispitanici koji ne idu na kajkavske zabave, ne idu na utakmice, ne idu u kafić/krčmu/gostionicu i sl. i ne idu na misu (bogoslužja)).

| | kajkavski | kajkavski i standardni jezik istovremeno | standardni jezik | ne idem* |
|---------------------------------|-----------|--|------------------|----------|
| kajkavske zabave | 59,1% | 40,9% | - | 78% |
| utakmice | 32,35% | 67,65% | - | 66% |
| kafić/krčma/gostionica i slično | 18,06% | 70,83% | 11,11% | 28% |
| misa (bogoslužja) | - | 41,07% | 58,93% | 44% |

**ne idem na kajkavske zabave, ne idem na utakmice, ne idem u kafić/krčmu/gostionicu i slično, ne idem na misu (bogoslužja)*

d) Mediji

U *Tablici 4* prikazana je zastupljenost jezika pri posjeti internetskih stranica. Čak 26% ispitanih uopće ne posjećuje bilo kakve internet stranice. To se može pripisati činjenici da je gotovo jedna trećina ispitanih starija od 50

godina te da se većina njih vjerojatno i ne zna služiti računalom, a još manje internetom. Od onih kojih se ipak koriste internetom, nitko ne posjećuje stranice koje su isključivo na kajkavskom dijalektu. I ta činjenica može se objasniti. Naime, ispitanici su objasnili da ili takve stranice ne postoje ili oni nisu čuli odnosno naišli na njih prilikom pretraživanja interneta. Dominantna je posjećenost stranica na hrvatskom standardnom jeziku. Izraženo u postocima to iznosi 91,89%. 8,11% ispitanih tvrdi pak da posjećuju internet stranice koje se koriste istovremeno kajkavskim narječjem i hrvatskim standardnim jezikom.

Tablica 4: Zastupljenost jezika pri posjeti internetskih stranica u postocima.

| kajkavski | kajkavski i standardni jezik istovremeno | standardni jezik | ne posjećujem internet stranice |
|-----------|--|------------------|---------------------------------|
| 0% | 8,11% | 91,89% | 26% |

Iako nam *Tablica 5* pokazuje zastupljenost oba jezična koda vidljivo je da ti kodovi nisu jednako zastupljeni u ispitanim područjima. Iznenađujuće je mali broj ispitanika koji redovito čita tiskovine, bilo na kajkavskom dijalektu, bilo na hrvatskom standardnom jeziku. U prvo slučaju to je 11% ispitanih, u drugom samo 2%. Kako se učestalost čitanja smanjuje tako se povećavaju postotci. Oko jedne trećine ispitanih (33%) izjavilo je da katkad pročita časopis na kajkavskom dijalektu, a 20% katkad pročita časopis na hrvatskom standardnom jeziku. Postotak onih koji rijetko čitaju časopis još je veći. 45% rijetko pročita časopis na kajkavskom dijalektu, a 31% na hrvatskom standardnom jeziku. Kad su u pitanju oni koji nikad ne čitaju časopise na kajkavskom, njih je čak 11%. Poražavajuća je činjenica da gotovo polovica (47%) svih ispitanih nikad ne pročita časopis na hrvatskom standardnom jeziku.

Nijedan ispitanik nije redovit u čitanju knjiga koje su pisane na kajkavskom dijalektu. To se može objasniti činjenicom da se rijetko kad može pronaći knjiga koja je pisana isključivo na tom dijalektu. 3% katkad pročita knjigu na kajkavskom dijalektu, a 18% rijetko. Rezultat koji pokazuje da čak 79% ispitanih koji nikad ne čitaju knjige na kajkavskom dijalektu je očekivan. Kada su u pitanju knjige pisane na hrvatskom standardnom jeziku, broj onih koji nikad ne čitaju gotovo je prepolovljen u odnosu na one koji nikad ne čitaju knjige na kajkavskom dijalektu te on u postocima iznosi 40. Manji je broj onih koji već navedene knjige na hrvatskom standardnom jeziku čitaju rijetko (24%), a još su malobrojniji oni koji čitaju katkad (19%). Najmanje je pak onih koji redovito čitaju, samo 17%.

Iznenađujuća je činjenica da više ljudi redovito sluša radio emisije na kajkavskom dijalektu (26%) nego na hrvatskom standardnom jeziku (14%). Radio emisije na kajkavskom dijalektu katkad sluša 30% ispitanih. Njih 38% rijetko sluša iste, dok ih samo 6% ne sluša nikad. Malo više od polovice ispitanih (52%) katkad sluša radio emisije na hrvatskom standardnom jeziku, 30% rijetko, a samo 4% nikad ne sluša iste. TV emisije na kajkavskom dijalektu redovito gleda samo 3%, a devet puta više (27%) iste emisije pogleda katkad. Najviše ispitanih (56%) na ovom pitanju zaokružilo je rijetko, a 14% nikad. Kada pogledamo TV emisije na hrvatskom standardnom jeziku, 27% prati ih redovito, 56% katkad te preostalih 17% rijetko. Među ispitanima nitko nije zaokružilo da nikad ne gleda TV emisije na hrvatskom standardnom jeziku.

Tablica 5: Mediji (zastupljenost različitih stupnjeva učestalosti u postotcima).

| | redovito | katkad | rijetko | nikad |
|---|----------|--------|---------|-------|
| čitanje časopisa na kajkavskom | 11% | 33% | 45% | 11% |
| čitanje časopisa na standardnom jeziku | 2% | 20% | 31% | 47% |
| čitanje knjiga na kajkavskom | - | 3% | 18% | 79% |
| čitanje knjiga na standardnom | 17% | 19% | 24% | 40% |
| slušanje radija na kajkavskom | 26% | 30% | 38% | 6% |
| slušanje radija na standardnom jeziku | 14% | 52% | 30% | 4% |
| gledanje TV emisija na kajkavskom | 3% | 27% | 56% | 14% |
| gledanje TV emisija na standardnom jeziku | 27% | 56% | 17% | - |

e)Radno mjesto/škola – kupovina – susjedi

Što se tiče razgovora na javnim mjestima, odnosno na radnom mjestu/u školi ili u dućanu, iz *Tablice 6* vidljivo je da se većina služi i kajkavskim narječjem i hrvatskim standardnim jezikom. U slučaju kada je u pitanju nešto ležerniji oblik razgovora, odnosno razgovor sa susjedima, većina ispitanih koristi se kajkavskim dijalektom

Od svih ispitanih, njih 20% ne ide u školu/ne radi, od ostalih ispitanih samo 1,25%, odnosno jedan ispitanik, na već spomenutom mjestu koristi se kajkavskim. 72,5% ispitanih koristi se podjednako i kajkavskim narječjem i hrvatskim standardnim jezikom, a standardnim jezikom koristi se 26,25%

Kod razgovora u dućanu također većina ispitanih koristi kajkavsko narječje i hrvatski standardni jezik podjednako (58%). Jedna trećina ispitanih (34%) ne prebacuje se s koda na kod prilikom kupovine u dućanu, nego razgovaraju na kajkavskom, a samo 8% ispitanih govore hrvatskim standardnim jezikom u dućanu. Tijekom razgovora sa susjedima većina njih (61%) koristi se kajkavskim dijalektom, a ostatak ispitanih (39%) služi se podjednako kajkavskim i hrvatskim standardnim jezikom. Nitko od ispitanih ne koristi se samo standardnim jezikom u dućanu.

Tablica 6: Radno mjesto/škola – kupovina – susjedi (zastupljenost jezika u postotcima).

| | kajkavski | kajkavski i standardni jezik isto-vremeno | standardni jezik | ne idem u školu/ne radim |
|-----------------------------------|-----------|---|------------------|--------------------------|
| razgovor na radnom mjestu/u školi | 1,25% | 72,5% | 26,25% | 20% |
| razgovor u dućanu | 34% | 58% | 8% | |
| razgovor sa susjedima | 61% | 39% | - | |

f) Partner(ica)

U domeni partner(ica) ispituje se kako ispitanici komuniciraju sa svojim partnerima, odnosno razumiju li njihovi partneri i kajkavsko narječje i hrvatski standardni jezik. Iznenadujuća je činjenica da čak 31% ispitanika nema partnera. S obzirom na dob ispitanika, većina njih spada u radno sposobno stanovništvo, odnosno mladu dob te je zanimljivo da toliko njih nema partnera/partica.

U Tablici 7 je vidljivo da od 69 ispitanika koji imaju partnera/partnericu, većina njih (49,27%) izjavilo je da njihov partner(ica) govore kajkavski i standardni jezik istovremeno. 33,33% govore kajkavski, dok 17,4% ima partnera/partnericu koji čak i u razgovoru s njima govore hrvatskim standardnim jezikom. Što se tiče razumijevanja, nitko od partnera/partnerica ne razumije samo kajkavski dijalekt, no 7,25% njih razumije samo standardni jezik što se može objasniti činjenicom da su neki od njih nakon stupanja u brak doselili u mjesto Lovrečan s područja na kojem se ne priča kajkavskim dijalektom. Ipak, velika većina (92,75%), razumije i kajkavski dijalekt i standardni jezik.

Tablica 7: Partner(ica) (u postotcima kada se oduzmu ispitanici bez partnera).

| | kajkavski | kajkavski i standardni jezik istovremeno | standardni jezik | nemam partnera(ica) |
|----------------------|-----------|--|------------------|---------------------|
| moj partner govori | 33,33% | 49,27% | 17,4% | 31% |
| moj partner razumije | - | 92,75% | 7,25% | |

Nakon provedene analize možemo zaključiti da se hipoteza obistinila, odnosno, stanovnici mjesta Lovrečan su vertikalno bilingvalne osobe.

Zaključak

Pretpostavka od koje smo krenuli, da su oba koda jednako zastupljena, pokazala se ispravnom. Ispitanici koriste i kajkavsko narječje i hrvatski standardni jezik u svim domenama. Više od polovice ispitanika izjavilo je kako je kajkavsko narječje prvo s čime su stupili u kontakt, odnosno učili su govoriti i slušali su na kajkavskom narječju. Mlađi ispitanici došli su u kontakt s hrvatskim standardnim jezikom u ranijoj dobi života odlaskom u vrtić, pa su oni prema tome bili izloženi utjecaju oba jezična koda prije nego ispitanici starije životne dobi, koji u svojoj mladosti nisu imali priliku za odlazak na već spomenuta mjesta. Ipak gotovo svi ispitanici rekli su kako su čitati i pisati naučili prvo na hrvatskom standardnom jeziku. To nam objašnjava činjenica da su u školi bili izloženi isključivo tom jezičnom kodu, pošto se u školama ne prakticira nastava na dijalektima. Gledajući upravo iznesene činjenice, možemo zaključiti da se u ovom slučaju kod naših ispitanika radi o naknadnom, odnosno sukcesivnom vertikalnom bilingvizmu.

Kada je u pitanju intimni-vlastiti identitet većina ispitanika ostala je vjerna kajkavskom narječju kada pričaju s kućnim ljubimcima ili pak kada psuju. No, u ostala tri ispitana procesa (sanjanje, mišljenje, brzo brojanje), većina ispitanika ipak pokazuje da su vertikalni bilingvalni koristeći oba jezična koda. Autor su prije istraživanja predmnijevali da će u ovoj domeni kod većine ispitanika procesa prevladati kajkavski dijalekt, upravo zato jer su bila ispitana i dva misaona procesa, odnosno procesa koja se događaju u nama samima (sanjanje i mišljenje). Ipak, pokazalo se da su autori bili u krivu. Činjenica da su ispitanici svakodnevno izloženi medijima koji većinom koriste isključivo

hrvatski standardni jezik te ljudima koje također koriste samo taj jezični kod učinila je svoje.

Što se medija tiče, dobar dio ispitanih bio je stariji od 50 godina, pa se tako većina njih i ne zna koristiti internetom, što je vidljivo i kada gledamo rezultate ankete. Vidljiva je također i činjenica kako nitko od ispitanih ne zna za postojanje internet stranica koje koriste isključivo kajkavski dijalekt, a vrlo malen broj njih posjećuje stranice koje koriste oba jezična koda. Dominaciju na ovom području ima hrvatski standardni jezik jer ipak većina internet stranica koje svakodnevno posjećujemo pisana je tako da je prilagođena svim čitateljima, odnosno da svatko od posjetitelja razumije sadržaj istih. Stoga ne iznenađuje činjenica da su na hrvatskom standardnom jeziku, a ne na jednom od dijalekata. Kultura čitanja kod ispitanih nije na zavidnoj razini. Časopisi i knjige se na bilo kojem od jezičnih kodova, kod većine ispitanih, čitaju rijetko ili čak nikad. S druge strane rijetki su oni koji nikad ne slušaju radio ili gledaju TV emisije, na bilo kojem od jezičnih kodova.

Kada se radi o razgovoru sa susjedima, većina ispitanih ipak i dalje priča isključivo na kajkavskom narječju, ostatak ispitanih pak koristi oba jezična koda. Nitko od ispitanih nije se izjasnio kako govori hrvatskim standardnim jezikom prilikom razgovora sa susjedima. Autori pretpostavljaju da bi bila i veća prevlast kajkavskog narječja, da je isto ispitivanje bilo napravljeno prije 10 do 20 godina. Tada se rijetko moglo čuti na ulici da neko koristi oba koda, odnosno da koristi i hrvatski standardni jezik. Što se tiče razgovora na poslu/u školi, većina ispitanih je rekla da koriste oba jezična koda, a tek nekoliko osoba govori samo kajkavskim narječjem. To objašnjava činjenica da velika većina ljudi ima radna mjesta koja se nalaze izvan mjesta Lovrečan te su zato primorani koristiti i hrvatski standardni jezik radi boljeg razumijevanja sa suradnicima. Također, mladi odlaze u gradove radi daljnjeg školovanja (srednja škola, fakulteti) i jasno je da mnogi ljudi s kojima se susreću ne razumiju kajkavsko narječje, pa stoga i oni moraju koristiti oba jezična koda ili pak samo standardni jezik. Više od polovice ispitanih koristi oba jezična koda i prilikom razgovora u dućanu.

I u domeni partner(ica) vidljivo je da je pretpostavka kojom smo krenuli u istraživanje točna. Pa tako skoro polovica ispitanih tvrdi da njihov partner(ica) govore i kajkavskim dijalektom i hrvatskim standardnim jezikom. A gotovo svi ispitanici tvrde da njihovi partneri razumiju oba jezična koda. Ova domena je možda i najbolji pokazatelj dvojezičnosti u mjestu. Jer ipak, svatko od nas je najopušteniji u društvu partnera ili obitelji, najviše je svoj, stoga u ovoj domeni najbolje vidimo kako govore i koje jezične kodove koriste.

Važno je da svi ispitanici, ali vjerojatno i oni koji to nisu bili, i dalje govore kajkavskim dijalektom, barem kod kuće, sa obitelji, odnosno da kajkavski uživa veliki prestiž čime mu je zagarantiran opstanak. Zaključujemo da stanovnici Lovrečana njeguju govor i narodne običaje koji se vežu uz taj kraj i prenose ih i na buduće naraštaje te neće doći do njihovog izumiranja. Čini nam se da se dobro služe dijalektom kao sredstvom za isticanje lokalnog razgraničenja i da su svjesni svoje kada je preporučljivo da rabe standard zbog praktičnosti bržeg razumijevanja i zbog osjećaju pripadnosti cjelokupnom hrvatskom narodu.

BIBLIOGRAFIJA

- Auer, Peter: „Introduction. Bilingual Conversation Revisited. In: Auer, Peter (ed.) *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. Routledge, London – New York, 1998, 1-28.
- Blažeka, Đuro: „Međimurski dijalekt“. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 2008/33, 1-8.
- Blom, Jan-Petar – Gumperz, John: „Social Meaning in Linguistic Structure: Code-Switching in Norway“. In: Wei, Li (ed.) *Bilingual Reader*. Routledge, London-New York, 2005, 102-126
- Državni zavod za statistiku https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2011/SI-1441.pdf.
- Filipović, Rudolf: *Teorija jezika u kontaktu*. JAZU i Školska knjiga, Zagreb, 1986.
- Fishman, Joshua: *Language Loyalty in the United States: The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*. Mouton, the Hague, 1966.
- Gumperz, John: „Linguistic Anthropology in society“. *American Anthropologist*, 1974/76, 785-798.
- Habunek, Josip. Pjesma, glazba i ples u Radovansko-bielskom kraju. Društvo prijatelja glazbe i narodnih običaja „Lompuš“, Radovan, 1997, str.7.
- Harding-Esch, Edith–Riley, Phiilip: *The Bilingual Family: A Handbook for Parents*, Cambridge University Press, Cambridge, 200
- Hymes, Dell: „Introduction: Toward Ethnographies of Communication“. *American Anthropologist*, 1964/66, 1-34.
- Jelaska, Zrinka: „Hrvatski jezik i višejezičnost“. In: Pavličević-Franić, Dunja – Kovačević, Melita (eds.) *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini: Dio II*. Sveučilište u Zagrebu – Naklada „Slap“, Zagreb, 2003.
- Pavličević-Franić: *Komunikacijom do gramatike*. Alfa, Zagreb, 2006.
- Lukinović, Andrija: Župa margečan. Župni ured Margečan, Margečan, 1998, 83
- Prebeg-Vilke, Mirjana: *Vaše dijete i jezik. Materinski, drugi i strani jezik*. Školska knjiga, Zagreb, 1991.“
- Sebba, Mark – Wootton, Tony. „We, They and Identity. Sequential versus Identity Related Explanation in Code-Switching. In Auer Peter (ed.) *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*, Routledge, London – New York, 262-286.

Vertikális bilingvizmus és kódváltás Lovrečan helységben

A tanulmányban egy horvátországi kutatást mutatunk be, melynek célja a bilingvizmus és kódváltás vizsgálata a Lovrečan helységben. Bilingvizmus alatt két különböző nyelvi kód használatát értjük, a horvát köznyelv és a kajkav nyelvjárást egy lokális beszélt változatának váltakozó használatában.

Tehát egy nyelven, itt a horvát nyelven belüli többnyelvűségről van szó. Ez a fajta kétnyelvűség nem azonos a két genetikailag eltérő, de érintkező nyelv váltakozó használatával, mint pl. a horvát és magyar nyelvi érintkezés esetében, vagy a horvát más idegen nyelv esetében. Ez a kétnyelvűség egy sajátos formája.

Irena Krumes

ULOGA MALEŠNICA U POTICANJU PREDVJEŠTINA ČITANJA

1. UVOD

Hrvatske pjesme malešnice, ili kako se još nazivaju, hrvatske pučke pjesme, vrlo su stare jer se prenose, nadopunjuju i parafraziraju vjekovima i generacijama. Postoje u kulturi svih naroda, a bile jesu i još su i danas prvi pjesnički tekstovi s kojima se dijete susreće u svom odrastanju. Odrasli ih stvaraju u neposrednom dodiru s djetetom, nadahnuti ponašanjem djeteta, zadovoljavajući djetetove potrebe i uživljavajući se u njegov osjećajni svijet.¹ „Naziv malešnice predložio je na temelju analize dotadašnjih naziva i vlastitog promišljanja Milan Crnković. Osim naziva malešnice (prema malešan) predložio je i naziv pjesma ranka (prema pridjevu rani).“² Međutim nakon nekoga vremena pokazalo se da je naziv malešnice najrašireniji i da se najviše koristi tako da je taj naziv i zaživio. No, u istom značenju u mnogim izvorima može se pronaći i pod nazivom pučke dječje pjesme, hrvatske pučke pjesme, hrvatske sanatalice, hrvatske ranke. Veći broj tih izraza se koristio u prošlosti pa su do danas zaboravljeni. Strukturna podjela malešnica nije do kraja provedena, no u većini literature se spominju sljedeće podvrste: uspavanke, brojalice, brzalice, razbrajalice, nabrajalice, tepalice, pitalice, rugalice, zagonetke, pjesme za igru, cupkalice, izmišljenice, oponašalice, zamišljenice, dodirivalice, jezikolomilice i dr.³

Sve one imaju izraženu funkciju, pripomažu u uspavlivanju, uspostavljanju dodira s okolinom, živom ili neživom, u prepoznavanju životinja prema glasovima, sudjeluju u različitim igrama među djecom i djecom s odraslima.

Malešnice imaju vrlo veliku i značajnu ulogu u razvoju djeteta, posebno kad se govori o razvoju govora. Struktura malešnica na fonološkoj razini u sebi sadrži sve glasove jezika koje dijete treba usvojiti. Većina pučkih dječjih pjesmica djeluje bez značenja, bez riječi, bez smislene rečenice, smisao se često izokreće, ali je ritam pravilan. Hrvatske malešnice su velikim dijelom izgrađene na narodnim govorima i upravo su iz tog razloga malešnice u materinskom jeziku najpouzdanije i najprimjenjivije za uvođenje djeteta u govor, za poticanje njegova kvalitetnog i jednostavnog usvajanja.⁴

Njemački pedagog i pjesnik Friedrich Frobel je 1883. godine objavio knjigu pod naslovom *Mutter-und Koselieder* u kojoj je na slikovit način opisao pjesmice s didaktičkom namjerom, a cilj mu nije bio samo igra s djetetom. Po njemu su pedagoški zahtjevi vezani uz malešnice sljedeći:

- a) Emocionalni aspekt – malešnice djeci trebaju donositi radost, s oduševljenjem ih trebaju oponašati i izvoditi
- b) Motorički aspekt – neke od malešnica se izvode uz pokrete rukama koji su određene forme npr. brzi, međusobno suprotni pokreti, prate određeni redoslijed pokreta i dr., upravo to poticanje finomotoričkih radnji stoji u uskoj

¹ Milan Crnković, Hrvatske malešnice: Dječje pjesme pučkoga izvorišta ili podrijetla. Školska knjiga. Zagreb. 1998. str.7.

² Vladimira Velički i Ivanka Katarinčić, Stihovi u pokretu. Malešnice i igre prstima kao poticaj za govor. Alfa. Zagreb. 2011. str. 24

³ Crnković, 1998., str.7

⁴ Velički, Katarinčić, 2011., str. 25

povezanosti s postignućima u predpisačkim i predčitačkim vještinama (povezanost glasova i pokreta, kasnije slova, redosljed riječi u rečenici)⁵

c) Senzomotorički aspekt – važan je osjećaj za motoriku ruku, osjetilo za vid tj. koordinacija oko-ruka

d) Kognitivni aspekt – tekst malešnice koja se izvodi uz pokrete ruku djeluje izravno na iskustvo koje oni u stvarnosti moraju proživjeti

e) Neuropsihološki aspekti – igre prstima su važne za koordinaciju lijeve i desne ruke, paralelan položaj ruku, mijenjanje strana ruku (lijeva na desnu stranu tijela i obrnuto)

f) Jezični aspekt – malešnice zahtijevaju promišljeno i ciljano korištenje govornih oblika koji su sadržani u stihovima, a to se odnosi na (intonaciju, ritam, tempo, pauze, različite modulacije glasa, pamćenje redosljeda)⁶

U radu će se razmatrati utjecaj malešnica na razvoj govora i jezika djeteta do sedme godine života kao i prikazati prednosti koje brzalice, brojalice i zagonetke pružaju odgojiteljima u radu s djecom s jezičnog aspekta.

2. BRZALICE, BROJALICE I ZAGONETKE

Brzalice, ili kako se u nekim izvorima navode, jezikolomilice pripadaju skupini malešnica koje djeci služe za zabavu, igru i razvijanje govora. One su jezične igre koje postoje od davnih dana u svakom jeziku i s generacijama se samo nadopunjuju i proširuju. Kao što je to i danas, stvarali su ih odrasli za svoju djecu ili u suradnji s njima. Brzalice se izvode kao recitacije, a karakteriziraju ih riječi koje su slične po zvučnosti ili po zvučnim slogovima. Osmišljene su i kreirane da pri njihovom izgovoru dođe do pogreške i tako zabavljaju izvođača. Djeci su brzalice vrlo zabavne i šaljive kad dođe do pogreške prilikom izgovaranja i onda pokušavaju izgovoriti jedno vrijeme dok ne uspiju pravilno izgovoriti.

Brzalice su iznimno važne i korisne u razvoju govora i za razvoj verbalne komunikacije. Logopedi ih koriste kod djece i odraslih koji imaju govorno-jezičnih poteškoća. Oni koriste brzalice koje su zasićene pojedinim glasovima i na taj način pomažu u izgovoru istih tih glasova (primjer takve brzalice je i *Petar Petru plete petlju*). „Takvi prezasićeni tekstovi pružaju mogućnost da se u što kraćem vremenu što češće izgovori određeni glas, naglasak, oblik, sintagma. U manjim cjelinama (dvije-tri rečenice) moguća je gotovo potpuna zasićenost, ali ne valja za njom težiti pod svaku cijenu, jer su zasićeni tekstovi i onako konstrukcija koja se u prirodnoj govornoj situaciji gotovo i ne javlja – pa pretjerujući dospijevamo u položaj izvođača smiješnih jezičnih akrobacija.“⁷

Brzalice oslobađaju dječji govor, smanjuju govorne poteškoće, potiču na govornu aktivnost, motiviraju na kreativne govorne igre te izuzetno pridonose pravilnom izgovoru pojedinih glasova. Funkcija brzalice je i da učvršćuje koncentraciju, memoriranje i potiče čistoću izgovora. Također su korisne za razvoj auditivnog razlikovanja pojedinih fenomena, za pravilan izgovor glasova te za pravilno disanje i dikciju. Brzalice se mogu podijeliti prema mnogo obilježja, ali najčešća i najzanimljivija podjela je po njezinim fonostilističkim obilježjima. Položaj glasova u brzalicama je upravo ono zbog čega one i jesu toliko zanimljive i u jednu ruku zahtjevne za izgovor. Kada se govori o ponavljanju glasova u brzalicama, onda ih možemo svrstati u dvije skupine, a to su: brzalice u kojima su dominantni samoglasnici (asonanca) *Nevesele snene*

⁵ Velički, Katarinčić, 2011., str. 26

⁶ Velički, Katarinčić, 2011., str. 27

⁷ Stjepko Težak, Govorne vježbe. Školaska knjiga. Zagreb. 1979. str. 31

žene plele teške mreže; brzalice u kojima su dominantni pojedini suglasnici (aliteracija) *Cvrči, cvrči cvrčak na čvoru crne smrče*.⁸

Druga vrsta malešnica koja je izvrsna za poticanje govora je brojalice. Brojalice su djeci izrazito zanimljive i bliske zbog njihove ritmičnosti, melodioznosti i šaljivosti te ih treba razvijati i nadopunjavati. No, ne samo što su zabavljaju djecu već pomažu u razvitku djetetova govora i izražavanja, kao što su:

- točnost izražavanja, bez zastajkivanja i zajeckivanja
- pravilan izgovor
- bogaćenje rječnika
- približavanje narodne i umjetničke dječje književnosti
- buđenje interesa za knjigu
- učenje slušanja drugih⁹

Brojalice su živjele u povijesti, ali žive i danas, one se javljaju u svim kulturama svijeta i neke se prenose iz jednog naroda u drugi, iz naraštaja u naraštaj i upravo zato nikada ne umiru i nikada se ne zaboravljaju.

Gotovo u svakoj igri dolazi do nesuglasica i upravo se one najčešće rješavaju brojalicama. Pomoću njih djeca određuju u igri tko će započeti igru, nešto smisliti, pokazati ili govoriti, a sve igre na ispadanje obiluju brojalicama. One su sredstvo igre, poticaj za igru, dopuna igri i igra sama.¹⁰ Brojalice su vrlo pristupačne djeci iz razloga što su lako pamtljive, imaju ritam i melodične su kao što stoji u većini definicija brojalice.

Peteh u svojoj knjizi *Zlatno doba brojalice* posebno ističe vrijednost brojalice u odgojno-obrazovnom radu s predškolskom djecom koje se vide u:

1. govornom razvitku
2. razvitku spoznajnih sposobnosti
3. razvitku kreativnosti i
4. razvitku ritma.

Brojalice su značajne za razvoj govora, verbalnu komunikaciju. Potiču na govornu aktivnost, oslobađaju dječji govor, motiviraju djecu da govore slobodno i tečno, bogate dječji rječnik, pridonose pravilnom izgovoru pojedinih glasova (č, ć, d, đ, dž, r, š), ublažavaju govorne teškoće, izgrađuju dikciju, naglasak, intonaciju. Obogaćuju dječju spoznaju.¹¹ Kod razvoja spoznajnih sposobnosti brojalice pridonose razvoju pamćenja, mišljenja, usvajanju novih činjenica, razvija se slušna percepcija, smisao za humor i povećava se interes za igre riječima. Brojalica je snažan poticaj govorne kreativnosti jer dok slušaju brojalice povećava im se želja da i sami izmišljaju brojalice, nadograđuju već postojeći poznati tekst kako bi dobili djelomično ili potpuno šaljivi tekst. Ritam mogu pokazivati dok slušaju ili izgovaraju brojalice pokretima prstiju, rukama, nogama ili tijelom, mogu ga izraziti pljeskanjem, mahanjem ruku, njihanjem i sličnim pokretima.

Postoji više vrsta brojalice koje razlikujemo po duljini, melodičnosti, ritmu, prigodnosti, raspoloženju i prostoru.¹² Budući da se brojalice mogu govoriti (recitirati), crtati, pjevati i modelirati zato ih možemo i ponuditi djeci na različite načine, ovisno o prostoru gdje se nalazimo, namijeni i o sadržaju.

Treća vrsta malešnica koje su predmet zanimanja u ovom radu su zagonetke. Zagonetke, ili kako u nekim izvorima stoji enigma, su pitanja, zadatci

⁸ Mira Peteh, *Zlatno doba brojalice*. Alinea. Zagreb. 1998. str. 7

⁹ Peteh, 1998., str.8

¹⁰ Peteh, 1998., str.13

¹¹ Mira Peteh, *Radost igre i stvaranja*. Alinea. Zagreb. 2018., str.58

¹² Peteh, 1998., str. 15

ili izričaji koje treba riješiti promišljanjem. Najčešće imaju skriveno ili dvosmisleno značenje koje se izriče kroz igru riječi. Tvrtko Čubelić je u svojoj knjizi *Usmene narodne poslovice, pitalice i zagonetke*¹³ definirao zagonetke kao kraće izreke u kojima se misao, predmet, radnja ili događaj ne prikazuju izravno i neposredno jasno, nego uvijeno, u obliku prenesene i zamijenjene slike, tj. u obliku metafore pa ih treba odgonetnuti, treba pogoditi što zapravo ponuđena slika znači i gdje je njezin smisleni izvor.

Zagonetke, kao i brzalice i brojalice, vrijedan su didaktički materijal za razvijanje kreativnog mišljenja predškolske djece, jer aktiviraju misaone procese, uspoređivanje, analogiju, zaključivanje¹⁴. Pripadaju jednostavnim oblicima¹⁵ koji pripadaju usmenoj kulturi i zabilježene su u svim kulturama svijeta. One su nastale u drevnoj prošlosti, što dokazuju brojna arheološka i etnografska istraživanja i rađaju se i žive u narodu, a imaju veliku odgojnu i obrazovnu vrijednost.

Zagonetke u prvom redu uče, daju određeno znanje, jer su u njima sažeta iskustva i razna shvaćanja života; one nam pomažu i pri usvajanju određenih zakonitosti jezika, daju nam bogat materijal za razvijanje govora, za obogaćivanje rječnika, za pravilnu artikulaciju i za druge odgojno-obrazovne zadatke materinskog jezika. Neki logopedi ističu da često služe i kao sredstvo za ispravljanje pojedinih glasova koje dijete nepravilno izgovara, osobito glasove: r, č, ž, š, z.¹⁶ Kako bi predškolsko dijete shvatilo zagonetku mora imati određeno elementarno znanje i misaone aktivnosti razvijene na određenom stupnju, te ga u zagonetku treba uvoditi postupno.¹⁷ Bez minimalnog znanja dijete ne može ući u svijet zagonetki. Znanje je poticaj za razvijanje misaonih sposobnosti. Napredak u razvoju mišljenja ovisi o aktivnostima djeteta. Odgojitelj aktivira dijete tako da ga potakne na samostalno rješavanje čak i najmanjeg zadatka jer djeluje na razvoj njegovih sposobnosti mišljenja. Razvijaju se određene psihičke funkcije kao pažnja, mišljenje, pamćenje, mašta, a aktivnostima se djeluje na misaone procese kao što je analiza, sinteza, uspoređivanje, zaključivanje, analogija, na forme mišljenja kao što je sud, pojam, zaključak, na misaone osobine kao znatiželja, aktivnost, samostalnost, radoznalost. U igri i radu s djecom tako se razlikuje zagonetne igre i verbalne zagonetke. Zagonetnim igrama se dolazi do verbalnih zagonetki. Zagonetne igre mogu biti vezane uz vid, sluh, opip, miris, okus i pokret.¹⁸ Prave verbalne zagonetke mogu biti ili narodne ili umjetničke, a zadaje ih odgojitelj djeci koju se potiče da opisuju, da se verbalno izražavaju, da pričaju, uspoređuju, povezuju. Tako se na neki način već u djece razvijaju složenije govorne i jezične sposobnosti vezane uz gramatiku rečenice, fond riječi i stvaranje teksta.

Kratke književne forme kao što su brojalica, brzalice i zagonetka svojom strukturom i jezikom mogu biti izvrsno sredstvo za poticanje govorno-jezičnog razvoja djece. Kako bi mogli utjecati na govorno-jezični razvoj i na pravi način koristiti malešnice u radu s djecom potrebno je prvo rasvijetliti način na koji se razvija jezik i govor od rođenja.

¹³ Tvrtko Čubelić, *Usmene narodne poslovice, pitalice i zagonetke*. Liber. Zagreb. 1975., str. 86

¹⁴ Mira Peteh i Vesna Štajcer Blatarić, *Poslovice za predškolce : dragocjena zrnca mudrosti*. Alinea. Zagreb. 2012.

¹⁵ André Jolles, *Jednostavni oblici*. Matica hrvatska. Zagreb. 2000.

¹⁶ Peteh, Mira i Duš, Marija. *Poslovice i zagonetke za najmlađe*. Školska knjiga. Zagreb. 1982., str. 10

¹⁷ Peteh i Duš, 1982., str. 11

¹⁸ Peteh, Mira, *Radost igre i stvaranja*. Alinea. Zagreb. 2018.

3. GOVORNO-JEZIČNI RAZVOJ DJETETA

Usvajanjem govora dijete usvaja apstraktan simbolički sustav, a to je jezik, koji društveno okruženje koristi u međusobnom sporazumijevanju. Govorni razvoj započinje znatno ranije negoli se izgovori prva riječ. Neverbalna komunikacija uvijek prethodi verbalnoj komunikaciji.¹⁹ Proces govorno-jezičnoga razvoja stručnjaci danas uglavnom dijele u dva razdoblja: a) predjezično ili predlingvističko razdoblje u trajanju od rođenja do prve godine života, b) jezično ili lingvističko razdoblje, koje načelno traje do treće godine, iako jezik usvajamo gotovo cijeli život. Prva ili predjezična faza (fonska faza) jednogodišnje je razdoblje koje se dijeli na četiri podrazdoblja. Prvo je predgovorno ili perlokutinarno koje traje dva prva mjeseca života i koje obilježava primarno refleksno glasanje. Potom slijedi razdoblje komunikativnog glasanja od drugoga do petoga mjeseca u kojem se pojavljuje gukanje i prvi osmijeh. Nakon petoga mjeseca dijete počinje formirati vokale pa se razdoblje od 5. do 8. mjeseca naziva faza vokalizacije. U četvrtom razdoblju razvoja govora dijete se slogovno glasa i kombinira samoglasnike i suglasnike ponavljajući ih više puta najčešće u interakciji sa sugovornikom ili igračkom. U trećem i četvrtom dijelu predjezičnoga razdoblja počinje oblikovati glasovni sustav koji započinje prvenstveno artikulacijom prednjih i srednjih samoglasnika (i, e, a), a zatim stražnjih (o, u). U drugom razdoblju predlingvističke faze pojavljuju se ritmički logatomi koji isprva sličje riječima, ali nisu prave riječi kao: ma-ma-ma, ba-ba, ta-ta-ta...To su slogovni nizovi kojima okolina pridjeva značenje. U ovom razdoblju dijete formira i artikulira glasove koji ovise uglavnom o njegovu psihofizičkom i fiziološkom razvojnom stupnju, a ne o konkretnom jeziku. Ova faza se smatra vrlo osjetljivom fazo za razvoj govora jer se razvoj govora odvija putem usavršavanja svjesne glasovne recepcije ljudskoga govora, a ne samo putem imitacije. Dijete postupno i svjesno gradi vlastiti slušno-govorno-pokretni sustav.²⁰ U drugom razdoblju koje nazivamo jezična (lingvistička ili verbalna) faza dolazi do pojave prvih pravih riječi, a djeca usvajaju prve jezične elemente kao što je intonacija, ritam materinskoga jezika. U ovoj fazi dijete je ovladalo fonemskim sustavom hrvatskoga jezika. Prvo je usvojilo zvučne i bezzvučne zapornike ili okluzive (b, d, g, p, t, k), a potom i strujnike ili frikative (s, z, š, ž, f, h), a na kraju slivenike i afrikate (c, ć, č, dž, đ). Spajanjem artikuliranih glasova odnosno fonema nastaju riječi.²¹ U vremenu od 12. do 18. mjeseca najprije su to jednosložne ili dvosložne riječi tvorene kombinacijom okluziva i vokala, a kasnije dobivaju funkciju rečenice, npr. Papa. U smislu (Hoću jesti, Gladan sam...). Od 24. mjeseca usvajaju se pojedine vrste riječi i to najprije imenice i glagoli, a kasnije pridjevi, poslije njih zamjenice, brojevi i neki prilozi. Fond riječi se od prve godine, kada rabi stotinjak riječi, proširuje vrlo brzo na dvjesto s dvije godine ili tisuću u trećoj godini života. S četiri godine dijete koristi već četiri tisuće riječi. Leksički razvoj prati i usvajanje gramatičkoga sustava materinskoga jezika, tj. ovladavanje tvorbenim pravilima, morfologijom, sintaksom rečenice. Rečenice u prvoj i drugoj godini života obično su jednočlani iskazi, imaju krnju strukturu i mnogo dijelova koji su izostavljeni (prijedlozi, prilozi, čestice, veznici, spone). Sve ove vrste konačno se usvajaju negdje oko sedme godine. Do četvrte godine života, kod većine djece, usvaja se osnova materinskoga jezika.²²

¹⁹ Dunja Pavličević-Franić, *Komunikacijom do gramatike*. Alfa, Zagreb, 2005. str. 42

²⁰ Ilona Posokhova, *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece*, priručnik za roditelje. Ostvarenje, Zagreb 1999., str. 20

²¹ Pavličević-Franić, 2005., str. 44

²² Pavličević-Franić, 2005. str. 45

Istraživanja su pokazala da se artikulacija i fonološki sustav jezika uče u razdoblju od rođenja do sedme godine života. Nakon ovog razdoblja dolazi do automatizacije glasovnih navika. Ovaj period je najpogodniji da djeca usvoje intonaciju i glasovnu strukturu jezika.²³

Dijete se do svoje sedme godine života nalazi u vrlo senzibilnom razdoblju za usvajanje govora, odnosno za uspostavljanje temelja za cjelokupan daljnji razvoj, i tjelesni i duhovni. Dio je tog razdoblja i tzv. kritično razdoblje u razvoju govora u kojem su iznimno važni vanjski utjecaji. Ako u tom razdoblju dijete nije izloženo govoru, ono nikada neće naučiti govoriti u punom opsegu.²⁴ Zato je izuzetno važno da osim roditelja i odgojitelji u dječjim vrtićima potiču dječji govorno-jezično razvoj različitim kratkim književnim vrstama koje imaju priliku čuti u komunikaciji s odraslim. Svaki odabir načina poticanja govornoga razvoja ovisi o vještinama koje se želi razviti. S obzirom da su predčitačke vještine nužne za razvoj i razumijevanje čitanja, a bez čitanja ne možemo opstati u suvremenom društvu, potrebno ih je ovdje objasniti.

4. PREDČITAČKE VJEŠTINE

Dijete prije polaska u školu mora svladati predčitačke vještine jer su one preduvjet za stjecanje čitačkih vještina, a pogotovo učenje čitanja.²⁵ Predčitačke vještine su nužna znanja i vještine koje djetetu omogućuju lako i brzo ovladavanje tehnikom čitanja, a istovremeno i razumijevanjem teksta. Dijete ove vještine stječe prirodno u doticaju s roditeljima ako se s njime razgovara, ako sluša čitanje, ako se proširuje rječnik i znanje o svijetu, ako mu se daje prilika da prepričava, priča, rukuje knjigama, pišaćim priborom. Predčitačke vještine su raznovrsne, a svakodnevnim razgovorom s roditeljima koji potiču šalu, postavljaju pitanja i traže odgovor, pričaju priče i poslije postavljaju pitanja o priči, stječu se osnovne govorne vještine. I odgojitelj može poticati dijete da sluša pitanje i odgovara, da usvaja i otkriva nove pojmove i nove riječi, da usvoji pojam rečenice i osvijesti da se rečenica sastoji od riječi, da rečenica nešto znači, da priča ima početak, sredinu i kraj. Osim toga, predčitačke vještine mogu se odnositi i na poznavanje obilježja teksta. To podrazumijeva da odgojitelj zajednički s djetetom razgledava i čita slikovnicu prateći tekst prstom istovremeno glasno čitajući. Dijete time potiče da shvati da se govor može zapisati, da pisani trag odgovara onome što se izgovara, da rečenice teku slijeva na desno i odozgo dolje. Razumijevanje ispričane priče također je jedno od predčitačkih vještina koje bi dijete prije formalnog obrazovanja moralo razviti. Razumijevanje priče odgojitelj potiče različitim poticajima kao što su pitanja koja zahtijevaju zaključivanje, uspoređivanje, rješavanje problema, pitanja kojima se provjerava razina razumijevanja teksta i kojima se potiče doslovno, sažeto prepričavanje ili stvaralačko prepričavanje. Odgojitelji bi trebali poticati djecu da i sami postavljaju pitanja o tekstu i istražuju određene teme koje ih zanimaju. Djetetu bi odgojitelj trebao kazati da pisani tekst i sve ono što piše u slikovnicama i knjigama zapravo predstavlja govor i pričanje, a da je značenje pisane obavijesti izuzetno važno u svakodnevnom životu, pogotovo značenje naziva STOP ili ULAZ, OPASNOST itd. Čitanje pjesmica u rimi i recitiranje, a pogotovo napamet učenje brojalica, brzalica i zagonetki potiče ne samo pamćenje, nego i slušanje glasova koji se podudaraju. Osim što će djeca time zapaziti različite glasove potaknut će ih se da slušaju riječi i da ih pokušaju

²³ Hazim Selimović – Esed Karić: Učenje djece predškolske dobi Metodčki obzori 11, vol. 6(2011)1, str.151

²⁴ Velički, Katarinčić, 2011., str. 6

²⁵ Mira Čudina-Obradović, Čitanje prije škole: priručnik za roditelje i odgojitelje. Školska knjiga. Zagreb. 2002., str. 7

rastaviti na glasove, a glasove ponovo sastaviti u riječ. Time se razvija najvažnija predčitačka vještina, a to je glasovna osjetljivost. Uz to, prepoznavanje slova abecede i uočavanje oblika slova i povezivanje glasova sa slovima priprema su za ovladavanje tehnikom čitanja. Prije samog čitanja potrebno je razviti i vještinu zamjenjivanja slova glasom i istodobno spajanje sa sljedećim slovima ili glasovima u riječ (pri čitanju), vještinu zamjenjivanja glasa slovom i istodobno spajanje sa sljedećim glasovima ili slovima u riječ (pri pisanju)²⁶. Za čitačke vještine kao što su prijenos glasa u slovo (šifriranje) i slova u glas (dešifriranje) bit će pripremljeno dijete koje razumije priče koje mu se pričaju, koji shvaća da pisani tekst sadrži poruku i priču koja se može prepričati, koje zna držati knjigu, listati je, zna kako se tekst slijeva s desna nalijevo, zna pokretati oči prateći tekst skačući na početak sljedećega retka, koje razumije da se tekst sastoji od rečenica, rečenice od riječi, a riječi od glasova, koje prepoznaje pojedinačne glasove u riječi i zna rastaviti riječ na glasove (analiza) i sastaviti glasove u riječ (sinteza), koje poznaje slova abecede, poznaje vezu slova s pripadajućim glasom i razumije kako se provodi zamjena slova glasovima. Dijete koje ovlada ovim vještinama bit će pripremljeno za učenje i uvježbavanje tehnike čitanja.²⁷ Kratki književni tekstovi kao što su malešnice svojom dužinom, jasnoćom, sažetim izrazom, uporabom riječi, glasova i rime potpuno odgovaraju potrebama poticanja predčitačkih vještina. Boravkom u dječjem vrtiću djetetu se omogućuje da dođe u dodir s malešnicama koje mogu dopuniti govorne kompetencije djeteta, obogatiti rječnik, mogu potaknuti slobodnije i preciznije izražavanje pa čak i stvaranje složenijih rečenica. Različitim književnim oblicima i sadržajima razvija se govorna kompetencija djeteta i govorne vještine. Malešnice nam se nude kao najbolje sredstvo i oblik izražavanja koji potiče dijalog, pripovijedanje, prepričavanje, opisivanje, recitiranje, dramske aktivnosti, govorne igre, sposobnost slušanja. Potaknuti brojnim prednostima odabranih malešnica, smatrali smo da bi trebalo provjeriti koliko su ove vrste zastupljene u dječjim vrtićima u Hrvatskoj, prepoznaju li ih djeca i utječu li ovi tekstovi na njih. Iz toga razloga, proveli smo istraživanje.

5. ISTRAŽIVANJE

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je otkriti koliko se u dječjim vrtićima koriste brzalice, brojalice i zagonetke, kako djeca reagiraju na njih te utječu li one na djetetov razvoj predvještina čitanja.

Zadaci istraživanja

- Utvrditi koliko odgojitelji koriste u radu brzalice, brojalice i zagonetke
- Utvrditi koju vrstu malešnica odgojitelji najčešće koriste te kako djeca reagiraju na svaku od njih
- Utvrditi utječe li slušanje tih malešnica na djetetove poteškoće u izgovoru pojedinih glasova te utječu li na razvoj predčitačkih vještina.

Hipoteza istraživanja

Odgojitelj koji u radu s djecom rabi brzalice, brojalice i zagonetke utječe na razvoj djetetovih predčitačkih vještina, a posredno i na zanimanje za knjige.

Instrument istraživanja

Instrument koji je korišten u ovom istraživanju jest anketa koja je namijenjena odgojiteljima, a sastoji se od 17 pitanja, prvih 5 pitanja su osnovna

²⁶ Mira Čudina-Obradović, Čitanje prije škole, 2002.

²⁷ Mira Čudina-Obradović, Igrom do čitanja. Školska knjiga, Zagreb, 2002.

formalna pitanja, a ostalih 12 pitanja vezana su uz rad odgojitelja u dječjem vrtiću.

Postupak prikupljanja podataka

Za potrebe ovog istraživanja korišten je anketni upitnik koji je bio anoniman, a istraživanje je provedeno od 19. lipnja 2019. do 25. lipnja 2019. na internetu.

Uzorak istraživanja

U istraživanju je obuhvaćen uzorak od 77 ispitanika, odgojitelja koji rade u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj. Anketni upitnik je postavljen na Facebook grupi *Didaktika u dječjim vrtićima* te putem društvenih mreža. Uzorak je slučajjan.

5.1. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Način obrade podataka

Nakon što su podaci prikupljeni, analizirani su odgovori te grafički prikazani uz deskriptivan opis dobivenih odgovora.

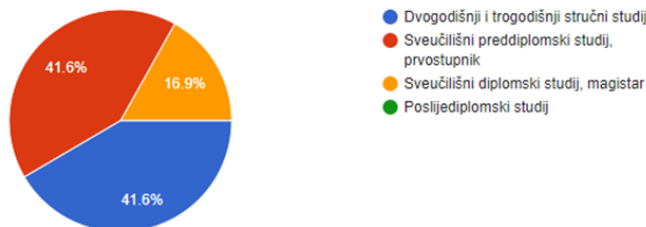
Rezultati istraživanja

Istraživanje je provedeno uz pomoć anketnog upitnika, istraživanju je pristupilo 77 sudionika, a anketni upitnik se sastojao od pitanja na skali od 1 do 5 (Likertova skala) u pitanjima kojima se željela potvrditi hipoteza. U uvodnom dijelu ankete otkrili su se opći podaci o ispitanicima. Anketni upitnik ispunile su isključivo odgojiteljice ženskoga spola. (100%).

Na Grafikonu 1 vidljivo je da je 41,6%, to jest 32 ispitanika prvostupnika, odnosno da su završili Sveučilišni preddiplomski studij, 16,9% ili 13 odgojitelja koji su pristupili anketi imaju završen Sveučilišni diplomski studij, a 41,6% ili 32 ispitanika završilo je dvogodišnji i trogodišnji stručni studij. Najviše ispitanika (31) ima od 1 do 5 godina radnoga staža, a upitnik je riješio i jedan pripravnik.

Koja je Vaša stručna sprema?

77 responses



Grafikon 1. Struktura ispitanika prema broju godina radnog staža

Na temelju grafikona 2 vidljivo je da najveći broj ispitanika, koji su pristupili istraživanju (22), radi u Gradu Zagrebu te u Zagrebačkoj županiji (13). Od 77 ispitanika, koliko ih je pristupilo istraživanju, njih 74 je označilo u kojoj županiji rade.



Grafikon 2. Broj ispitanika prema županijama u kojoj rade



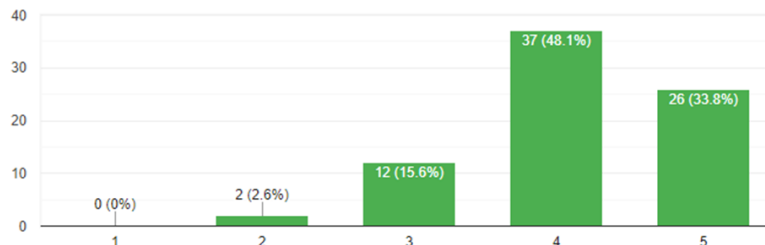
Grafikon 3. prikazuje dobne skupine djece u kojima rade ispitanici.

U anketnom upitniku najviše ispitanika (21) odgovorilo je da radi u mješovitoj skupini te u jasličkoj skupini (14). Kao i na prethodna dva pitanja 3 ispitanika nisu odgovorila na pitanje.

Na grafikonu 4. prikazani su odgovori ispitanika od kojih se tražilo da na Likertovoj skali, brojevima od 1 do 5, označe koliko često u svome radu s djecom koriste zagonetke, brzalice i brojalice. Pomoću grafikona vidljivo je da najviše ispitanika, čak njih 37 (48,1%) relativno često koriste navedene malešnice, a 2 (2,6%) ispitanika ih gotovo nikada ne koristi u svome radu s djecom.

Koliko često koristite u radu zagonetke, brzalice i brojalice? (1 – nikada, 2 – gotovo nikada, 3 – ponekad, 4 – relativno često, 5 – vrlo često)

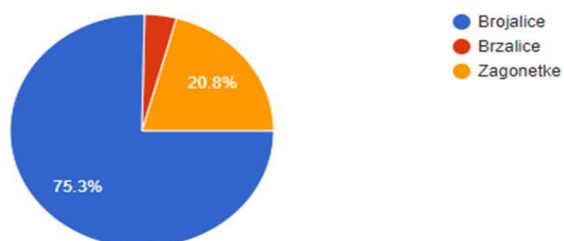
77 responses



Grafikon 4. Učestalost korištenja određenih malešnica.

Što od navedenog najčešće koristite?

77 responses

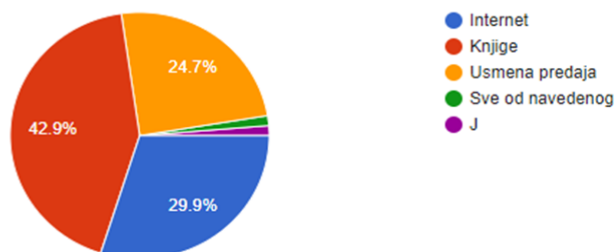


Grafikon 5. Vrste malešnica koje ispitanici najčešće koriste.

Prema provedenoj anketi vidljivo je da odgojitelji najčešće koriste brojalice (75,3%) u svome radu, a najrjeđe brzalice, što nam pokazuje i grafikon 5.

Koje izvore najčešće koristite za ove vrste malešnica?

77 responses

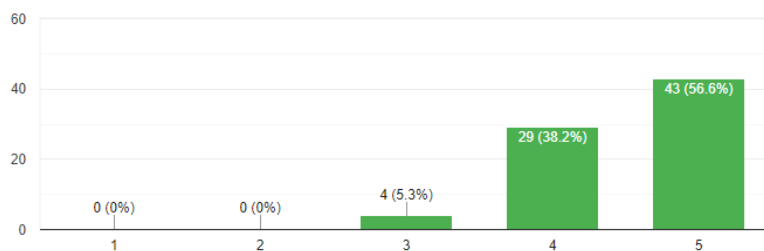


Grafikon 6. Najčešći izvori za odabrane malešnice.

Na Grafikonu 6. vidljivo je da 42,9% to jest 33 ispitanika najčešće brzalice, brojalice i zagonetke pronalaze u raznim knjigama, dok 29,9% (23) ispitanika za to koristi internetske mreže, a usmenu predaju njih 24,7% (19).

Kako djeca reagiraju na brojalice koje im pročitate ? (1 – loše, 2 – zadovoljavajuće, 3 – dobro, 4– vrlo dobro, 5 – izvrsno)

76 responses

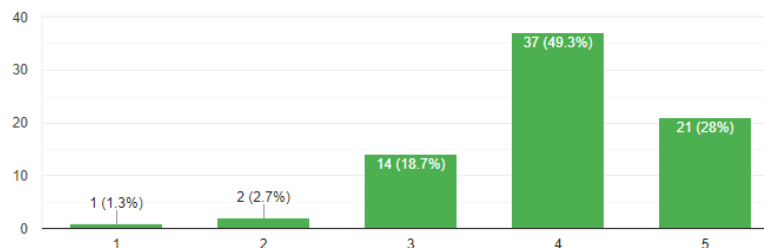


Grafikon 7. Reakcije djece na brojalice

Prema provedenom anketnom upitniku 43 (56,6%) odgojitelja je odgovorilo da djeca izvrsno reagiraju na brojalice koje im oni pročítaju, dok je 4 (5,3%) ispitanika odgovorilo da reagiraju dobro. Jedan ispitanik koji je pristupio anketnom upitniku nije odgovorio na ovo pitanje.

Kako djeca reagiraju na brzalice koje im pročitate? (1 – loše, 2 – zadovoljavajuće, 3 – dobro, 4– vrlo dobro, 5 – izvrsno)

75 responses

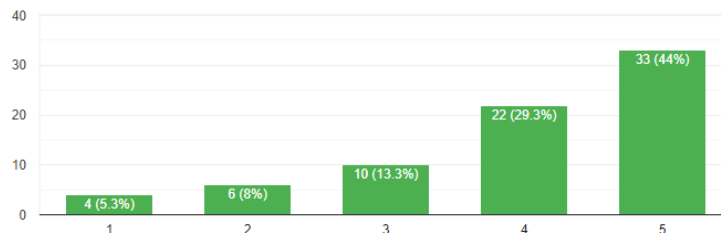


Grafikon 8. Reakcije djece na brzalice

Grafikon 8 prikazuje da je 37 (49,3%) ispitanika označilo da djeca vrlo dobro reagiraju na brzalice koje im pročítaju, dok je 1 ispitanik označio da djeca loše reagiraju na njih. Na ovo pitanje je odgovorilo 75 ispitanika.

Kako djeca reagiraju na zagonetke koje im pročitate? (1 – loše, 2 – zadovoljavajuće, 3 – dobro, 4 – vrlo dobro, 5 – izvrsno)

75 responses

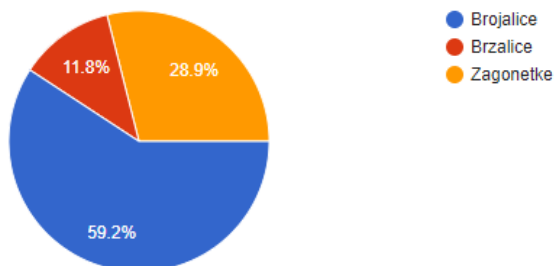


Grafikon 9. Reakcije djece na zagonetke

U anketnom istraživanju 33 (44%) ispitanika je označilo da djeca izvrsno reagiraju na zagonetke koje im odgojitelji pročitaju, dok su 4 (5,3%) ispitanika označila da djeca loše reagiraju na njih. Na grafikonu 9 vidljivo je da je na ovo pitanje odgovorilo 75 ispitanika.

Što djeca najviše vole od navedenog?

76 responses

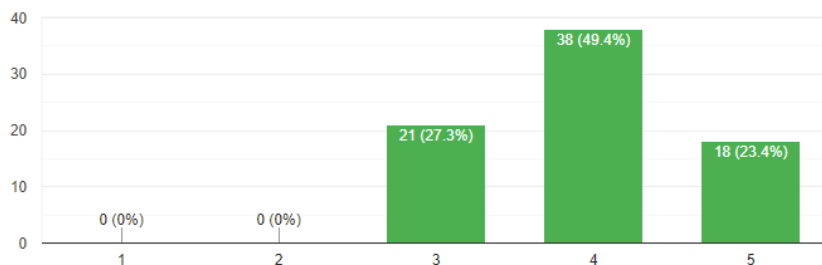


Grafikon 10. Malešnice koje djeca najviše vole

Grafikon 10 prikazuje da 59,2% ispitanika smatra da djeca najviše vole brojalice od navedenih malešnica, 28,9% ispitanika odgovorilo je da djeca najviše vole zagonetke, a 11,8% njih smatra da djeca ipak više brzalice. Jedan ispitanik nije odgovorio na postavljeno pitanje.

Traže li još sličnih malešnica nakon što pročitate pripremljeno? (1- nikada, 2- gotovo nikada, 3 – ponekad, 4 – gotovo uvijek, 5 – uvijek)

77 responses

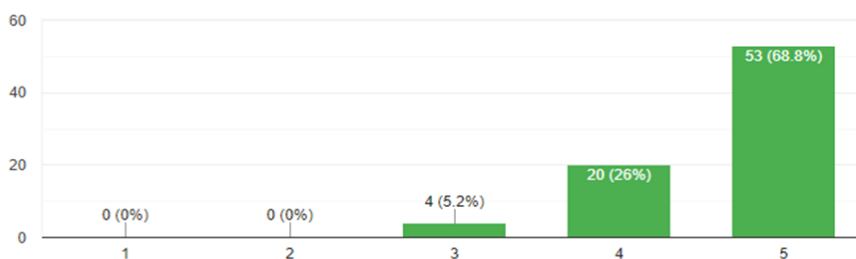


Grafikon 11. Potreba djece za određenim malešnicama.

U anketnom istraživanju 38 (49,4%) ispitanika je odgovorilo da djeca nakon što čuju malešnice koje je odgojitelj pripremio gotovo uvijek traže još sličnih, a 21 (27,3%) ispitanik je odgovorio da samo ponekad traže dodatne malešnice.

Slažete li se s tvrdnjom da brojalice, brzalice i zagonetke utječu na djetetov razvoj čitalačkih vještina? (1 – u potpunosti se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – slažem se, 5– u potpunosti se slažem)

77 responses

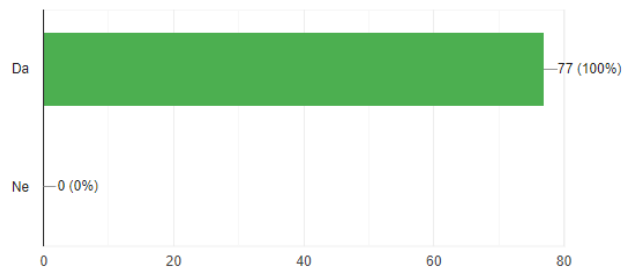


Grafikon 12. Utjecaj malešnica na razvoj čitalačkih vještina

Na Grafikonu 12 vidljivo je da se 53 (68,8%) ispitanika slaže s tvrdnjom da brojalice, brzalice i zagonetke utječu na djetetov razvoj čitalačkih vještina, a 4 (5,2%) ispitanika se niti slaže niti ne slaže.

Jeste li primijetili da neka djeca u skupini imaju poteškoća u izgovoru nekih glasova?

77 responses

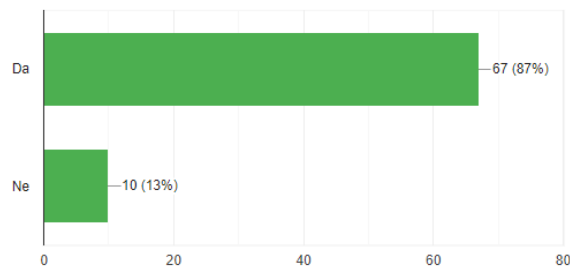


Grafikon 13. Poteškoće u izgovoru glasova

Prema anketnom upitniku vidljivo je da su svi ispitanici (njih 77) primijetili u radu da neka djeca imaju poteškoća u izgovoru nekih glasova.

Jeste li primijetili da djeca koja više sudjeluju u slušanju i izgovoru malešnica imaju veću pozornost i lakše savladavaju slova i glasove?

77 responses

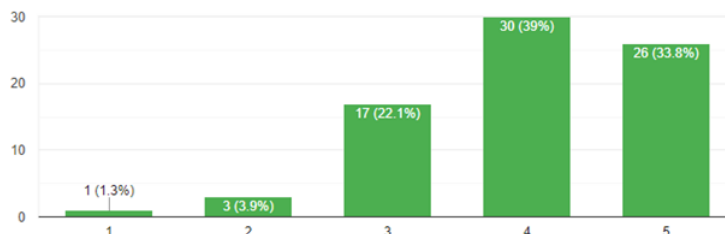


Grafikon 14. Utjecaj slušanja i govorenja malešnica

Grafikon 14. prikazuje da je 67 (87%) ispitanika primijetilo da djeca koja više sudjeluju u slušanju i izgovoru malešnica imaju veću pozornost i lakše savladavaju slova i glasove, dok njih 10 (13%) nije to zamijetilo.

Uspoređujući djecu koja više sudjeluju u slušanju malešnice i djecu koja manje sudjeluju, slažete li se da djeca koja više sudjeluju, češće potražuju i zanimaju se za knjige i igre sa slovima? (1 – u potpunosti se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – slažem se, 5 – u potpunosti se slažem)

77 responses



Grafikon 15. Sudjelovanje djece u slušanju malešnica

Prema provedenom anketnom istraživanju 30 (39%) ispitanika slaže se s tvrdnjom da djeca koja više sudjeluju u slušanju malešnica češće potražuju i zanimaju se za knjige i igre sa slovima u odnosu na djecu koja manje sudjeluju u slušanju malešnica, dok se 1 ispitanik u potpunosti ne slaže s tom tvrdnjom.

5.2. RASPRAVA

Anketa je pokazala i potvrdila hipotezu da odgojitelji u radu s djecom koriste malešnice i to brojljice, brzalice i zagonetke. Struktura odgojitelja koja se javila za anketiranje pokazuje da su se javili odgojitelji svih stupnjeva obrazovanja, iz gotovo svih hrvatskih županija i odgojitelji koji rade gotovo sa svim dobnim skupinama djece. Prema tome, možemo zaključiti da većina odgojitelja zaista koristi malešnice u svome radu. No, ohrabruje i činjenica da odgojitelji, osim malešnica koje su naučili u djetinjstvu, posežu i za literaturom i traže malešnice i u izvorima na internetu što svjedoči o njihovom interesu za ovu književnu formu kao i postojajnu svijesti o vrijednosti malešnica u razvoju prečitavičkih vještina u djece.

U bloku pitanja o reakciji djece na specifične malešnice pokazalo se da djeca, prema zamjećivanju odgojitelja, najbolje reagiraju na brojljice, a najmanje na brzalice. Ove rezultate koje smo prikupili na temelju procjene odgojitelja možemo uzeti s rezervom jer smatramo da brojni odgojitelji nedovoljno koriste brzalice. Moguće je da ih nedovoljno koriste jer ih ne poznaju dovoljno ili nisu zamijetili njihov pozitivni utjecaj na poticanje govora u djeteta. Isto tako, u Hrvatskoj dugo vremena nije bilo odgovarajuće literature o brzalicama tako da su internetski izvori dosta skromni.

Prema procjeni odgojitelja djeca najbolje reagiraju na brojljice i prema tome zaključuju da ih najviše vole. A za brzalice zaključuju da ih manje vole od ostalih vrsta što može ukazivati i na to da se one inače i slabije pojavljuju u radu s djecom, tj. djeca nisu ni izložena brzalicama pa ih prema tome nemaju prilike ni doživjeti. Na pitanje o potrebi djece za ponavljanjem ovih formi malešnica, odgojitelji procjenjuju da djeca ne traže uvijek ponavljanje i ne prihvaćaju baš sve vrste. Ovaj rezultat može upućivati na to da odgojitelji moraju dobro paziti koje vrste malešnica nude u kontaktu s djecom, kojega sadržaja i tematike kao i oblika koji odgovara dobi djeteta. Sve to može utjecati na potrebu djeteta za ponavljanjem određenih malešnica.

Iz ankete mogli smo uočiti i da su dvije trećine ispitanika svjesne da uporaba malešnica u radu s djecom može bitno utjecati na razvoj govora u djece, a samim time i na predčitačke vještine. Iz ovoga može se zaključiti da bi o ovoj temi trebalo znatno više progovarati u edukaciji odgojitelja kako bi probudili svijest o važnosti ovih kratkih književnih vrsta.

O pojavi djece s poteškoćama u govornom razvoju pokazuje odgovor svih odgojitelja da su uočili takve pojave u svojim skupinama. To potvrđuje i dosadašnje spoznaje o ovoj problematici. Gotovo sve dobne skupine djece s kojima odgojitelji rade pokazuju da postoje problemi u ovom području.

U dva pitanja o utjecaju malešnica na predčitačke vještine djece od odgojitelja smo dobili potvrdne odgovore. Odgojitelji su potvrdili da djeca koja slušaju malešnice i izgovaraju ih imaju veću koncentraciju i lakše svladavaju izgovor glasova, lakše memoriraju slova., interes djece za knjige i slova je veći. Ovo su ključne aktivnosti za razvoj predčitačkih vještina pa možemo zaključiti da je početna hipoteza istraživanja potvrđena.

6. ZAKLJUČAK

Brzalice, brojalice i zagonetke su od iznimne važnosti za djecu i njihov govorno-jezični razvoj što potvrđuje i sama teorija, a isto tako i ovo istraživanje u kojem većina odgojitelja smatra da slušanje i sudjelovanje u izgovoru malešnica pozitivno utječe na razvoj predčitačkih vještina.

Prema istraživanju vidljivo je da i u današnje, moderno doba, postoje odgojitelji koji pamte malešnice koje su njima prenese usmenom predajom, to jest koje su slušali od svojih odgojitelja, roditelja, djedova i baka kao i drugih odraslih. Na isti način ih oni sad prenose na nove generacije s nadom da će oni u budućnosti slijediti njihov primjer.

Brojalice su malešnice koje odgojitelji najčešće koriste u svome radu te smatraju da ih djeca najviše vole i najbolje reagiraju na njih, dok se brzalice koriste najrjeđe. U teoriji smo mogli vidjeti da brzalice, brojalice i zagonetke osim što kod djece izazivaju veselje i zabavu, isto tako utječu i na razvoj predčitačkih vještina i na razvoj govorenja. Istraživanje koje smo proveli potvrđuje tu činjenicu, većina odgojitelja koji su pristupili anketnom upitniku smatra da djeca koja više sudjeluju u slušanju malešnica lakše svladavaju glasove i slova, te su zainteresiraniji za čitanje knjiga.

Nadamo se da će ovo istraživanje potaknuti daljnja istraživanja o utjecaju i drugih vrsta malešnica na govor i jezik djece, na istraživanje novih načina uporabe malešnica kao i nove spoznaje o poticanju predčitačkih vještina u djece.

LITERATURA

- Crnković, Milan, Hrvatske malešnice: Dječje pjesme pučkoga izvorišta ili podrijetla. Školska knjiga. Zagreb. 1998.
- Čubelić, Tvrtko, Usmene narodne poslovice, pitalice i zagonetke. Liber. Zagreb. 1975.
- Čudina-Obradović, Mira, Čitanje prije škole: priručnik za roditelje i odgojitelje. Školska knjiga. Zagreb. 2002.
- Čudina-Obradović, Mira, Igrom do čitanja. Školska knjiga. Zagreb. 2002.
- André Jolles, Jednostavni oblici. Matica hrvatska. Zagreb. 2000.
- Jurišić, Grozdana i Palmić, Renata Sam (2002.). Brojalica: snažni glazbeni poticaj. Rijeka: Adamić
- Dunja Pavličević-Franić, Komunikacijom do gramatike, Alfa Zagreb 2005.
- Peteh, Mira i Duš, Marija. Poslovice i zagonetke za najmlađe. Školska knjiga. Zagreb. 1982.
- Peteh, Mira, Zlatno doba brojalice. Alineja. Zagreb. 1998.
- Peteh, Mira, Radost igre i stvaranja. Alineja. Zagreb. 2018.
- Mira Peteh i Vesna Štajcer Blatarić, Poslovice za predškolce : dragocjena zrnca mudrosti. Alinea. Zagreb. 2012.
- Posokhova, Ilona, Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece, priručnik za roditelje. Ostvarenje. Zagreb. 1999.
- Hazim Selimović – Esed Karić: Učenje djece predškolske dobi Metodički obzori 11, vol. 6(2011)1, 145-160
- Težak, Stjepko, Govorne vježbe. Školska knjiga. Zagreb. 1979.
- Velički, Katarinčić, Stihovi u pokretu. Malešnice i igre prstima kao poticaj za govor, Alfa Zagreb. 2011.
- Solak, E. i Arnaut, A. (2016.). Poslovice i brzalice. Univerzitetska misao, 13, 155-167.

A mondókák szerepe az olvasástanulás előkészítésében

A mondóka ősi irodalmi műfaj, melyet generációk hosszú során át mondogatuk a gyermekeknek és ezzel segítjük a beszédfejlődés folyamatát. A mondókák közé soroljuk a sebesmondásokat, kiszámolókat, találós kérdéseket, ezek a fonológiai szinten tartalmazzák mindazokat a hangokat, amelyeket a gyermeknek el kell elsajátítania. A mondókák ösztönzik a gyermek beszédaktivitást, fejlesztik a beszédhallást, a fonématudatosságot, a tiszta artikuláció kialakulását. Ezzel segítik gyermek zavartalan beszédelsajátítási folyamatait. A tanulmány célja megvizsgálni, hogy az óvodapedagógusok munkájuk során milyen mértékben, hogyan használják a mondókákat, van-e hatásuk az olvasástanulás előkészítésére. A kutatást széleskörű kérdőíves módszerrel végeztük. A kutatási eredmények alapján megállapítható, hogy az óvodapedagógusok szakmai gyakorlatában minden fajta mondóka előfordul, de leggyakrabban a kiszámolókat alkalmazzák. A kutatásban beigazolódott, hogy a mondókákat hallgató és mondogató gyermekek nagyobb figyelemre képesek, és könnyebben elsajátítják a hangokat és a betűket.

Kulcsszavak: mondókák, olvasási készség, nyelvtörők, kiszámolók, találós kérdések

Tamara Turza-Bogdan–Lidija Cvikić

LINGUISTIC ASPECTS OF EDUCATION OF ROMA IN CROATIA: CURRENT STATE AND PERSPECTIVES

Linguistic and cultural diversity in Croatia

Each discussion about linguistic aspects of education of a national minority should be set in the context of a particular community. To explore linguistic aspects of Roma education in Croatia, a short introduction to Croatian linguistic and cultural diversity will be given.

According to the last Census in 2011¹ 9.58% of the inhabitants of the Republic of Croatia belongs to an ethnicity other than Croatian, while 7.67% belong to an ethnicity that has a status of a national minority in Croatia.² Croatian as their first language speak 96% of the total population, while 4% speak other languages as their first language. That 4 % of Croatian inhabitants speak 23 different languages as their first language (L1). To provide a more accurate image of linguistic and cultural diversity, the results of the Census should also be observed on the local level. The high number of 96% inhabitants as speakers of Croatian as L1 might depict Croatia as a dominantly monolingual country. However, the fact that 4% of the population identifies 23 different first languages would make this monolingual conclusion a superficial reading of statistical data. The linguistic and cultural diversity is especially visible in the data about the number of first languages at local levels. While at the national level only 0.40% of the population speaks Albanian as L1, and 0.34% speaks Romani as L1, their representation on a local level might be much higher. This can be seen in the two examples from geographically distinct local communities: in the municipality Novigrad (Istria county), 3.2% of the population speak Albanian as their first language³ and in the municipality Orehovica (Međimurje county) 20.86% of the population speak the Romanian language as their first language⁴. Even more, there are some local communities where a minority language is spoken by the majority of the population. For example, in the municipality of Grožnjan (Istria county) 57% of inhabitants speak Italian as L1. The given examples confirm that Croatia is a multilingual and multicultural country. Moreover, with the accession to the European Union and opening borders to economic and other migrations, cultural pluralism became more visible in Croatian society.⁵ Interculturalism and multilingualism as social reality are therefore a research topic in various scientific disciplines and educational settings.

Roma minority in Croatia

According to the last two Censuses, there were 9,463 members of the Roma minority in Croatia in 2001 and 16,975 members in 2011. As mentioned before, the percentage of the Roma population is higher at local levels than na-

¹ Ostroški, Ljubica (ed.), *Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011. Stanovništvo prema državljanstvu, narodnost, vjeri i materinskom jeziku*, Državni zavod za statistiku RH, Statistička izvješća, Zagreb, 2013.

² Ostroški, Ljubica, (ed.), *ibid.*, p. 10

³ Ostroški, Ljubica, (ed.), *ibid.*, p. 106

⁴ Ostroški, Ljubica (ed.), *Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011. Stanovništvo prema državljanstvu, narodnost, vjeri i materinskom jeziku*, Državni zavod za statistiku RH, Statistička izvješća, Zagreb, 2013.,p. 110.

⁵ Sablić, Marija, *Interkulturalizam u nastavi*, Ljevak, Zagreb, 2014.

tionally. Most of the Croatian Roma live in Međimurje county (4.48% out of the total population). The higher percentage of the Roma population at the local level, comparing with the national average, live in Sisak-Moslavina County (0.85%), Koprivnica-Krizevci County (0.80%), Brod-Posavina County (0.74%) and Osijek-Baranja County (0.61%).⁶ However, the official documents estimate the much larger number of Roma population - between 30 and 40 thousand people.⁷ We can assume that this estimation comes from other comparable statistical data. For instance, if comparing the percentage of Roma population in Međimurje (4.49%) and the percentage of the population which claims Romani to be their L1 (4.60%), it is clear there is a discrepancy among numbers.

The Roma minority in Croatia speaks three languages: Romani Chib, Bayash Romanian, and Albanian. Roma population in Međimurje County speak Bayash Romanian language, which is the language used by almost half of the Roma population in Croatia.⁸ Bayash (also known as Boyash) is an archaic variety of Romanian language, with many influences from the languages of the country in which Bayash Roma have settled.⁹

Bayash Roma came to Međimurje in the 19th century. They speak Baya dialect of Romanian language which has kept a lot of its old forms due to its isolation from Romanian. While there was a lot of interference with Croatian, there is also a large degree of linguistic overlap between the two languages.¹⁰ Based on scientific data about the language of Roma from Međimurje and the insights from the field, the recommendation of the expert group of the Council of Europe after visiting Croatia was to use the term Bayash Romanian.¹¹

Education of national minorities and the issue of the language of education of Roma in national documents

Members of national minorities in Croatia obtain their Constitutional right to education in their language and script in one of three models. “Model A” – education in language and script of the national minority, “Model B” – bilingual education, “Model C” – maintenance of minority language and culture. Other possibilities include the type of education where the language of a minority is learned as a language of the community, special types of education such as summer schools, winter schools and distance learning, special programs for integrating the Roma population in the educational system.¹²

The education in a minority language is organized based on the request of the community (in a certain area) to exercise their right to mother tongue education. For two national minorities (Serbian and Czech) the education is organized in two models, while the others obtain it in one model (Slovak). At the moment, Roma minority is not exercising this right at the national level, in any of the three models. However, the maintenance of Roma language and culture is organized in special courses (for example summer schools/camps) and work-

⁶ Ostroški, Ljubica, (ed.), *ibid.*

⁷ <https://pravamanjina.gov.hr/nacionalne-manjine/ostvarivanje-prava-romske-nacionalne-manjine/nacionalni-program-za-rome/383> (20. 6. 2019)

⁸ Radosavljević, Petar–Olujić, Ivana, *Jezik Roma Bajaša*. in: Cvikić, Lidija (ed.), *Drugi jezik hrvatski, Profil*, Zagreb, 2007. 110.

⁹ More about the language of Croatian Bayash Roma in Radosavljević, Petar, *Elementi utjecaja hrvatskog jezika na govor Bajaša u Belom Manastiru* in: *Romanoslavica (0557-272X) XLV (2009)*, 79-88.

¹⁰ Radosavljević, Petar, *Elementi utjecaja hrvatskog jezika na govor Bajaša u Belom Manastiru* in: *Romanoslavica (0557-272X) XLV (2009)*, 79-88.

¹¹ <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages//Sjednice/2014/197%20sjednica%20Vlade//197%20-%207.pdf> (20. 6. 2019)

¹² <https://mzo.hr/hr/rubrike/obrazovanje-nacionalnih-manjina> (30. 5. 2019.)

shops. Children with Roma language(s) as L1 are educated in Croatian, based on the same curricula as children of the majority population in Croatia, native speakers of Croatian.

In the last decade, several events brought to attention the issue of the Croatian language knowledge by Roma children in preschool and early school age. Since their knowledge of Croatian prior starting school was estimated to be lower than the language knowledge of their Croatian L1 peers, i.e. not sufficient to enable students to follow the curriculum, in some schools Roma children were put in separate classes. That decision led to the lawsuit for segregation (Case of *Oršuš and others v. Croatia*¹³). The case raised awareness of the specificities of Roma education, and more systematic measures to improve education for Roma children were taken. For example, to increase the numbers of Roma children into pre-school programs; to foster Croatian language learning through special language programs. To facilitate the induction into school, the position of Roma teaching assistants was introduced into the educational system (in lower-level of primary school).

At the legislation level, the *National Program for Roma and Action plan of the Decade for Roma inclusion 2005-2015* have put special attention to education and language learning.¹⁴ The undertaken measures of Roma children integration into pre-school, learning of Croatian; and introduction of Roma assistants in lower-level of primary school, were monitored and well documented.

Attendance to the pre-school is considered to be one of the most important measures to improve the quality of Roma children education. Due to spatial isolation, Roma children do not learn Croatian before starting pre-school, which is in the context of formal education, only a year before starting primary school. In cases when children do not attend kindergarten,¹⁵ they are required to attend the pre-school program that comprises 150-200 hours, depending on the conditions and number of children. One of the expected outcomes of this pre-school program is to learn Croatian to enable children to follow the national curriculum in school. "The backbone of this program is learning Croatian, developing hygiene and working habits, social skills, compassion, self-control, learning acceptable social behavior and all other activities which foster complete development of the social and physical personality of each child".¹⁶

Another important measure to improve the quality of Roma education was to hire so-called *Roma teaching assistants*, a teaching associate who is a member of the community, and a bilingual speaker of Croatian and Bayash Romanian. In the school year 2017/18 there were 24 associates in primary schools whose work is financed by the state budget. Associates assist in classes by translating from Croatian to Bayash Romanian and providing needed assistance to children. In that way, they help children with Croatian language and the following classes, as well as with managing in the new situation and the new environment. Even though there is still room for improvement of professional competences and the position of Roma assistants, generally they have proven to be of big help to both children and teachers.¹⁷

¹³ <https://www.refworld.org/pdfid/4ba208fc2.pdf>

¹⁴ <https://mzo.hr/sites/default/files/links/mjere-i-aktivnosti-za-izvršenje-presude-orsus-i-dr-protiv-hrvatske.pdf>, (20. 6. 2019)

¹⁵ Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/0) 7 i 94/13 u članku 23.

¹⁶ <https://pravamanjina.gov.hr/nacionalne-manjine/ostvarivanje-prava-romske-nacionalne-manjine/nacionalni-program-za-rome/odgoj-i-obrazovanje/391> (20. 6. 2019.)

¹⁷ Kunac, Suzana – Klasnić – Ksenija – Lalić, Sara, *Uključivanje Roma u hrvatsko društvo: istraživanje baznih podataka*, Centar za mirovne studije, Zagreb, 2018.

At the national level, the *National Strategy for the inclusion of Roma for a period 2013-2020* was adopted. It includes the planning of priority points for a more efficient inclusion of Roma minority in contemporary society.¹⁸ The strategy, among others, outlines the steps for recognized problems that lead to Roma exclusion of the society, such as low level of education, a high rate of unemployment, and a high rate of material deprivation. Therefore the National Strategy's primary fields for the inclusion of Roma into society encompass the following areas: education, employment, health-care, social welfare, housing, inclusion in social and cultural life, and prevention of discrimination. In the area of education the main goal is "to improve access to quality education, including education and care rendered in early childhood, but also primary, secondary and university education with special emphasis on the elimination of potential segregation in schools; to prevent premature discontinuation of schooling and to facilitate an easy transition from school to employment (*National strategy for inclusion of Roma for a period 2013-2020: 44*). To reach the goal, the National Strategy envisages the development of national programs and educational practices that will ensure adequate preparation of children for school, while respecting diversity and multiculturalism.

Multilingual awareness was imbedded in the change of legislation and adoption of the new *Law on upbringing and education in primary and high school*¹⁹ in 2010. Article 43 requires the schools to offer special assistance to children with insufficient knowledge of Croatian through preparatory or additional classes. After the adoption of the law in 2011, the *Programme of Croatian language for preparatory classes for pupils in primary and secondary school with an insufficient level of Croatian language*²⁰ was designed. A step further was taken in 2015 with the Comprehensive National Curricular Reform which started in 2015. In 2017 a working group was appointed to design *Curriculum for Development of the language and culture of Roma National Minority in Primary and Secondary schools in the Republic of Croatia (model C)*, and the curriculum is still in the process of its approval. The new curriculum will ensure Roma children the same right that other minorities exercise - to maintain their language and culture within the educational system. Information present in this section proves that at the policy level, i.e. in strategic and legal documents, efficient support for Roma education has been established. Moreover, the actions implemented to improve the system show decisive intention to build a multicultural, multilingual, and inclusive environment.

Language of education – a path towards the solution

The previous section shows how the quality improvement of Roma education was achieved by undertaken strategic measures and actions, based on policy and legislation. At the same time, the improvement is a result of conducted linguistic and educational research.

As previously mentioned, the language of schooling for all Roma children in Croatian, since there is no possibility of education in any of the languages that are spoken as a mother tongue by Roma national minority in Croatia. For a considerable percentage of Roma children, especially in Medjmurje County, Croatian is their second language. Although Medjmurje is a multilingual environ-

¹⁸<https://www.zagreb.hr/UserDocsImages/arhiva/Nacionalna%20strategija%20za%20uključivanje%20Roma%202013-2020.pdf>. (20. 6. 2019)

¹⁹ *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-školi> (1. 7. 2019)

²⁰ *Program hrvatskog jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik*, NN 151/2011, Zagreb, 2011.

ment, with considerable differences of the vernacular to the standard Croatian language, most of Roma children have limited exposure to the Croatian language at their pre-school age. Consequently, most of them will be educated in Croatian – their second language. Since a certain level of language knowledge is required for educational purposes, students with language knowledge that is not sufficient to follow the curriculum might be less successful in their school achievements. Research in the field of Croatian as a second language conducted in the last two decades, has been highlighting this problem.²¹ The studies have shown that some Roma children at pre-school age did not acquire the Croatian language at the level required for a successful education. Therefore, they might be in an unequal position compared to their peers at the beginning of their education. To improve the educational opportunities for Roma children, it is necessary to foster the learning of the Croatian language. For that purpose effective curricula for learning Croatian as a second language have to be developed, and teachers should be trained to teach it. Previously described legal and policy foundation, simultaneously with conducted research and its findings, had a strong effect on educational experts, who started developing language learning and teacher training programs. There was a mutual attempt of governmental institutions (eg. National Agency for Teacher Training, several university research groups) and NGOs (eg. Open Academy *Step by Step*, Romani Early Years Network – Reyn Croatia) to improve Roma education by implementing various programs and projects, funded by the government or EU programs (IPA, Tempus, Erasmus).

In the last two decades, several research projects that dealt with multilingualism in education and/or acquisition of Croatian as a second language, such as Tempus project *Communicative Competence in language pluralistic Environment* (2001–2003), national projects *Development of Communicational Competences in Early Discourse of Croatian Language* (2006–2013), *Croatian as a Mother Tongue and Other Language* (2006–2013) funded by Croatian Ministry of Science, Education and Sport; *Croatian as a Heritage Language: Current Situation and Developmental Perspectives* (2013–2014) and *Methodology of assessment and evaluation of non-native speakers of Croatian in obligatory education* (2015–2017) founded by University in Zagreb. Several projects explored Croatian as L2 in international perspectives, such as Bilateral Croatian-Macedonian project *Position of Croatian and Macedonian Language in Educational System in Multilingual Environment* (2007-2009) funded by Croatian Ministry of Science, Education and Sport and Macedonian Ministry of Science; Bilateral Croatian-Slovenian project *Language and Cultural Identity of students considering on educational languages in Croatia and Slovenia*, leader (2016– 2017); Erasmus project *Development of Literacy and language learning for Disadvantaged Young Learners - DEAL* (2018–2020). Several projects aimed at continuous teacher education in the field of teaching Croatian as a second language, such as *Strategies of learning and teaching of Croatian as L2* (2011–2012), *Development of Competences for Teachers in Teaching Croatian as L2 – Evaluation and Self-evaluation* (2015-2016), both conducted by the Croatian Agency for Teacher Training; *Croatian as a second language- teacher education* (2005-2006), funded by Matra Kap program, *Croatian as non-native language: Croatian for Roma minority* (2003-2004), funded by Institute Open Society Croatia.

²¹ Cvikić, Lidija (ed), *Drugi jezik hrvatski*, Profil, Zagreb, 2007.; Češi, Marijana, Lidija Cvikić i Sanja Milović (ed.), *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb;

The published research papers on learning Croatian by Roma students, the process of learning Croatian as L2, emphasize equal opportunity of education for all children, the status of Bayash Romanian language, and curriculum of Croatian as L2 and its effective teaching.²²

Conducted research resulted in books that pave a scientific and professional path to teaching Croatian as a second language. The book by Zrinka Jelaska et collaborators *Croatian as second and foreign language*,²³ aimed at Croatian language teachers describes the linguistic theory, terminology, process of first and second language acquisition, and learning Croatian as a foreign language. The book *Second language Croatian*²⁴ approaches learning of Croatian as a second and foreign language, with emphasis specified in its subtitle: *Learning of Croatian as a non-mother language in preschool and school with special attention on teaching speakers of Bayash Romanian*. It was the first publication in which presented a “precise description of phonological and morphological structure and lexical system of this unusual form of Romanian language”²⁵ and for that reason it was considered to “... equally serve teachers and students of Bayash Romanian classes as well as linguists who are interested in Bayash Romanian language (from the review by August Kovačec).²⁶ The book *Non-native speakers of Croatian in Croatian school environment*²⁷ offers theoretical and practical insights into the language learning process, and brings them together offering an effective teaching approach, and showcasing innovative examples of Croatian L2 teaching practice at the primary and secondary level.

²² Jelaska, Zrinka, *Hrvatski jezik i višejezičnost* in: Dunja Pavličević-Franić i Melita Kovačević (ed.), *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II*. Naklada Slap i Sveučilište u Zagrebu, 2003., 106-126.

Jelaska, Zrinka, *Ovladavanje materinskim i inim jezikom*, in: Marijana Češi, Lidija Cvikić i Sanja Milović (Ur.), *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2012., 19-33.

Cvikić, Lidija–Jelaska, Zrinka, *Istraživanja hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika*, in: Zrinka Jelaska (ed.), *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 2005, 127-134.

Kuvač, Jelena–Cvikić, Lidija, *Dječji jezik između standarda i dijalekta*, in: Diana Stolac, Nada Ivanetić & Boris Pritchard (ed.), *Jezik u društvenoj interakciji*, HDPL, Zagreb – Rijeka, 2005., 275-285.

Turza-Bogdan, Tamara–Ciglar, Vesna, *Leksičko-semantičke kompetencije učenika mlađih razreda u određivanju pridjevskih sinonima*, in: Dunja Pavličević-Franić, Ante Bežen (ed.), *Društvo i jezik: višejezičnost i višekulturalnost*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, ECNSI, Zagreb, 2010., 283-292.

Turza-Bogdan, Tamara–Ciglar, Vesna, *Prepoznavanje bliskoznačnica hrvatskoga kao nematerinskog /drugog jezika u mlađim razredima osnovne škole*, in: Cvikić, Lidija, Petroska, Elena (ed.), *Prvi, drugi, in: jezik: hrvatsko-makedonske usporedbe*, Hrvatsko filološko društvo, Zagreb, 2013., 297-306.

Turza-Bogdan, Tamara–Cvikić, Lidija–Sveteć, Marta, *Hrvatski kao nematerinski jezik – recepcija studenata Učiteljskog fakulteta*, in: *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. 19 (2017), 1, Učiteljski fakultet, Zagreb, 95-114.

Novak Milić, Jasna, *Međukulturalna komunikacijska kompetencija i inojezični hrvatski u okruženju hrvatske škole*, in: Marijana Češi, Lidija Cvikić i Sanja Milović (ed.), *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2012., 61-66.

²³ Jelaska, Zrinka, *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Hrvatska sveučilišna naklada Zagreb, 2005.

²⁴ Cvikić, Lidija (ed.), *Drugi jezik hrvatski: poučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika u predškoli i školi s posebnim osvrtom na poučavanje govornika bajaškoga romskoga*, Profil, Zagreb, 2007.

²⁵ Cvikić, Lidija (ed.), *ibid.*, 147.

²⁶ Cvikić, Lidija (ed.), *ibid.*, 147.

²⁷ Češi, Marijana–Cvikić, Lidija–Milović, Sanja (ed.), *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2012.

Listed publications offer scientific foundation and pedagogical recommendation for everyone who is working with linguistic aspects in Roma education.

The efforts to improve the linguistic aspect of Roma education had two directions. One aimed at improvement of learning Croatian, and the other aimed at fostering the mother tongue of Roma children.

As mother tongue maintenance is not an issue for speakers of two languages – Romani Chib and Albanian because both languages have written production that can be used for educational purposes, with Bayash Romanian the greatest problem was a non-existing standardized script. As previously mentioned, Bayash Romanian is a language developed from archaic Romanian, that remained isolated from Romanian speaking community, and through centuries have changed and linguistically interfered with Croatian language.²⁸ In the Bayash Roma community in Croatia it never developed its written form.²⁹ Even though Bayash Romanian is spoken by Roma in Hungary, Slovakia and Romania, and some of these varieties have written forms, their scripts are influenced by surrounding language (Hungarian, Slovak), represent their phonological systems, and therefore not suitable for the writing of Bayash Romanian variety spoken in Croatia. An essential contribution to the maintenance of the Bayash Romanian in Croatia may be considered the Ph.D. study *The Language of the Boyash (Bayash) Roma on the Territory of the Republic of Croatia* by Petar Radosavljević. The study is the very first linguistic analysis of Bayash Romanian in Croatia, and it also proposed the script for the language.

The first programs of strengthening the Bayash Romanian language and culture are conducted by Open Academy *Step by Step* which is also the main coordinator of a support network for Roma children - REYN Croatia, in cooperation with university professors and teachers in primary schools.³⁰ Effective support in maintaining L1 was recognized as a key competence of primary school teachers. For that reason, the Faculty of Teacher Education at the Department in Čakovec (Međimurje County), introduced the elective course *Basics of Bayash Romanian for teachers and educators* in its curriculum for the initial teacher and pre-school teacher education in 2015. The course aim is to train future teachers for basic communication with Roma students in their first language. Around 100 students have completed the course until 2019. We are not aware of a similar course at other universities in Croatia.

The main goal of all described programs and projects is the inclusion and improvement of educational opportunities for Roma children, and generally all children with a lower level of their first language competences or the competences of the language of schooling. At the same time, the described programs are aimed at the competencies of parents, educators, teachers, and other professionals who work in multilingual environments. More recent research has shown ³¹ that lower level of Croatian language competence is considered by the Roma community the most important obstacle for the integration of Roma children in the educational system. The same issue is considered the second most significant problem by the representatives of the relevant institution, the most important being inadequate parents support in children's education, caused by social deprivation and lack of parents' education.³² In our opinion, the increased awareness among the Roma community about the importance of learning Croa-

²⁸ Radosavljević, *ibid.*

²⁹ Radosavljević, *ibid.*

³⁰ <http://www.reyn-hrvatska.net>

³¹ Kunac, Suzana–Klasnić–Ksenija–Lalić, Sara, *ibid.*

³² Kunac, Suzana–Klasnić–Ksenija–Lalić, Sara, *ibid.*

tian as the language of schooling presents a strong foundation for the future education of their children.

Conclusion – future perspectives

Linguistic aspects of Roma minority education in Croatia are firmly grounded in scientific and professional work. The future attempt to further improvement of the education of Roma children can have following direction: to design an efficient system of lifelong learning for Roma children, and to establish standards for teaching Croatian as a second language in a multilingual and multicultural environment. It is necessary to enhance competencies of future teachers for teaching children whose first language is not Croatian, as well as to increase the number of Roma speaking teachers (especially speakers of Bayash Romanian). The next steps would be to ensure the education of the Roma minority in primary school in the Model B – bilingual education or model A – education in minority language. To achieve this, it is necessary to standardize the Bayash Romanian language in Croatia.

LITERATURE

- Cvikić, Lidija–Jelaska, Zrinka, *Istraživanja hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika*, U: Zrinka Jelaska (Ur.), *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 2005. 127–134.
- Cvikić, Lidija (Ur.), *Drugi jezik hrvatski: poučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika u predškoli i školi s posebnim osvrtom na poučavanje govornika bajaškoga romskoga*, Profil, Zagreb, 2007.
- Cvikić, Lidija–Novak Milić, Jasna, *Međukulturna kompetencija u predmetu Hrvatski jezik: teorijske postavke, pripremljenost i stavovi učitelja*, U: Sanda Lucia Udier i Kristina Cergol Kovačević (Ur.) *Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja*, Zbornik radova s 28. međunarodnoga znanstvenoga skupa Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku, Srednja Europa, Zagreb, 2015. 145–162.
- Češi, Marijana–Cvikić, Lidija–Milović, Sanja (Ur.), *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2012.
- Jelaska, Zrinka, *Hrvatski jezik i višejezičnost* U: Dunja Pavličević–Franić i Melita Kovačević (Ur.), *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II.* (str.). Naklada Slap i Sveučilište u Zagrebu, 2003. 106–126.
- Jelaska, Zrinka *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Hrvatska sveučilišna naklada Zagreb, 2005.
- Jelaska, Zrinka *Ovladavanje materinskim i inim jezikom*, U: Marijana Češi, Lidija Cvikić i Sanja Milović (Ur.), *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2012. 19–33.
- Kunac, Suzana–Klasnić, Ksenija–Lalić, Sara *Uključivanje Roma u hrvatsko društvo: istraživanje baznih podataka*, Centar za mirovne studije, Zagreb, 2018.
- Kuvač, Jelena–Cvikić, Lidija, *Dječji jezik između standarda i dijalekta*, U: Diana Stolac, Nada Ivanetić i Boris Pritchard (Ur.), *Jezik u društvenoj interakciji*, HDPL, Zagreb–Rijeka, 2005. 275–285.
- Novak Milić, Jasna, *Međukulturna komunikacijska kompetencija i inojezični hrvatski u okruženju hrvatske škole*, U: Marijana Češi, Lidija Cvikić i Sanja Milović (Ur.), *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2012. 61–66.
- Sablić, Marija, *Interkulturalizam u nastavi*, Ljevak, Zagreb, 2014.
- Ostroški, Ljubica (Ur.), *Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011. Stanovništvo prema državljanstvu, narodnost, vjeri i materinskom jeziku*, Državni zavod za statistiku RH, Statistička izvješća, Zagreb, 2013.
- Pravilnik o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostavno znaju hrvatski jezik i nastave materinskoga jezika i kulture države podrijetla učenika*, NN 15/2013, Zagreb, 2013.
- Program hrvatskog jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik*, NN 151/2011, Zagreb, 2011.
- Radosavljević, Petar, *Elementi utjecaja hrvatskog jezika na govor Bajaša u Belom Manastiru* U: *Romanoslavica* (0557-272X) XLV (2009), 79-88.

- Radosavljević, Petar–Olujić, Ivana, *Jezik Roma Bajaša*. U: Cvikić, Lidija (Ur.), *Drugi jezik hrvatski:poučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika u predškoli i školi s posebnim osvrtom na poučavanje govornika bajaškoga romskoga*, Profil, Zagreb, 2007.
- Turza-Bogdan, Tamara–Ciglar, Vesna, *Prepoznavanje bliskoznačnica hrvatskoga kao nematerinskog/ drugog jezika u mlađim razredima osnovne škole*, U: Cvikić, Lidija, Petroska, Elena (Ur.). Prvi, drugi, ini jezik: hrvatsko-makedonske usporedbe, Hrvatsko filološko društvo, Zagreb, 2013. 297-306.
- Turza-Bogdan, Tamara–Ciglar, Vesna, *Leksičko-semantičke kompetencije učenika mlađih razreda u određivanju pridjevskih sinonima*, U: Dunja Pavličević-Franić, Ante Bežen (Ur.), *Društvo i jezik: višejezičnost i višekulturalnost*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, ECNSI, Zagreb, 2010. 283-292.
- Turza-Bogdan, Tamara–Cvikić, Lidija–Svetec, Marta, *Hrvatski kao nematerinski jezik – recepcija studenata Učiteljskog fakulteta*, U: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje. 19 (2017), 1, Učiteljski fakultet, Zagreb, 95-114.
- Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*, NN 10/97, 107/0) 7 i 94/13, Narodne novine, Zagreb.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli> (1. 7. 2019)
- <https://pravamanjina.gov.hr/nacionalne-manjine/ostvarivanje-prava-romske-nacionalne-manjine/nacionalni-program-za-rome/383>
- <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages//Sjednice/2014/197%20sjednica%20Vlade/197%20-%207.pdf>
- <https://mzo.hr/hr/rubrike/obrazovanje-nacionalnih-manjina>
- <https://uredzastupnika.gov.hr/UserDocsImages//arhiva//Orsus,.pdf>
- <https://mzo.hr/sites/default/files/links/mjere-i-aktivnosti-za-izvršenje-presude-orsus-i-dr-protiv-hrvatske.pdf>
- <https://pravamanjina.gov.hr/nacionalne-manjine/ostvarivanje-prava-romske-nacionalne-manjine/nacionalni-program-za-rome/odgoj-i-obrazovanje/391>
- <https://www.zagreb.hr/UserDocsImages/arhiva/Nacionalna%20strategija%20za%20oključivanje%20Roma%202013-2020.pdf>
- <http://www.dzs.hr>

A roma nyelv oktatásának kérdései Horvátországban: jelenlegi helyzet és lehetőségek

A Horvát Köztársaság nemzeti kisebbségeinek alkotmányban rögzített joguk van a saját nyelvükön való oktatáshoz, írás- és olvasástanuláshoz. Ez az oktatás a kisebbség választása szerint három model: A, B, C model szerint történhet. Az A és B model a kisebbségi nyelven történő oktatást jelenti, míg a C modelben a kisebbség nyelve tantárgyként kapcsolódik az oktatásba. Jelenleg a roma kisebbség az egyetlen, amely a három felkínált model közül egyikkel sem él, nem érvényesíti alkotmányos jogát a saját nyelvén való oktatásra.

Szerencsére az elmúlt évtizedekben végbement oktatási reformok és projektek számos változást és pozitív eredményt hoztak ezen a területen is. Ebben a tanulmányban bemutatjuk a jelzett változásokat és eredményeket, kezdve a horvát nyelvi kompetenciahiányok felismerésétől egészen a horvát nyelv, mint második nyelv oktatásának bevezetéséig, valamint ismertetjük a roma nyelv és kultúra egyetemi kurikulum bevezetésének tervét is.

Kulcsszavak: oktatás, roma nemzeti kisebbség Horvátországban, horvát mint második nyelv az iskolákban.

DANUBIUS NOSTER

SZERZŐINKRŐL

DR. BAYERLE Alajos, főiskolai docens,
EJF, Pedagógusképző Intézet, Baja
bayerle.alajos@ejf.hu

FÜLÖP Zoltán Ottó, doktorjelölt,
ELTE BTK, Történettudományi
Doktori Iskola Atelier Interdiszciplináris Történeti tanszék
bombonera29@gmail.com

HÁGEN András, Földrajz-Történelem tanár
Arany János Általános Iskola, Felsőszentiván
hagena@freemail.hu

DR. POGÁNY Csilla PhD, főiskolai docens
EJF, Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Intézet Baja
pogany.csilla@ejf.hu

DR. HABIL. TÓTH Sándor Attila PhD, főiskolai tanár,
Szegedi Tudományegyetem JGYPK API-Eötvös József Főiskola
toth.sandor.attila@ejf.hu

Morana PLAVAC horvát nyelvi lektor
EJF, Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Intézet, Baja
morana.plavac@ejf.hu

Dr. sc. Anica BILIĆ tudományos tanácsnok
Horvát Tudományos és Művészeti Akadémia Tudományos Központja, Vinkovci
abilic@hazu.hr

dr. sc. Vendi FRANC egyetemi docens
Božica VUIĆ egyetemi oktató
Zágrábi Egyetem Tanítóképző Kara, Petrinja
bozica.vuic@ufzg.hr
vendi.franc@ufzg.hr

Draženko TOMIĆ megbízott oktató
Zágrábi Egyetem Tanítóképző Kara
drazenko.tomic@ufzg.hr

Iris STANTIĆ MILJAČKI mestertanító
„Vladimir Nazor” Általános Iskola, Đurđin
iris.miljacki@gmail.com

dr. sc. Vladimir LEGAC egyetemi docens
Zágrábi Egyetem Tanítóképző Kara, Čakovec
vladimir.legac@gmail.com

dr. sc. Irena KRUMES egyetemi docens
Josip Juraj Srossmayer Egyetem, Neveléstudományi Kar, Eszék
ikrumes@foozos.hr

dr. sc. Tamara TURZA-BOGDAN egyetemi docens és dr. sc. Lidija CVIKIĆ egyetemi docens
Zágrábi Egyetem Tanítóképző Kara, Čakovec
tamara.turza-bogdan@ufzg.hr

