

ISSN 2217-8198
ETO/UDC: 37(058)

VII. évfolyam
1. szám

2012

évkönyv

Újvidéki Egyetem • Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
University of Novi Sad • Hungarian Language Teacher Training Faculty

Tanulmánygyűjtemény • Papers of Studies

VOLUME 7 • NUMBER 1

Szabadka • Subotica
2012



ISSN 2217-8198
ETO/UDC: 37(058)

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

Univerzitet u Novom Sadu
Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku

University of Novi Sad
Hungarian Language Teacher Training Faculty

Universität Novi Sad (Neusatz)
Fakultät für Lehrerbildung in ungarischer Sprache

ÉVKÖNYV

Tanulmánygyűjtemény
Zbornik radova
Papers of Studies
Abhandlungen

Szabadka • Subotica
2012

Főszerkesztő:

Takács Márta
megbízott dékán

Szerkesztők:

Francisković Dragana
Hózsá Éva

Szerkesztőbizottság:

Bókay Antal (Pécs, Magyarország)
Czékus Géza (Szabadka, Szerbia)
Czibere Mária (Groningen, Hollandia)
Driussi, Paolo (Udine, Olaszország)
Egyed Emese (Kolozsvár, Románia)
Ivanović Josip (Szabadka, Szerbia)
Matanović Damir (Eszék, Horvátország)
Mikonya György (Budapest, Magyarország)
Mlinarević Vesnica (Eszék, Horvátország)
Petrovački Ljiljana (Újvidék, Szerbia)
Tóth Péter (Budapest, Magyarország)

Fordító:

Francisković Dragana
Gábrity Eszter

Lektor és korrektor:

Beke Ottó
Francisković Dragana
Gábrity Eszter
Huszka Márta
Takács Izabella
Vukov Raffai Éva

Fedőlapterv, tördelészerkesztő:

Vinkler Zsolt
Vinkó Attila

Nyomda:

Grafoprodukt, Szabadka
Példányszám: 300

A kiadásért felel:

Takács Márta
megbízott dékán

Recenzensek:

Beke Ottó (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Bence Erika (Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék)
Bogner István (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka és
Német Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék)
Bózsá Pál (Természettudományi Kar, Újvidék)
Czékus Géza (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Darvai Sarolta (Eötvös Lorand Tudományegyetem, Magyarország)
Francisković Dragana (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Fűzsné Kószó Mária (Szegedi Tudományegyetem, Magyarország)
Horváth Futó Hargita (Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék)
Hózsá Éva (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka és
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék)
Huszár Elvira (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Ivanović Josip (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Lepes Josip (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Németh Ferenc (Forum Könyvkiadó Intézet, Újvidék)
Pintér Krekity Valéria (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Rajslí Ilona (Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék)
Samu János (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Silling István (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Szakál Márton (Közgazdasági Kar, Szabadka)
Takács Izabella (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Takács Márta (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
T. Molnár Gizella (Szegedi Tudományegyetem, Magyarország)
Torok Melinda (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Vukov Raffai Éva (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

ETO-besorolás:

Isipánovics Csapó Julianna

Kiadó:

Újvidéki Egyetem
©Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
24000 Szabadka, Strossmayer u. 11.
www.magister.uns.ac.rs
evkonyv@magister.uns.ac.rs
Tel.: +381 24 624 444
Fax: +381 24 624 448

Támogató:

BETHLEN GÁBOR
Alap

A kiadvány a Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
támogatásával készült.

Megjelenés: évente. A kiadvány egyetemi oktatók által minősített munkákat tartalmaz. A recenzensek kijelölése a tudományos folyóiratok kritériumait meghatározó szabállyal összhangban valósul meg (Službeni glasnik, Szerb Köztársaság, 79/05. szám).

TARTALOM

I. TANULMÁNYOK	9–200.
BENCE Erika: A szöveg alapú történelmi tapasztalat	10–21.
BERBIĆ KOLAR, Emina, MATIĆ, Marija: A nyílt és analitikus rendszer összehasonlítása a horvát nyelv oktatásában	22–30.
GÁBRITY Eszter: Többségi szerb és kisebbségi magyar diákok nyelvi attitűdjei a szerb és az angol nyelv vonatkozásában	31–42.
HEGEDŰS Katinka: Németek a két világháború között a <i>Kalangya</i> című magyar folyóiratban	43–50.
HÓZSA Éva: A gesztusok polarítása (Kézszólamok Kosztolányi Dezső rövidprózájában)	51–56.
LÁSZLÓ Paulina: A kétnyelvűség mint realitás? A kisebbségi létben élő magyar középiskolások szerb és angol nyelvi motivációs profilja	57–66.
MAJOR Lenke: Miért olvas(s)unk meséket?	67–76.
NÉMETH Ferenc: A vajdasági Petőfi-kultusz megalapozói: Jámbor Pál és Lauka Gusztáv	77–88.
RAJSLI Ilona: Egy könyv a reformkori népnevelés szolgálatában (Az olvasó megszólítása a kassai kertészkönyvben)	89–98.
SAMU-KONCSOS Kinga: Nemes Nagy Ágnes költészetelméletéről	99–103.
TÖRTELI TELEK Márta: A tankönyvi szövegek analízise	104–113.
VUKOV RAFFAI Éva: Fejezetek a nyelvi szocializáció kutatásának történetéből	114–124.
BALAŽEVIĆ Éva: A zeneművészet orvostudományi aspektusai	125–131.
FARKAS Róbert: Multimediális kommunikáció a tanulás kontextusában ..	132–141.
CZÉKUS Géza: Tankönyveink és az integrált oktatás	142–152.
FÜZNÉ KÓSZÓ Mária: Környezettudatosság és a 4. osztályos környezetismereti tankönyvek	153–162.
HORÁK Rita: A pedagógus, valamint a <i>Természet és társadalom</i> tankönyvek szerepe a környezettudatosság kialakításában	163–172.
PINTÉR KREKIĆ Valéria: A kezdő matematikaoktatás innovációja	173–179.
TAKÁCS Zoltán, GÁBRITY MOLNÁR Irén: Karrierutak, érvényesülési pályák, emigráció a vajdasági magyar doktoranduszok körében	180–190.
Žolt NAMESTOVSKI, Branka ARSOVIĆ: A számítógépes tevékenység és a világhálóra való csatlakozás összefüggései a kisiskolások informatikai tudásszintjével	191–200.
II. DIPLOMÁZÓK	201–204.
III. FÜGGELÉK: A folyóirat szerkesztőségének utasításai	205–208.
KARUNK OKTATÓI ÉS MUNKATÁRSAI	209.

SADRŽAJ

I STUDIJE	9–200.
Erika BENCE: Istorijsko iskustvo teksta	10–21.
Emina BERBIĆ KOLAR, Marija MATIĆ: Poređenje otvorenog i analitičko-eksplikativnog sistema u nastavi hrvatskog jezika	22–30.
Ester GABRIĆ: Jezički pristupi akcentologiji srpskog i engleskog jezika kod učenika osnovnih i srednjih škola na mađarskom i srpskom nastavnom jeziku u Vojvodini	31–42.
Katinka HEGEDIS: Aspekti nemačkog društva i kulture u mađarskom časopisu „ <i>Kalanda</i> ” („ <i>Kalangya</i> ”) između dva svetska rata	43–50.
Eva HOŽA: Polaritet gestova (Polifonija ruke u kratkoj prozi Dežea Kostolanija)	51–56.
Paulina LASLO: Realnost dvojezičnosti? Motivacija za učenje srpskog i engleskog jezika kod srednjoškolaca mađarske nacionalne zajednice	57–66.
Lenke MAJOR: Zašto da čitamo priče?	67–76.
Ferenc NEMET: Pal Jambor i Gustav Lauka: Prvi korak ka uspostavljanju Petefijevog kulta u Vojvodini	77–88.
Ilona RAJŠLI: Komunikacija knjige i čitalaca na primeru jedne knjige o bašti	89–98.
Kinga ŠAMU-KONČOŠ: Teorija poetike Agneš Nemeš Nađ	99–103.
Marta TERTELI TELEK: Analiza tekstova u udžbenicima	104–113.
Eva VUKOV RAFAI: Poglavlje o jezičkoj socijalizaciji u istoriji istraživanja	114–124.
Eva BALAZHEVIĆ: Umetnička muzika u pojedinim aspektima medicine	125–131.
Robert FARKAŠ: Multimedijalna komunikacija u kontekstu učenja	132–141.
Geza CEKUŠ: Udžbenici i integralna nastava	142–152.
Marija FIZNE KOSO: Svest o prirodnoj sredini u udžbenicima za 4. razred prirode i društva u Mađarskoj	153–162.
Rita HORAK: Uloga pedagoga i udžbenika <i>prirode i društva</i> na formiranje stava prema prirodnom okruženju	163–172.
Valerija PINTER KREKIĆ: Inovacije u početnoj nastavi matematike	173–179.
Zoltan TAKAČ, Iren GABRIĆ MOLNAR: Kretanje karijere i emigracije doktoranata – jedno istraživanje u okviru populacije vojvođanskih Mađara	180–190.
Žolt NAMESTOVSKI, Branka ARSOVIĆ: Povezanost u posedovanju računara i Internet pristupa sa stepenom informatičkog znanja u nižim razredima osnovne škole	191–200.
II SPISAK DIPLOMSKIH RADOVA	201–204.
III PRILOG: Uputstvo autorima	205–208.
NASTAVNO OSOBLJE I OSTALI ZAPOSLENI FAKULTETA	209.

CONTENTS

I. STUDIES	9–200.
BENCE, Erika: Text-based historic experience.....	10–21.
BERBIĆ KOLAR, Emina & MATIĆ, Marija: Comparison of open and analytic-explicative system in Croatian language teaching	22–30.
GÁBRITY, Eszter: Majority Serbian and minority Hungarian students’ language attitudes to Serbian and various accents of English.....	31–42.
HEGEDŰS, Katinka: Germans in the Hungarian journal ” <i>Kalangya</i> ” between the two World Wars.....	43–50.
HÓZSA, Éva: The polarity of gestures (Polyphony in Dezső Kosztolányi’s short prose)	51–56.
LÁSZLÓ, Paulina: Multilingualism as Reality? – The Serbian and English motivational profile of Hungarian minority secondary school students	57–66.
MAJOR, Lenke: Why do (should) we read tales?	67–76.
NÉMETH, Ferenc: The founders of the Petőfi-cult in Vojvodina: Pál Jámbor and Gusztáv Lauka	77–88.
RAJSLI, Ilona: A book in the service of reform era nation education (Addressing the reader in the Kassa gardening book).....	89–98.
SAMU-KONCSOS, Kinga: The poetic theory of Ágnes Nemes Nagy.....	99–103.
TÖRTELI TELEK, Márta: The analysis of textbook texts.....	104–113.
VUKOV RAFFAI, Éva: Chapters from the history of language socialization research	114–124.
BALAŽEVIĆ, Éva: Artistic music and healing.....	125–131.
FARKAS, Róbert: Multimedia communication in the learning context.....	132–141.
CZÉKUS, Géza: Our textbooks and the integrated education	142–152.
FŰZNÉ KÓSZÓ, Mária: Environmental awareness and textbooks of environmental studies for 4th grade.....	153–162.
HORÁK, Rita: Pedagogues and the role of the ” <i>Science and Society</i> ” textbook in the formation of environmental consciousness	163–172.
PINTÉR KREKIĆ, Valéria: Innovation in early Mathematics teaching ...	173–179.
TAKÁCS, Zoltán & GÁBRITY MOLNÁR, Irén: Career-study, the coverage maps, potential migration of Hungarian PhD students in Vojvodina	180–190.
NÁMESZTOVSZKI, Zsolt & ARSOVIĆ, Branka: The relationship between internet access, computer ownership and IT skills among lower grade primary school pupils	191–200.
II. THE GRADUATES	201–204.
III. APPENDIX: The direction of the journal’s editorial	205–208.
OUR PROFESSORS AND CO-WORKERS	209.

! TANULMÁNYOK



BENCE Erika

Újvidéki Egyetem
 Bölcsészettudományi Kar
 Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
 Újvidék, Szerbia
erika.bence1967@gmail.com

A SZÖVEG ALAPÚ TÖRTÉNELMI TAPASZTALAT*

*Istorijsko iskustvo teksta***

*Text-based historic experience****

*A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon 2012. szeptember 27–28-án megrendezett Könyv – kommunikáció – kompetencia című nemzetközi konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata.

** Rad je izložen na konferenciji Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku.

***This study was presented at the international conference titled Book – communication – competence on 27–28 of September 2012 at the Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica.

Összefoglaló

Az irodalom nemcsak tematizálja, hanem műfaji szervező elvvé is teszi a könyvolvasás jelenségét és folyamatát. Utóbbi esetben nemcsak arról van szó, hogy a szépirodalmi művek szereplői (regény-, novella- és drámahősök) könyveket, más szépirodalmi alkotásokat olvasnak és fogadnak be (a tematikai hagyománytörténet számos példája mellett Don Quijote és Bovaryné története a legismertebb), hanem a szövegolvasás poétikai szervező erejéről, műfajalkotó szerepéről is. A szöveglélmény és -tapasztalat (legyen szó szóbeli vagy írott irodalomról) a történetírói diszciplínának és a történeti műfajoknak is alkotói mozzanatává vált. A mai értelemben vett történelmi regény alapja ugyanis nagyon sok esetben nem a tudományos értelemben vett tényanyag, a dokumentum vagy a tapasztalati kutatás, hanem a másik (regény)szöveg.

A tanulmány e szempontból vizsgálja a XX. század végi, XXI. század eleji magyar történelmi fikciós prózaalkotás jelenségeit.

Kulcsszavak: az olvasás szépirodalmi tematizációja, történelmi regény, szövegtapasztalat, új magyar történelmi fikciós próza, késő barokk regény, Darvasi László, Dzsigerdilen, Márton László, Kártigám.

1. A diszkurzív olvasás lehetősége

A hagyományos irodalomtörténet-írás a történelmi regényről úgy gondolkodik, mint az irodalmi prózának azon típusáról, melynek szerzője a valós tényeknek (eseményeknek) való megfeleltetés, a forrásmunkák elmélyült tanulmányozása és a meglelt filológiai forrásanyag kronológiai rendben való elrendezése révén fest „nagyszabású kép”-et valamely történelmi korszakról. A XX. század végi magyar történelmi regény a XIX. századi történeti fikcióval folytatva párbeszédet épp a fentiekben vázolt történetírói kvalitásokat negálja. Újraértelmezve, -írva ezt a

hagyományt a Háty János, a Darvasi László, vagy a Láng Zsolt alkotta regény épp azt nyomatékosítja, miszerint a történelmi regény is szükségszerűen fikció, „ezerszínű album”, breviárium, amelyben a történelem megjelenítése („utánpéldése”) nem tényeknek és kronológiai rendnek való megfeleltetést, hanem világról szóló beszédmódot, horizontot jelent. A kiemelt horizont azonban nem világszerű, hanem szövegszerű tapasztalaton nyugszik. Bármilyen tudományos igényű forráskutatás, gesta, krónika, vagy más hiteles kútfő legyen is alapja, a történelmi regény megjelenítette történelmi tapasztalat intertextuális természetű. A Háty János *Dzsigerdilenjéről* (1996, 2004), vagy Láng Zsolt *Bestiárium Transylvaniæ: Az ég madarai* (1997); *A tűz és a víz állatai* (2003); *A föld állatai* (2011) című regénysorozatáról megjelent kritikák többsége ezt a jelenséget emeli ki mint szövegalkotó eljárást: „[...] a »történetként« prezentált fikció textuális eredetekhez kötődik, s ezekre is mutat vissza.” (Kulcsár Szabó 1997. 1286.)

Török Lajos az *Erdély aranykoráról* (1852) alkotott negatív értékítéleteket fellebbezi meg a fentiekben vázolt történelem-értelmezés szempontjai szerint. Amennyiben nem csak az „időstruktúráknak a természetes időrendhez illeszkedése”, a hozzárendelt „ok-okozatiság elve”, „az alakformálás illeszkedése a »történelmi személyiség« közmegegyezésszerű képéhez” és „a »háttérnarratívák« felőli verifikálhatóság” (Török 2001. 250) képezi a történelmi regény lehetséges műfajalkotó elveit, értelmezhetővé és értékelhetővé válik a Jókai-regény széttört időstruktúrája, alakjainak a tematikai gócpontokhoz és nem a természetes történésfolyamatokhoz való kapcsolódása, a történelmi személyiségek horizont-alternatívaként való (Zrínyi–Teleki, Apafi–Bánfi) szerepeltetése, illetve a Cserei-história¹ olvasati háttérmozzanat-jellege. Pl. a természetes időrendet megtörő Zrínyi-epizód a regényben így válik a magyar történelem korszakváltásait reprezentáló, az Apafi-kort is értelmező horizonttá. Jókai másik „öregkori kísérlet”-ként leírt regénye, a *Fráter György* (1893) is az érvényesített horizont(ok) (Fráter György–Szapolyai János) révén közvetít több lehetséges történelmi tapasztalatot egy adott korszakról, s ez, nem pedig a megállapítható esztétikai értékkülönbség különbözteti meg Kemény Zsigmond azonos tematikájú regényétől, a *Zord időtől* (1862).

2. Az Erdély aranykora és a Dzsigerdilen

A jelenkori magyar történelmi regény értelmezésének leggyakoribb műfajstratégiai konklúziója a szövegalapú történelemértelmezésre, a szövegköziségre és a szövegelőzmények feltárására vonatkozik. Az intertextualitás a „történelem tapasztalatának horizontja”-ként (247) jelenik meg, a műrtelmezés szöveg-diskurzusában képzelhető el, a művek önreflexív tartománya szövegelőzményeket rejt. Török Lajos a történelem félreolvasásáról szóló tanulmányában állapítja meg, miszerint „az itt érintett diszkurzív sajátosságok egy olyan tendencia kialakulására mutatnak rá, amely végeredményben megkérdőjelezi a múlt identikus hitelét képviselő interpretációs horizontokat.” (Uo.) A 20. század utolsó évtizedében keletkezett

posztmodern történelmi regények különböző műfajok (a barokk heroikus és gáláns regény, a kalandregény, a bestiárium, a levelezés etc.) szervező eljárásaira cserélték fel a „tisztá” vagy egykarakterű történelmi regény létrehozására irányuló törekvéseket. A 20. század végére a történelmi regény műfajdiskurzusok szövevényében valósult meg. A Háy-, a Darvasi-, a Márton-, illetve a Láng-regények történelemről alkotott fikciójára és beszédmódjára gondolhatunk.

Török Lajos idézett tanulmányában a Jókai-féle történelmi elbeszéléshagyományt jelöli meg mint a 20. század végi magyar történelmi regény egyik lehetséges szövegalapját; a másik regényt mint a történelmi emlékezet és hitelteremtés forrását: „...az utóbbi évek magyar regényirodalmában egy, a kritika által a műfaji tradíció felől is beszédesnek minősített alkotás, Háy János *Dzsigerdilenje*, többek között éppen ezzel a Jókai-hagyománnyal létesít párbeszédet.” (244) A Háy-regény szövegközi vonzatai közé tartoznak olyan, a Jókai-tradícióra épülő más történelmi regények is, mint az *Egri csillagok* és a *Koppányi aga testamentuma*. Egyes értelmezésekben – pl. Kulcsár-Szabó Zoltán vizsgálatai (Kulcsár-Szabó 1997: 212–213) – e hagyomány újraérthetőségének kérdése is felmerül.

A műfaj (regény – az alcímként közölt egyértelmű meghatározás megerősíti ezt az olvasási lehetőséget) egyértelmű jelölésén túl több, szövegértelmezési stratégiára és szövegközi olvasati lehetőségre vonatkozó információt közvetít a könyv fülszövege, pontosabban a fülszöveg helyett közölt szövegtörödékek.

Van neki cselekménye, szerkezete, stílusa – van neki mindene. Van benne hősiesség, kaland, szerelem, vér – van benne minden. Ez egy rendes regény. Ha titkos kapuit felnyitod: magához vonz. Ha elkerülöd örök életedben hiányozni fog.” (Háy 1996. Fülszöveg) A regény befogadását jelentő stratégia megalkotása szempontjából rendkívül megterhelt szövegről van szó, noha első mondata részben álinformációs közlés. Lényegében a „széttört szerkezet” és az alulstilizáltság is egyfajta kompozíciáldó elvként működik, tehát meglétük természetes, másrészt a regény épp a hagyományos szerkezeti sémák lebontásával, (miként azt a róla [is] szóló Márton László-tanulmányban [Márton 1998: 154] olvashatjuk) „szétszedés”-ével és „összerakás”-ával létesít újraértelemező viszonyt a XIX. századi, pontosabban a *Nyugat* jelentette irodalmi artikuláció előtti, vagy azon kívüli regényhagyománnyal. A klasszikus nagyepikai szövegformákra való hagyatkozás kiemelése a fülszövegben („van neki cselekménye”) esztétikai élménybefogadói és nem intellektuális jelentésalakotói attitűdöt jelöl ki az olvasó számára. Ezt a fajta érdeklődést célozzák meg a következő közlések („van benne hősiesség, kaland, szerelem, vér”) és a belőlük levonható következtetések is: „van neki mindene”, „van benne minden”, „ez egy rendes regény” – azaz mindaz jellemzi, ami a hagyományos nagyepikai formációk (eposz, románc, regény) tartozéka. Ez egy „rendes”, történetmesélő, cselekményes, klasszikus hőssel (sőt, a kaland-szerelm-vér hármass motívumkapcsolat alapján feltételezhető: heroikus hőssel) rendelkező regény, pontosabban annak egy korábbi változata: románc (románcos regény). Enigma és élmény – „ha titkos kapuit felnyitod”

(megfejtéd, megérted), „magához vonz” (élményben lesz részed), míg ha nem olvasod el, kimaradsz belőle, világértésedben leszel kevesebb (s persze ide írhatnánk a nem olvasással kapcsolatos összes szokványos műveltségi-didaktikus tényezőt!), nem találárod meg a „dzsigerdilent”.

A fülszöveg általában a mű lényegét kiemelő, az olvasói figyelmet reá irányító, illetve felcsigázó közlés. Mindez tömény formában épül a Háy-szövegbe, ugyanakkor stílusa – elsősorban hangzatossága, felfokozott hangvétele, felszólító alakzatai és tegező formája – révén a reklámszövegek, a triviális irodalom világa felé mutat. Komoly értelmezői stratégia helyett tehát inkább az ironikus távolságtartás gesztusára szólít fel. Ezt a hangvételt a fülszöveg egyéb közlései is nyomatékosítják.

Dzsigerdilen – A halálos szerelem története; Dzsigerdilen – A török kor kis és nagy hőseinek élvezetes karneválja; Dzsigerdilen – It’s the real thing. Reklámszlogenként ható hiányos mondatok mind, amelyek azonban megerősítik, sőt kibővítik a megelőző bekezdés információit: a történetelbeszélés hagyományos eljárásait szerelmi és történelmi tematikával kapcsolja össze, műfajtípusok ötvözetére, s a világértés tapasztalati alapjaira utal. A török korra vetülő elbeszélői távlat a „halálos szerelem” románcos történetével, a realisztikus hangvétel a karneváli, tehát rendezetlen és esetleges képfelidézéssel párosul.

Márton László – aki szerint a magyar regény alakulástörténetének „töréspont”-jai a „műfajok vagy az írásmódok között húzódnak” (150), azaz irodalmi jelenségek folytonosságának kérdését vetik fel – a karneváliság fogalmát – természetszerűleg Hamvas Béla regényírásában értelmezve – „a történelmi horizont egyik nagyszabású ... felszámolásának” (155) tartja. Ezen értelmezés szerint a XX. század utolsó két évtizedében (a tanulmány szerzője példaként Esterházy, Nádas, Krasznahorkai prózáját, Tandori, Petri, Kukorelly, Parti Nagy liráját említi) az irodalmi tradíciókkal való viszonyban „a szétszedés, a mozaikkép szétszórása vagy mozaikszerűségének leleplezése volt a fontos” (Uo.) Háy János *Dzsigerdilen* című regénye 1996-ban a „rég Magyar ügyek”-ről szóló irodalmi beszédmódoknak az idézettekől eltérő változatát teremti meg, azaz „törést”, más terminológiák értelmében: irodalmi paradigmaváltást indukáló mozzanatként identifilálódik. Nemcsak lebontja, de újra is írja az építkezési alapul vett formát, amely ez esetben a fülszöveg által hangsúlyos gesztusokkal propagált XIX. századi magyar történelmi regény, annak az eposzi tartalmakat és funkciókat is átvállaló románcos változata. A regény további elemzése majd arról győző meg bennünket, hogy ez a feltételezésünk csak részben helytálló, azonban e ponton a hagyományként vállalt regénytradíció feltárására irányul figyelmünk, annál is inkább, hiszen a fülszöveg következő pontja ebben igazít el bennünket.

A Jókai-idézet („Alig teltek el évtizedek, s lassan mindent dzsigerdilennek, a szív gyönyörűségének neveztek, amiért szablyát villantani, életet adni érdemes.”) a főcímben jelölt fogalom (dzsigerdilen) és az alcím (*A szív gyönyörűsége*) közötti viszonyt magyarázza. Ezek szerint a *dzsigerdilen* a *szív gyönyörűségét* jelenti, vagyis azt az értéket, amely az életáldozat erkölcsi mértékével azonos. Látszólag tehát könnyű

dolgunk van, csak a mottó szöveghelyét kell megjelölnünk, és felismerhetővé válik a történelmi regénynek az a változata, amellyel a Háy-regény diszkurzív viszonyban áll. Az idézett *Jókai*-szöveg azonban nem létezik, áldézet, legalábbis az eddigi filológiai kutatások még nem azonosították származási helyét. Kulcsár-Szabó (*Kulcsár-Szabó* 1997: 211) a *Jókai-szótár*ra hivatkozik, amelyben a *dzsigerdilen* szó nem szerepel. Török Lajos (*Török* 2001: 245) az *Erdély aranykorával* foglalkozó tanulmányában Háy János *Dzsigerdilenjét* és Láng Zsolt *Bestiárium Tansylvaniae* című regényét (a jegyzetekben hozzá kapcsolva még Márton László *Jacob Wunschwitz igaz története* [1997] és Darvasi László *A könnymutatványosok legendája* [1999] című alkotását) a Jókai teremtette „műfaji tradíció újraírásaként” (244) kezeli. Az idézett Jókai-szöveg azonban nem az Erdély-dilógiából származik. Ugyanakkor a tanulmány szerzője „olvasmányai alapján” (Uo.) azonosít három olyan szöveghelyet a Jókai-opusban, ahol a szó alakváltozatai megtalálhatók. *Az utolsó budai basa* (1859) című regényben a *dzsigerdilen* „szívet átjáró”³ jelenség (érzelem?, érték?). A *Szép Mihál* (1877) című művében egy török „igen szép rabszolgája vagy felesége” neve, „Dzsigerdila (...): ami annyit jelent, hogy 'szívet szűrő'.”⁴ A *Fráter György*-ben viszont Szolimán basa hirdeti ki, hogy „Buda török város: a neve »Dzsigerdilen«”⁵ A Háy-regényben referenciális kapcsolatba kerül mind a „szívet átjáró gyönyörűség”-jelentéssel (a szerelemmel), mind Buda török nevével, s van olyan kontextusa is értelmezésének, ahol a két jelentés egybeesik: a Budáért hozott áldozat az a „kincs”, amely a „szív gyönyörűsége”, de *dzsigerdilen* a város (a boldogság helye), ahol a szeretett lény tartózkodik: „Annát valóban a török rabolta el, s a budai várba szállították, ott őrizték, mert a szultán legfőbb kincsének számított. (...) S én Budára mentem, hogy megszabadítsam. Ott találkoztam össze a nemzet legderekabb fiaival, köztük egy Tarnóczi Márton nevűvel, aki a király követének mondta magát. Tőlük hallottam a félelmetes tervet, hogy a hatalmas szultán birodalma egy módon rogyasztható össze, ha valamely kincset kihalásunk birtokából. S elmondták, hogy a gyöngylányt kell elrabolni, akit a török Dzsigerdilennek, a Szív Gyönyörűségének nevez.” (*Háy* 1996: 166)

A fentiekből leginkább a konkretizáció hiánya olvasható ki, s az olvasói stratégia: a jelentés (az enigma) kutatása mint intellektuális kaland-lehetőség. Annyi azonban biztosan állítható, miszerint a *dzsigerdilen* egy többnevezős szellemi érték jele, s mint olyan, megnevezhetetlen és megfoghatatlan: csak az értőknek, a valamilyen módon beavatottnak, pl. „a nemzet legderekabb fiai”-nak (166) (a nemzeti érzés mint morális érték képviselőinek) nyilatkozik meg, s rejtőzködik értelme a kívülállók (az értéket rombolók vagy bitorlók), a törökök előtt. Ez utóbbi jelentésről egy szövegbetétként funkcionáló legendatöredék is tanúskodik: „Úgy mesélik, amikor 1541 nyarán Budavár végül az övék lett, minden törökök vadul keresni kezdték azt a kincset, de sehol nem találhatták. Akkor a szultán csillagjósai megsejlelték a Mátyáspalota zodiákusképét, s szomorúan jelentették a szultánnak: »Fenséges és dicső, a múlt-korok csillagismerői azt az üzenetet hagyták: ez itt maga a *dzsigerdilen*.« Akkor

a hatalmas Szulimán keservesen kezdett siratni, mert bizony köhideg volt ez a város, nem pedig szívmeleg.” (216) Másutt a perzsa lány, a szultán szökött rabszolganője által a főhősnek felkínált szerelem és hatalom kapcsán nyer kifejezést, miszerint az igazi érték nem külsőség, rideg hatalom vagy gazdagság, hanem a szív legnemesebb tartománya: „amit érinteni többet tesz, mint éveken át a lángok között heverni.” (278)

A Jókai-regények és a regényszöveg felvetette referenciák is csak a látszólagos/hozzávetőleges megoldás eredményével kecsegtetnek a dzsigerdilen-rejtély megfejtésével kapcsolatban. Egyetlen Jókai-idézet sem azonos vele, s nincs amely kontextuálná a fülszövegben közölt (ál)idézetet, ugyanakkor utat nyitnak a Jókai-opus irányába. Felkeltik a figyelmet a szövegközi vonzatok, Jókai török tárgyú regényei mint intertextuális vonzatkör iránt, aminek következtében másként olvasható a hagyomány, s másként interpretálható előttünk a 20. század végi magyar történelmi regény.

3. Mészáros Ignác *Kártigám* című regénye és az új magyar „barokk” regény

Márton László *Testvériség* I-III. címen ismert háromrészes regényét (regényfolyamát, trilógiáját) olyan intertextuális háló vonja körül, amely egyrészt az író alkotta irodalomtörténeti program, másrészt a XVII–XVIII. század emlékirat- és széphistóriai irodalma, valamint a rájuk hagyományként reflektáló késő barokk regény, illetve a jelölt szövegvilágokat újraíró XX. század végi magyar történelmi regény szövevényét jelenti; a titokzatos Menander művéhez⁶, másrészt Mészáros Ignác *Kártigám*-regényéhez⁷ (1772) kapcsolja szövegközi átfedés.

3.1. A *Kártigám*

Mészáros Ignác *Kártigám*ja hiteles történelmi eseményt, Buda 1686-os visszavételét teszi meg egy ismert heroikus történet – az idegen fogságba esett török kisasszony érzelmes történetének – hátterének. Noha *Kártigám* kisasszonyról a regény végén kiderül, hogy származását tekintve magyar, Bíró Ferenc szerint ez nem jelentésképző mozzanat. „A magyar regény első fél évszázadának e részlegében nem a magyar nemesség szempontja a fontos, hanem általában a nemességé. A nemesség itt egyúttal mindig kiválóságot jelent, kiválóságot több vonatkozásban is.” (Bíró 1994: 207) Véleményünk szerint azonban a nemzeti szempont nem az elbeszélte történet jelentésszerűségei szintjén, hanem az elbeszélői szférákban, abban a rejtett önreflexív mozzanatban érhető tetten, hogy a szerző a regénybe néhány oldalnyi⁸ eredeti szöveget illeszt, miáltal Budáról és a magyarokról a közvetlenség és az átéltség hangján ad leírást. Ugyancsak az önértelmezés igényét jelzi a regény előszava, mely teljes mértékben Mészáros Ignác munkája, illetve a versbetétek szabad (egyedi) fordítása⁹. Márton László (Márton 1998, 1999) viszont arra mutat rá, hogy a *Kártigámmal* (és az *Etelkával*¹⁰) a modern értelemben vett magyar regény úgy jelent meg a magyar irodalomban, hogy „sem külföldi mintáit nem vállalta (ellenkező esetben műfordításokként tartanánk számon az említett két művet s a rájuk következőket), sem a korabeli világirodalom – mai szemmel nézve – legjelentősebb szépprózai teljesítményeit (és a belőlük következő írói szemléletmódokat) nem közvetítette.” (Márton 1999: 238) Ez, vagyis

a műfaji mintáktól való elhatárolódás törekvése is egyfajta – a nemzetivé lényegített tartalom kifejezésére irányuló - explicit írói önreflexióként értelmezhető. Hites Sándor (*Hites* 2007: 45) szerint át kellene formálni a magyar fordításirodalom XVIII. század végi, XIX. század eleji hovatarozásáról alkotott elképzeléseinket. A *Szigvárt*¹¹ példája („annak fordítás voltától függetlenül, vagyis szövegként” lehetséges olvasni) mellett Kuthy Lajos és Nagy Ignác 1940-es években született Sue-utánzatait hozza fel, majd a *Kártigámnak* a XVIII. század végi regényhagyományba való „utólagos” beilleszthetőségét állapítja meg: „Márton László felől olvasva Mészáros *Kártigámja* immár nem pusztán Menander regényének fordításaként vagy magyarításaként szólítható meg, hiszen a *Testvériség* a *Kártigám*-történetet a magyar nyelvű elbeszélő hagyomány szélesebb összefüggéseibe helyezte, illetve Mészáros szövegének fordítás volta ebben az esetben a történet (és a szereplők) önazonosságának a felbontásához is hozzájárul.” (Uo.)

A *Kártigám* – értelmezésünk szerint – a történelmi tér jelentésképző szerepével, a történelmi koordináták közé helyezett történet módosult szerepével gazdagította a barokk regényt, illetve járult hozzá alakulástörténeti fejleményének, a XIX. századi történelmi regénynek a kialakulásához. A mű szövegszervező eljárásainak, mindenekelőtt a történelmi tér kiképzésére irányuló (belső/rejtett) reflexív tartalmainak poétikai legitimációját sajátos módon nem Márton László idézett tanulmánya, sokkalta inkább a *Kártigám*-újraírasként (is) értelmezhető regénytrilógiájának, a *Testvériség*nek a szövegvilágai jelentik. A XIX. századi előtörténetként reflektálódó regény (a *Kártigám*) a XX–XXI. század fordulópontján keletkezett regényfolyam (a *Testvériség*-trilógia) kontextusában mint a történelmi téridők sorozatában folytonosan át-alakuló, új jelentésekkel és értelmezésekkel bővülő, „történő esemény” konstituálódik.

Borbély Szilárd: „A *Testvériség*ben a 18. század legismertebb, legsikeresebb románjának, a *Kártigámnak* a történetét írja át, módosítja, változtatja meg az emlékezet által, szereplőit saját regényében lépteti fel mint kölcsönvett regényalakokat. De nem csak, hisz a meg nem írt irodalom paradoxonja is előkerül a *Kártigámmal* vagy a *Tsingáriasz* című imaginális eposszal kapcsolatban: vagyis az irodalmi hagyomány korrekciójára tesz kísérletet.” (Borbély 2006: 41)

3.1. *Testvériség I–III.*

Márton László *Testvériség*-trilógiája a megjelenített történelmi és létidőt átható világértés tekintetében, de formai értelemben is barokk jelentésekkel áll összefüggésben. A három részből álló regényfolyam, amelynek darabjai nemcsak folytatják, de írják és olvassák is egymást, egyértelműen a barokk heroikus-gálans regények kompozíciós szerveződését érvényesíti, miként számos pretextusa közül a magyar irodalomban a Mészáros Ignác által magyarrá formált – a korszak szokásrendjének megfelelően hosszú című – *Kártigám* (1772) is a késő barokk heroikus regények rendjébe illeszkedik. Maga a szerző, de művének értelmezői is kitérnek, illetve utalnak a regénykompozíció irodalomtörténeti kontextualizáltságára, illetve XVIII. századi

összefüggéseire: „Márton László *Testvériség* összefoglaló címmel három kötetben megjelent regénye 2001 és 2003 között évenként látott napvilágot, és olvasatán nem lehet kétséges, írói programjává tette, amit elméleti alapvetésű munkájában¹² állított, vagyis hogy visszamenőleg meg lehetne teremteni az első féldős regényt. Nagyepikai vállalkozásában arra is kísérletet tesz, hogy folytasson egy nem létező és sokak által folytathatatlannak ítélt irodalmi hagyományt.” (Toldi 2008: 150) Dérczy Péter szerint: ha „a XVIII. századból araszolgatunk visszafelé, a barokk heroikus-gáláns regények és a középkori lovagregények forrásaihoz, akkor tisztán láthatóvá válik, hogy a szerző edíciós elképzelései mély rokonságban vannak e korok gyakorlatával. Az olykor összességében több ezer oldalt kitevő, egymást követő, éveken áthúzódó kötetetek kiadása (a *Testvériség* elbeszélője említ is ezek közül egyet-kettőt; az egyik híres példa az *Amadis*, de Montalvo műve) bizonyára modellként szolgálhatott Márton Lászlónak is.” (Dérczy 2004: 438)

A *Testvériség* cselekménye 1697. szeptember elejétől 1699 tavaszáig tart. A regényvilágot meghatározó (irodalom)történeti kontextusok, szövegmozgások és narrátori reflexiók azonban messze kitolják mindkét irányban, tehát mind a pretextusok, mind az újabbkori továbbbíródások irányába az elbeszélés és az elbeszélő történeti idő folyamatát, felölelve a magyar barokk teljes korszakát a XVII. századtól a magyar klasszicizmus korszakáig, s annak XX–XXI. századi értelmezéseiig. Az időbeli kiterjedések és történéspontok (dátumok és adatok) jelölése olyan kettős természetű verifikációs játék az elbeszélés menetében, amellyel az elbeszélő egyszerre utal a történelmi regény hitelességteremtő referenciáira (mint amilyen az időbeli és ok-okozati összefüggéseknek való megfeleltetés eljárása), de ugyanakkor (szándékos felcserélésekkel, pontatlanságokkal) az új történelmi regény háttárnarratívákat figyelmen kívül hagyó szövegtapasztalati alapjaira; arra a jelenségre irányítja a figyelmünket, miszerint a megjelenített történet forráshelye nem a történetírás valamely formája, hanem egy másik fikció, egy másik regény.

A *Testvériség* mindhárom darabjának elbeszélői és cselekményszövegében is folytonosan feltűnő, azt különböző jelentésszinteken átszövő (pl. metaforikus értelemben „a magyarok történelme” jelentésével és a kincskeresés motívumával azonos) *Kártigám*-történet az 1686-os évre (Buda visszavételének ideje!) helyezi az elbeszélő történet kezdetét; a belső kistörténetek természetsszerűleg emelnek be még korábbi időpontokat az elbeszélésbe mindkét regényben. De nemcsak az elbeszélő idő esik egybe a barokk világértés tapasztalataival, pretextusaik révén a barokk elbeszélésformák is szervesülnek a regényszövegekbe – az áthagyományozódás többszörös formáját hozva így létre. A *Testvériség* közvetlen elbeszélésmintáját – a *Kártigám* révén – az a késő barokk gáláns regény jelenti, amelynek egyik legfontosabb formateremtő alakzata a *csere*, amely létrejöhet *anagorízis*, vagyis a halottnak vagy elveszettnek hitt szereplő feltűnése, szerep- és névcseré, átöltözés, félreértés által. Mészáros Ignác *Kártigámja* 1772-ben látott napvilágot – talán még az sem érdektelen jelenség, miszerint épp ez az évszám a magyar fejlődéstörténeti irodalomszemlélet

egyik legsarkítottabb – a magyar felvilágosodás irodalmának kezdetét jelentő – évszámjelölése. A fejlődéstörténeti szemléletet mellőző történeti gondolkodásunk ugyan nem fogadja el a korszakváltások hierarchikus viszonyrendszeréről alkotott elképzeléseket, ugyanakkor a barokk világértés jegyében fogant művek, illetve a felvilágosodás irodalmának történetiszemlélete között érzékeli a korszaktudatot meghatározó változást. A korszakváltást jelölő *Ágis tragédiájának*¹³ történetképe nagy elmozdulást jelent a *Kártigám* vagy a (megírását tekintve későbbi, de világképét illetően hagyományosabb) *Etelka* korszakfelfogásához képest: a késő barokk regény ugyanis még nem ismeri a történelmi korszakok különbözőségének fogalmát; ezért lehetnek pl. a honfoglaló magyarok tökéletes barokk gáláns figurák Dugonics András regényében, s ez az a motívum, amely átjárást biztosít a különböző regényhagyományok szereplői számára más regényvilágokba. Ilyen értelemben Márton László *Testvériség-trilógiája* (pontosabban: háromrészes regénye) önmaga regénymivoltában is a helyettesítés tökéletes alakzata, hiszen – elvi alapvetése értelmében – a magyar regény nem létező első félideje hiányának kitöltése a legfőbb célja, azaz a magyar barokk regény utólagos létrehozása. Ezért nem véletlen, hogy épp a *Kártigám* szereplői lépnek be „regényvilágába”. Márton László azonban nem elsősorban a Mészáros Ignác által adaptált magyar *Kártigámra* hivatkozik, illetve építkezik mint elbeszélésmintára, hanem Menander regényére. A név- és címcseré alakzata ezáltal ismét többszörössé válik, mert Menanderről azóta már kiderítette az irodalomtörténet, hogy álnév, a David Christian Walther név helyett áll. Márton az ő regényére hivatkozik mint „egy Kártiám nevű török kisasszonynak ritka és emlékezetes történeti”-re, holott ez a Mészáros Ignác által magyarított regény címe. Heinrich Gusztáv¹⁴ szerint Mészáros, aki kilenc oldalnyi szöveget (az Újvár elfoglalásáról és Kártigám származásáról szóló, a török által a magyarok hősiességét dicsőítő részt) maga írt bele a szövegbe, *Az összehasonlíthatatlan szépségű török kisasszony csodálatos élet- és szerelmi története* című, 1723-ban napvilágot látott német regényt fordította le, Menander alkotását, amelyből Heinrich kutatásainak idején, a XIX. század utolsó harmadában már mindössze két eredeti példány létezett Európában. Az egyik Lipcsében volt fellelhető, a másik Kazinczy Ferenc sárospataki hagyatékában. Heinrich Gusztáv állítólag mindkettőt kézbe vehette. David Christian Walter, azaz Menander viszont Johann Leonhard Rost 1710-ben megjelent *Die türkische Helene* című regényét egyénítette sajátjává. A feltételezések szerint az egész „románhistóriának” létezett, vagy létezik egy pseudo-valóságos francia alaptörténete, amelyet még nem sikerült azonosítani (egyébként is kétséges ennek lehetősége, hiszen feltételezik, hogy ponyvára süllyedve elfelejtődött és megsemmisült), ezért csak virtuálisan épül bele az áthagyományozódások folyamatába; a *Testvériség-trilógia* egy „nem létező” francia széphistóriával áll évszázadokat átívelő keletkezéstörténeti diskurzusban.

Jegyzetek

1. Cserei Mihály (1667-1756) *Históriájáról* (1709) van szó, mely önéletrajzi indíttatású mű, ám a személyességet a történetiség szorítja háttérbe.
2. A történelmi múlt szinonímája Márton László idézett tanulmányában.
3. Jókai Mór. *Az utolsó budai basa. A debreceni kastély.* Budapest., 1976, 18.
4. Jókai Mór összes művei. *Regények* 32. Szép Mikhál. Budapest., 1964, 139-140.
5. Jókai Mór *Összes Művei.* Fráter György. *Történelmi regény I–II.* Budapest: Nemzeti Kiadás, 1889., II. 244.
6. Menander [David Christian Walther]: *Der unvergleichlich schönen Türkin wundersame Lebens- und Liebens Geschichte. Zur angenehmen Durchlesung aufgezeichnet von Menander. Zu finden in der Franckfurter und Leipziger Messe. An. 1723.* [Az összehasonlíthatatlan szépségű török kisasszony csodálatos élet- és szerelmi története.]
7. Buda várának visszavételekor a keresztények fogságába esett egy Kártigám nevű török kisasszonynak ritka és emlékezetes történetei, melyeket némely különös feljegyzésekből magyar nyelvbe foglalta Bodó-baári és Nagy-lútsei Mészáros Ignác. Pozsonyban Landerer Mihály betűivel. 1772.
8. Heirich Gusztáv (H. G. Bevezetés és jegyzetek = Mészáros Ignác: Kártigám, 5. kiadás.. Franklin Társulat, Buda-Pest, 1880. 3-22) szerint az első kiadásban a 400-409. oldalig terjedő szöveg Mészáros Ignác műve. Buda és a magyarok leírásában különösen érzékelhető eredeti nyelve és öntudata. A következő másfél oldalnyi szövegről van szó: [Ibrahim beglerbég mondja] „Esmérem én azoknak a termékeny országát és erős szíveket, megfordulván a török hatalom aláhódított sok megyeikben és számtalan alkalmatosságokban tapasztalván szerény, okos és bátor harcolásaikat, és hazájokhoz való szoros hívségeket. De a kevesebb erejek nem állhatott egyet a nagyobb hatalommal, végre meg kellett hanyatlaniok. Hosszú volna itt az a nélkül is több történetes könyvekben olvashatandó különféle időkben történt fortélyos viaskodásaikat előbeszélni Ujvárnak, annak a győzhetetlen erősségnek és Ausztria s Magyarországek kulcsának vitatásánál egyedül tészek említést a honnan te a fogantatásodat, annak környákeről pedig G... anyád után veszed nemzetségednek jeles eredetét. Az atyád régenten nagy uraságú U** időnek forgásával sok nevekre elágazott nemnek vére, azon várnak egy szegletes bástyájának gondviselője lévén, oly különös és szerencsés védelmezéssel tartotta magát (melynek magam, mint egyik vezére a török hadnak, jelen levő bizonyosága voltam) hogy akárminémű ellene való agyarkodásokat semmivé tévén, a próbálkodó ostromokat szerencsésen, és nagy vesztekkel mindaddig visszaűzte, hajtotta, míglen egy felette szoros alkalmatosságban, mely jelenlétét főképen megkívánta, szóval példával biztatván védelmező népét, mellen által lövettetvén elese. (...) Megérzették a várbeliek is csakhamar, mit vesztettek légyen atyádban, mert az utána következett puskaaporos toronynak, szerencsétlen fellobbanásán

mindenféle szükségstől és fogyatkozástól szorongatván, már a szokott pontomok alatt hagyandó szabad kiköltözések, és a várnak feladása végett alkura lépni kényszerítettek. Mely szerint a vár népe minden dicsőséges jegyekkel kiköltözött és a törökség a várt elfoglalta.” (Mészáros 1772. 407-408., vagy: Mészáros 1880. 403-405.)

9. Előszó: költt a régi Magyaroknál Arany Kertnek nevezett Tsalló-Közben Fel- vagy Bodó-Baár nevű helységben, 1772. Elöl-járó Beszéd. 5-8. számozatlan.
10. Dugonics András: Etelka, egy igen ritka magyar kis-asszony Világos-váratt, Árpád és Zoltán fejedelmink ideikben. Füskuti Landerer Mihály betűivel, Pozsony – Kassa, 1788.
11. Barczafalvi Szabó Dávid: Szigvárt klastromi története. Első–Második Szakasz. Fordítódott Németből Magyarra Barczafalvi Szabó Dávid által. Füskuti Landerer Mihály betűivel. Pozsony, 1787
12. Márton 1998, 1999
13. Bessenyei György: Ágis tragédiája. Bécs: Kalwoda Leopold nyomdájában 1772
14. Mészáros Ignác Kártigámjának ötödik kiadásához (1880) fűzött előszavában, I. 8. jegyzet

Summary

Literature does not only thematize, but also influences the phenomenon and process of book reading to become a genre organizational principle. In the latter case, the characters of literary pieces (heroes of novels, short stories, dramas) do not only read books, other literary pieces (for instance, Don Quijote and Madame Bovary), but also read about the poetic organizational power of text reading, its genre forming role. Text experience (either oral or written literature) became an author momentum of historic writing discipline and historic genres. The basis of contemporary historic novels in several cases is not the scientific factual data, the document or empirical research, but the other (novel) text. The present study analyzes the Hungarian historic fictional proses of late 20th and early 21st century from this particular aspect.

Keywords: the literary thematization of reading, historical novel, text experience, new Hungarian historic fictional prose, late Baroque novel, László Darvasi, Dzsigerdilen, László Márton, Kártigám.

Kiadások

- Háy János (1996): *Dzsigerdilen. A szív gyönyörűsége*. Budapest: Pesti Szalon
- Háy János (2004): *Dzsigerdilen. A szív gyönyörűsége. Török korom*. Elbeszélések. Budapest: Új Palatinus Könyvesház
- Jókai Mór 1985 [1852]: *Erdély aranykora*. Regény. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó

- Láng Zsolt (1997): *Bestiárium Transylvanie. Az ég madarai*. Pozsony: Kalligram
Láng Zsolt (2003): *Bestiárium Transylvanie. A tűz és a víz állatai*. Pozsony: Kalligram
Láng Zsolt (2011): *Bestiárium Transylvanie. A föld állatai*. Pozsony: Kalligram
Márton László (2001): *Kényszerű szabadulás (Testvériség I.)*. Pécs: Jelenkor Kiadó
Márton László (2002): *A mennyország három csepp vére. (Testvériség II.)*. Pécs: Jelenkor Kiadó
Márton László (2003): *A követjárás nehézségei. (Testvériség III.)*. Pécs: Jelenkor Kiadó
Mészáros Ignác (1880) [1772]: *Kártigám*. Regény. 5. kiadás. (Bevezetés és jegyzetek Heinrich Gusztávtól. 3–22) Buda-Pest: Franklin Társulat

Irodalomjegyzék:

- Bíró Ferenc (1994): *A felvilágosodás korának magyar irodalma*. Budapest: Balassi Kiadó
Borbély Szilárd (2006): „A tovább gondolkodó olvasó...” Márton László regénye és a Kártigám = *Árkádiában*. Történetek az irodalomtörténetéből. Debrecen: Csokonai Kiadó, 37–42.
Dérczy Péter (2004): Képzeletből élethűen, *Jelenkor*, 4., 438.
Hites Sándor (2007): *Még dadogtak, amikor ő megszólalt. Jósika Miklós és a történelmi regény*. Budapest: Universitas Kiadó
Kulcsár-Szabó Zoltán (1997): A szív, az olvasás és a gyönyörűség (Háy János: Dzsigerdilen) = K. Sz. Z. *Az olvasás lehetőségei*. Budapest: József Attila Kör – Kijárat Kiadó, 209–222.
Márton László (1998): A kitaposott zsákutca, vagy történelem a történetekben. *Jelenkor*, 2., 146–169.
Márton László (1999): *Az áhitatos ember gép*. Pécs: Jelenkor Kiadó
Toldi Éva (2008): *A múltreprezentáció lehetőségei*. Újvidék: Forum Könyvkiadó
Török Lajos (2001): A történelem (félre)olvasása. Jókai Mór Erdély aranykora = Szerk. Szegedy-Maszák Mihály – Hajdu Péter: *Romantika: világkép, művészet, irodalom*. Budapest: Osiris Könyvkiadó 242–259.



Emina BERBIĆ KOLAR

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera
 Učiteljski fakultet u Osijeku
 Osijek, Hrvatska
ebkolar@net.hr

Marija MATIĆ

Osnovna škola „Ivan Goran Kovačić”
 Slavonski Brod, Hrvatska

USPOREDBA OTVORENOGA I ANALITIČKO-EKSPLIKATIVNOGA SUSTAVA U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

*A nyílt és analitikus rendszer összehasonlítása a
 horvát nyelv oktatásában*

*Poređenje otvorenog i analitičko-eksplikativnog
 sistema u nastavi hrvatskog jezika*

*Comparison of open and analytic-explicative system
 in Croatian language teaching*

Sažetak

U radu se govori o uspješnosti otvorenog i analitičko-eksplikativnog sustava u nastavi hrvatskoga jezika. Cilj je rada usporedba dvaju sustava te utvrđivanje njihove učinkovitosti u obradi i vrjednovanju. Rad prikazuje obradu jedne nastavne jedinice u dvama različitim sustavima. Istraživanje je provedeno u 7.a i 7.b razredu Osnovne škole „Ivan Goran Kovačić“ u Slavonskome Brodu. Odabrana je tema IMENIČKI DODATCI, a nastavna je jedinica glasila ATRIBUT. Učenici su na tom satu trebali prepoznati i definirati atribut izrečen pridjevom, zamjenicom i brojem, imenovati i definirati imenički atribut, te ga naučiti prikladno pisati. U 7. b razredu primijenjen je otvoreni sustav, a u 7.a analitičko-eksplikativni. I jednima i drugima sadržaj je bio zadan. Učenici 7. b razreda mogli su izabrati oblik rada, metode rada, kao i sredstva i pomagala koja su im bila dostupna te način objavljivanja rezultata. U uvodnome dijelu, tj. čitanju nastavne jedinice (čitanje s obilježavanjem) primijenjen je samostalni rad, kasnije rad u paru i skupini. Obrada i prikazivanje rezultata rada u ovome razredu odvijao se u dvosatu. U 7.a odjelu izmjenjivao se frontalni rad s individualnim, od metoda najviše je bio zastupljen heuristički razgovor. Obrada je trajala samo jedan sat. I u jednome i drugome razredu nakon obrade, provedena je anketa s istim pitanjima, a odnosila se na samoprocjenu aktivnosti u radu, zadovoljstvo načinom obrade i razumijevanje zadanog sadržaja. Na drugome satu vrednovano je usvojeno znanje. Analizom rezultata utvrđeno je da su učenici koji su sadržaj obrađivali u otvorenom sustavu bili bolji i uspješniji. Razlog takve spoznaje leži u činjenici da su ti učenici više puta i na različite načine aktivnog učenja i predstavljanja rezultata rada obradili

zadani sadržaj. Time je još jednom potvrđena znanstvena činjenica da je aktivnost učenika blisko povezana s kvalitetom usvojenog znanja.

Ključne riječi: otvoreni sustav, analitičko-eksplikativni, hrvatski jezik, učenička aktivnost, kvaliteta poučavanja.

Uvod

Didaktički sustavi određeni su svrhom i sadržajem nastavnoga predmeta. Neki didaktičari zovu ih još strategijama nastave koje su utemeljene na određenoj filozofiji odgoja i teorijama učenja i nastave kojima se žele postići određeni ciljevi učenja. Strategije se razlikuju prema osnovnim ulogama glavnih subjekata u nastavi, učenika i učitelja.

U didaktičkoj se literaturi navode tradicionalni i suvremeni nastavni sustavi. Tradicionalnim sustavima smatraju se: *predavačka nastava*, *katehetska i majeučička nastava*. (Matijević, M. Radovanović, D., 2011, 396). Od suvremenih nastavnih sustava navodi se *heurističku nastavu*, *egzemplaranu nastavu*, *programiranu nastavu*, *problemsku nastavu* i *mentorsku nastavu*. (Matijević, M. i Radovanović, D., 2011, 396).

U cjelokupnoj nastavi hrvatskoga jezika isticala su se dva sustava: *gramatičko-književni i integracijsko-korelacijski sustav* (Težak, 1996, 111). Gramatičko-književni sustav polazi od pretpostavke da se jezična kultura stječe učenjem gramatike i književnosti, a integracijsko-korelacijski koji se zasniva na povezivanju i usklađivanju sadržaja hrvatskoga jezika, likovne, glazbene kulture te stranoga jezika. Ovaj sustav teži povezivanju, sjedinjavanju programskih sadržaja na razini programskih cjelina. Integracijsko-korelacijski sustav moguć je i unutar samoga predmeta i to na razini predmetnoga područja i na razini programskih cjelina. Mogu se usklađivati, povezivati i sjedinjavati više od dviju sastavnica. (Težak, 1996)

U nastavi književnosti postoji više sustava: *dogmatsko-reproduktivni*, *reproduktivno-eksplikativni*, *interpretativno-analitički*, *problemsko-stvaralački*, *korelacijsko-integracijski*, *komunikacijski*, *otvoreni*, *multimedijski* i *timski sustav*. (Rosandić, 2005, 203)

U nastavi hrvatskoga jezika razvilo se više sustava: *dogmatsko-reproduktivni sustav*, *analitičko-eksplikativni*, *problemsko-stvaralački* i *lingvističko-komunikacijski sustav*. (Težak, 1996, 120) Metodički sustav temelji se na cjelovitoj primjeni odrednica sustava. On predstavlja cjelokupnu metodičku strategiju: cilj, izbor nastavnih metoda i metodičkih postupaka, organizacijske oblike nastave, nastavna sredstva, aktivnost učenika i nastavnika. Praksa je pokazala da se sustavi ne moraju dosljedno i isključivo primjenjivati. Često se isprepliću i izmjenjuju, a ako se to dogodi, tad nije riječ o sustavu nego o *pristupu* (Težak, 1996, 120). Metodički su pristupi i sustavi u komplementarnom odnosu, oni se dopunjuju i kombiniraju.

Cilj i metodologija istraživanja

Cilj je istraživanja usporediti uspješnost otvorenog i analitičko-eksplikativnog sustava u obradi i vrednovanju u nastavi hrvatskoga jezika. Odabrana je tema IMENIČKI DODATCI, a nastavna je jedinica glasila ATRIBUT. Istraživanje je provedeno u 7.a i 7.b razredu Osnovne škole „Ivan Goran Kovačić“ u Slavonskome Brodu. Nakon obrade nastavne jedinice učenici su procjenjivali svoje sudjelovanje i stečeno znanje, kao i način rada. Sljedeći je sat, bez dodatnoga vježbanja, provjereno usvojeno znanje.

Analitičko-eksplikativni i otvoreni metodički sustav

Analitičko-eksplikativni sustav učeniku daje aktivniju ulogu u proučavanju, analizi i zaključivanju jezičnih pojava, ali učitelj osmišljava i vodi cjelokupnu situaciju učenja: bira metode i oblike rada, nastavna sredstva. Učenika se potiče da samostalno izvodi zaključke i pravila.

Otvoreni sustav napušta tradicionalnu organizaciju nastave. Temelji se na ponudi sadržaja i metoda za samostalno učenje i istraživanje. Sadržaj može ponuditi učitelj ili učenici. S obzirom na cilj koji se želi postići biraju se metode i oblici rada.

Otvoreni metodički sustav sastoji se od četiriju dijelova: *didaktička ponuda, istraživački rad, objavljivanje rezultata i novi zadatci*. (Rosandić, 2005) Didaktičku ponudu čine sadržaj, izvori, sredstva i pomagala, metode i oblici rada. Istraživački rad može biti pojedinačni, rad u paru i skupini. Objavljivanje rezultata provodi se različitim komunikacijskim oblicima, te oblicima usmenoga i pismenoga izražavanja. Sat može završiti zadavanjem novih stvaralačkih i istraživačkih zadataka. (Rosandić, 2005)

Provedba i usporedba dvaju sustava u nastavi

U obradi atributa u 7.a odjelu primijenjen je analitičko-eksplikativni pristup. Obrada je trajala jedan školski sat. Od učenika se zahtijevala aktivnost, uključivalo ih se u rad i poticalo na izvođenje pravila i zaključaka. Od oblika rada zastupljen je bio čelni rad, samostalni rad i rad u paru. Od nastavnih metoda zastupljen je bio heuristički razgovor, čitanje i rad na tekstu te usmeno izlaganje.

Tijek sata u analitičko-eksplikativnome pristupu:

1. Motivacija – učenici su u obliku asocijativnog sunca dopunjavali imenice.
 2. Najava sadržaja i cilja rada
 3. Čitanje i kratka interpretacija polaznoga teksta
 4. Obrada – učenici su na odabranim primjerima trebali samostalno zapaziti:
 - a. atribut, pridjevni atribut i slaganje atributa s imenicom u rodu broju i padežu
 - b. otkrivanje imeničnoga atributa i prijedložnoga atributa
 - c. uočavanje atributnoga skupa
 5. Sinteza – uopćavanje stečenih spoznaja
 - a. razgovor
 - b. crtanje umne mape
-

Učiteljica je vodila cijeli proces učenja birajući primjere, dajući informacije, postavljajući pitanja, osmišljavajući učeničke aktivnosti. U ovoj nastavnoj situaciji učiteljica je organizator i voditelj procesa učenja.

Tijek sata u otvorenome pristupu:

U 7. b razredu primijenjen je otvoreni pristup u obradi atributa. Učenici su mogli izabrati izvor, oblik, metode, sredstva i pomagala te način objavljivanja rezultata učenja. Kao izvor ponuđeni su udžbenik, radna bilježnica, različiti gramatički priručnici i internet. Zadatak im je bio prepoznati i definirati pridjevni i imenički atribut, atributni skup te osmisliti način objavljivanja rezultata istraživanja i predstavili ih jedni drugima.

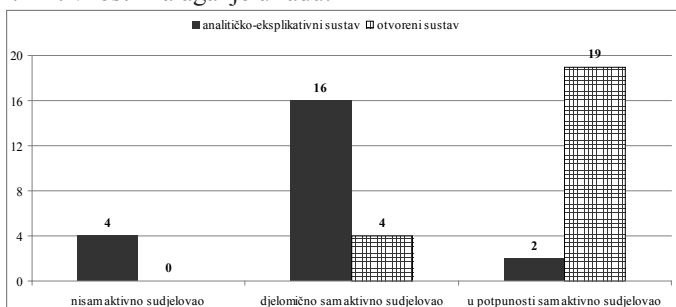
Učiteljica im je ponudila i pripremila različita nastavna sredstva (grafoskop, računalo) i pomagala (flomastere, papire u boji...) Ona je u cijelome procesu pratila učenike, poticala ih i hrabrila, davala kvalitetne povratne informacije.

Istraživački rad sastojao se od pronalaženja informacija o atributu u različitim izvorima. Razred se podijelio u četiri skupine i jedan par. Neki su učenici primijenili metodu čitanja s obilježavanjem, drugi su pisali bilješke, sažimali informacije. U parovima ili skupinama raspravljali su i jedni druge poučavali o atributu. U predstavljanju rezultata pokazali su veliku kreativnost jer su istraživački rad uobličili u zanimljiv plakat, umnu mapu, dramski prikaz, igru asocijacija i puzzle. Svaka je skupina predstavila svoje rezultate rada. Svi su ispunili zadatak u roku, a cijeli je proces odrađen u dvosatu.

Rezultat rada

Nakon završenoga sata učenici obaju razreda ispunili su anketu u kojoj su procjenjivali: svoju aktivnost, zadovoljstvo načinom rada i stupanj razumijevanja sadržaja. Mogli su i dodati što im se posebno sviđelo ili što im se nije sviđelo. Ukupno je anketirano 55 učenika sedmih razreda.

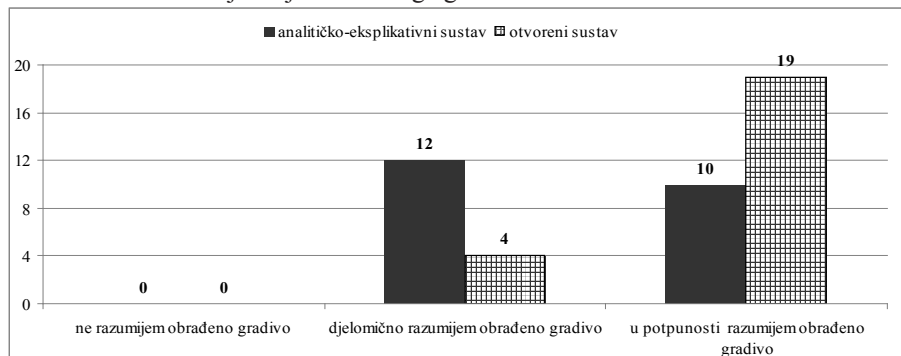
Grafikon 1. Aktivnost i zalaganje u radu.



Analizom odgovora vidljivo je da su učenici koji su radili u otvorenom pristupu većinom bili aktivniji i u potpunosti su sudjelovali u obradi sadržaja. Ovi podaci nisu iznenađujući jer je njihov zadatak tražio veću angažiranost.

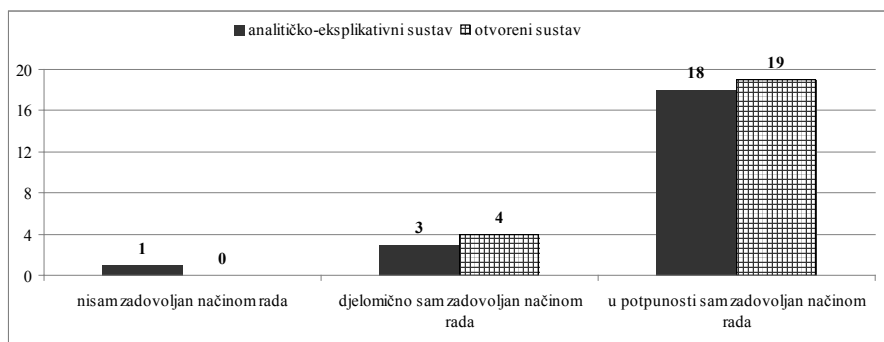
U analitičko-eksplikativnome većina je procijenila svoje sudjelovanje i aktivnost kao djelomičnu, samo su se neki učenici isticali i to grafikon jasno pokazuje.

Grafikon 2. Razumijevanje obrađenoga gradiva



Uspoređujući rezultate vezane za razumijevanje gradiva, zaključujemo da je veći broj učenika koji su radili u otvorenom pristupu razumjelo gradivo. Njih 19 (83%) izjasnilo se da u potpunosti razumije sadržaj, dok je u analitičko-eksplikativnom pristupu njih samo 10 (45%). Razmišljajući što je uzrok ovoj očiglednoj razlici, ne možemo da se ne pozovemo na već dobro poznatu i znanstveno utvrđenu činjenicu da je kvaliteta znanja usko povezana s aktivnošću učenika. Odnosno što je učenik aktivniji, to je i njegovo znanje veće. Zanimljivo je da ni u jednome razredu nije bilo učenika koji su napisali da ne razumiju gradivo.

Grafikon 3. Način rada



U procjeni zadovoljstva načinom rada nema velike razlike, većina je izjavila da im sviđa ovakav način rada. Procjene su im podjednake. Nekoliko je učenika koji su radili u otvorenom pristupu napisalo da su djelomično zadovoljni radom sebe i svoje skupine jer nisu svi jednako podupirali jedni druge u radu ili se unutar skupine isticao jedan ili više članova.

U pitanju što im se posebno sviđjelo ili im se nije sviđjelo učenici koji su radili u analitičko-eksplikativnom pristupu odgovorili su:

Nije mi se sviđjelo

- samo su se neki javljali, nismo svi bili aktivni
- nisam se baš puno javljala, samo sam sjedila i slušala
- samo sam s ploče prepisivao, nije mi se radilo
- trebala sam se više javljati
- nastavnica me prozove kad nešto ne znam, a kad znam, ne proziva me
- često mi neka glupa misao odvrati pozornost

Sviđjelo mi se

- pokušala nas je što više uključiti u rad
- nastavnica je objasnila sve kratko i jasno
- objasnila je jako dobro, sve sam shvatio i zapamtio o atributu
- mogla sam pitati ako mi nešto nije bilo jasno
- na kraju smo sve ponovili i puno sam zapamtila
- svi smo sudjelovali u radu, sat mi je brzo prošao
- gradivo nije teško
- sviđjeli su mi se primjeri na kojima smo obrađivali
- učiteljica je stalno razgovarala s nama

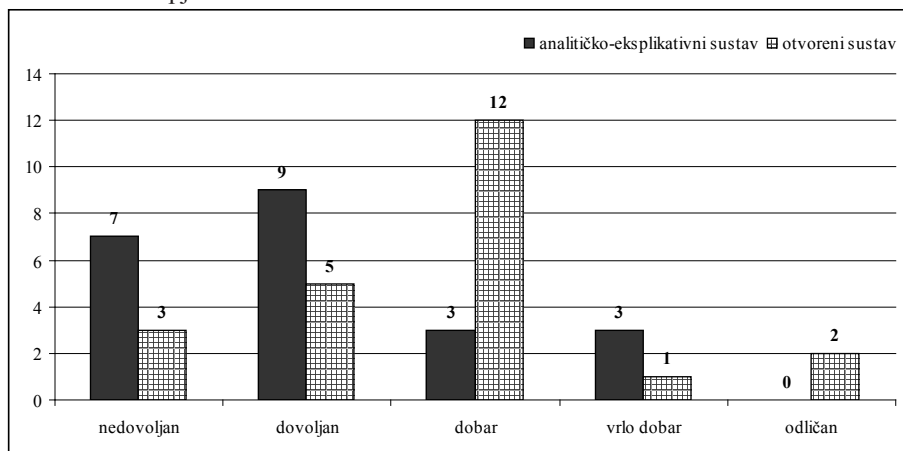
Učenici koji su radili otvorenom pristupu ističu samo što im se sviđjelo, ni na jednome listiću nije bio negativan komentar.

Sviđjelo mi se

- volim raditi u skupini, lakše i brže učim
- dobro smo se slagali i brzo smo napravili zadano
- nikada mi brže nisu prošla ova dva sata
- ne radimo ovo često i sviđa mi se
- bili smo veseli dok smo radili, svi smo sudjelovali
- način rada mi je odličan, voljela bih imati više takvih sati
- sve mi je bilo zabavno, poučno i korisno

Sljedeći je sat, bez dodatne vježbe, provjereno naučeno gradivo. Zanimalo nas je koliko su učenici doista naučili o atributu. Postavljena su im tri pitanja: u prvome su pitanju trebali podcrtati attribute i napisati čime su izrečeni, drugi se zadatak odnosio na dopunjavanje pravila (definicija) o atributu, a u trećem su zadatku trebali podcrtati atributni skup.

Grafikon 4. Uspjeh



Učenici koji su radili u otvorenome pristupu bili su uspješniji, bolje su naučili tu nastavnu jedinicu. Zanimljivo je da, iako su se svi učenici izjasnili da razumiju gradivo o atributu, provjerom to nije bilo potvrđeno jer je bilo negativnih ocjena u oba razreda. Ipak, bolje su rezultate ostvarili učenici koji su radili u otvorenom pristupu. Zašto je to tako? Razlog takve spoznaje leži u činjenici da su ti učenici više puta i na različite načine aktivnog učenja i predstavljanja rezultata rada obradili zadani sadržaj. Time je još jednom potvrđena znanstvena činjenica da je aktivnost učenika blisko povezana s kvalitetom usvojenog znanja.

Zaključak

Ovo je istraživanje pokazalo da je otvoreni pristup u nastavi jezika uspješniji od analitičko-eksplicativnog pristupa iz nekoliko razloga:

- ako su učenici aktivni i u potpunosti angažirani, mogu naučiti bolje i više
- otvoreni metodički sustav doprinosi zanimljivijim i drukčijim satovima hrvatskoga jezika
- trebalo bi češće u nastavi primjenjivati istraživanje, rješavanje problema...
- osim samog sadržaja/gradiva učenici istovremeno svladavaju tehnike samostalnog učenja, traženja i vrednovanja informacija, i različite oblike korištenja i predstavljanja znanja
- različiti oblici predstavljanja znanja zahtijevaju od učenika da odmah upotrijebi naučeno na nov način, što je svojevrsni oblik produktivnog ponavljanja
- veća samostalnost doprinosi razvoju samopouzdanja
- otvoreni sustav zahtjeva puno više vremena za što rezultira i boljim znanjem, ali i implicira promjene u programu, odnosno njegovo smanjenje.

U praksi otvoreni se sustav često primjenjuje u nastavi književnosti, a ovo nam je istraživanje potvrdilo njegovu primjenjivost i u nastavi jezika. Pokazalo se da bi ovakav pristup učenju jezika mogao više privoljeti učenike na učenje i shvaćanje važnosti materinjeg jezika.

Summary

This paper deals with success of the open and analytic-explicative systems in Croatian language teaching. The aim of the paper is to compare traditional and modern systems, as well as to establish their efficiency in processing of new curriculum contents and evaluation. The paper presents one teaching unit in two different systems. The research was conducted in two grades, 7a and 7b in "Ivan Goran Kovačić" Elementary School in Slavonski Brod. The chosen topic was NOUN COMPLEMENTS, and the teaching unit's title was ATTRIBUTE. The students were asked to recognize and define attributes expressed by an adjective, pronoun and number, to name and define the noun attribute and to learn to write it in the appropriate way. Open system was applied in the grade 7b, and analytic-explicative in the grade 7a. The teacher assigned the task to both groups of students. Students in the 7b grade were able to choose the form and working method, teaching material and aids available, as well as the method of presentation of results. In the introductory part, i.e. reading part of the teaching unit (reading with marking) they worked individually, later in pairs and in groups. Work on the topic and presentation of results took place during two lessons. In the 7a grade frontal and individual work were exchanging, and heuristic method of speech was applied most of the time. The working process took place during only one lesson. A survey with the same number of questions was conducted after the lessons in both classes, and it included questions such as classroom activity, processing methods, understanding of the contents and personal impressions. In the second lesson students were tested in order to see how much of the contents they have understood. Upon analysis of the results it was established that the students who worked on the topic in the open system were better and more successful. The reason for that lies in the fact that these students processed the assigned task in several different ways of active learning and presentation of results. This once again confirms the scientific fact that students' activity is closely connected to the quality of acquired knowledge.

Keywords: open system, analytic-explicative, Croatian language, student's activity, quality of Teaching

Literatura

- Benjak, Mirjana (2011): *Otvoreni metodički sustav u nastavi književnosti* (PDF dokument) Preuzeto 5. prosinca. URL: <http://www.centerslo.net/files/file/simpozij/sim25/Benjak.pdf> (2012.10.03.)
- Bognar, L. i Matijević, M. (2005): *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
- Jensen, E. (2003): *Super nastava*. Zagreb: Educa
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011): *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine
- Mijatović, A. (ed.) (1999): *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
- Rosandić, D. (2005): *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga
- Težak, S. (1996): *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga

ÉVKÖNYV, 2012, VII. évfolyam, 2012, 1. szám
 Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO/UDC:
 81'27:316.022.2+316.022.4:316.645:373.3+373.5(497.113)
 Eredeti kutatómunka
 A leadás időpontja: 2012.10.26.
 Az elfogadás időpontja: 2012.10.31.
 Terjedelem: 31–42.



GÁBRITY Eszter

University of Szeged
 Faculty of Arts
 Doctoral School in Linguistics
 English Applied Linguistics
 Program
 Szeged, Hungary
eszti@gmail.com

MAJORITY SERBIAN AND MINORITY HUNGARIAN STUDENTS' LANGUAGE ATTITUDES TO SERBIAN AND VARIOUS ACCENTS OF ENGLISH

*Többségi szerb és kisebbségi magyar diákok nyelvi
 attitűdjei a szerb és az angol nyelv vonatkozásában*

*Jezički pristupi akcentologiji srpskog i engleskog jezika
 kod učenika osnovnih i srednjih škola na mađarskom i
 srpskom nastavnom jeziku u Vojvodini*

Abstract

The aim of the present study is to provide a comparison for the language attitudes of Hungarian minority and Serbian majority primary and secondary school students. The goal of the research is to give an insight into the language attitudes of Hungarian students and Serbian students living in Serbia towards the languages/varieties they are in daily or regular contact with, namely Serbian and various varieties of English (Hungarian Accented English, Serbian Accented English, British English and American English).

Keywords: language attitude, Hungarian minority and Serbian majority students from Vojvodina, Serbian language, accents of English.

1. Introduction

Language attitudes are attitudes which speakers of different languages/varieties have towards each others' or to their own language(s). Positive or negative feelings towards a language may reflect impressions of linguistic difficulty or simplicity, ease or difficulty of learning, degree of importance, elegance, social status, etc. Attitudes towards a language may also show what people think about the speakers of that language. The social space in which various languages represent different linguistic capital and occupy dissimilar statuses on the linguistic market develop divergent language attitudes among multilingual speakers. Most frequently, the attitudes toward languages spoken/used in multilingual communities are in accordance with the linguistic identity and hegemony as well as economic, social, symbolic statuses of languages. That is, attitudes are more positive towards languages (or varieties) that are

to bring economic benefit for its speakers, while attitudes are less positive towards the ones that have low status and evaluation. The effort, desire and motivation to learn/speak/use a language is in strong relationship with the individuals' general attitudes towards the speakers of that particular community and the statuses of the languages on the linguistic market which can be detected through the study of languages attitudes. The benefit of exploring attitudes of such is crucial in multilingual and multicultural contexts especially from the minorities' point of view since their ignorance might easily have negative consequences on them, such as the abandonment of one's mother tongue, culture or identity or the opposite, strong rejection of the co-habiting ethnicities' language, culture. The revelation of the presence of either positive or negative language attitudes are to serve as basis and point of reference for governmental decisions when dealing with linguistic issues in a multilingual context.

This research, therefore, attempts to compare attitudes to languages that have different statuses in a multilingual community. The domain of education will be selected for the area of investigation since it plays a crucial role in shaping language attitudes. The subjects of interest will be primary and secondary school students in Vojvodina who are in daily contact with various languages as well as their various varieties. The present study attempts to provide a comparison of language attitudes towards the five languages/varieties spoken/used by students in Vojvodina to reveal any discrepancies in language attitudes among Hungarian minority and Serbian majority students.

2. Literature review

2.1. *Language attitudes*

Attitudes have been and continue to be in the focus of a great deal of research throughout several fields of social sciences. Thus, attitudes have been defined from different angles according to different theories and fields of sciences, such as sociology, social psychology, psycholinguistics as well as sociolinguistics on the basis of their angle of investigation. Within the frames of the latter scientific field, which focused on the linguistic aspects of attitudes defines language attitudes as the set of beliefs we hold towards a language or a language variety and more broadly, towards its speakers (Grosjean 1982).

When the investigation of language attitude began in the 1950s, their scope of examination was attitudes to different languages. Mostly bilingual studies were initiated in which researchers wanted to reveal to what degree attitudes towards two languages differ. Among the first research done in this area, the attitudes towards English and French were analyzed in Canada (Lambert et al. 1960). The researchers aimed to account for any differences in the evaluation of the same speaker when speaking in French and English. The findings of the study revealed that both French and English Canadians had stereotyped attitudes towards both languages. To be more specific, the research informants gave higher ratings to English than to French in many categories as a result of the high prestige of English in the country.

After the early studies of attitudes to different languages, an interest in attitudes towards different dialects of the same language soon emerged. One of the first studies, conducted for the purpose of examining the possible attitudes towards two dialects was realized by Tucker and Lambert (1969). Their research focused on the comparison of language attitudes towards northern white, southern white and southern Afro-American college students in the USA. They found that the listeners/judges made clear distinctions in the social evaluations of American dialects, namely, they rated the northern variety the most positively and the Afro-American variety the least positively. This study convincingly demonstrated that non-linguistics not only can, but do differentiate among various dialects of the same language and have stereotyped attitude towards their speakers.

Preston (1998) has come to similar conclusions when he investigated the attitudinal dispositions towards English varieties spoken in the USA among Alabama and Michigan university students. The respondents have proved to consider the least correct and pleasant English is spoken in New York City. In addition, Michigan students have also found the Southern dialect of English to be incorrect and unpleasant, however, this was not relevant for the Alabama students. Preston concludes that the native speakers of any dialects/varieties generally show high preference for their own dialect/variety, despite of its negative evaluation by speakers of other dialects/varieties.

Giles (1970) investigated the possible difference in the perception of various native and foreign accents of English in South Wales and South-West England. The secondary school informants listened to speakers of Received Pronunciation, French-accented, American, Irish, Welsh English, as well as, Birmingham, Cockney and Somerset English. The results indicate that the most non-prestigious accents, i.e. the industrial accents (Milroy 2001) received the lowest evaluations. Positive attitudinal dispositions were demonstrated towards other regional accents of England, other than the industrial ones, while the highest preference was shown to the RP. The foreign accents of English were also relatively highly ranked.

These studies have shown that very often the general public can differentiate between particular languages, dialects and accents as well as they have stereotyped attitudes towards most of these languages, dialects or accents (Preston 1989:51). This means that by noticing the differences of dialects and identifying them potential positive or negative evaluations towards its speakers rises in the listener. Although people are rarely aware of making such evaluations, they are quite common and widespread.

2.2. Tendencies in the research of language attitude

Edwards (1999: 102-103) believes that there are a number of patterns that seem to show important relevance in several studies on language attitudes. First, attitudes either towards languages or dialects and varieties reflect linguistics superiorities and inferiorities perceived or supposed by non-linguistics. He also claims that language

attitudes are strong reflections of social conventions and preferences, thus, the perception and production of varieties/dialects/languages inevitably trigger some sort of attitudes towards its speakers. It has been widely demonstrated that standard speech varieties tend to be evaluated most positively by native speakers in terms of status, in contrast, non-standard speech varieties tend to be evaluated more highly in terms of solidarity.

In multilingual contexts, attitudes towards languages carry relevant information concerning the social and economic relation of languages, i.e. its speakers. The research of language attitudes of multilingual groups provide valuable information of the status and evaluation of speakers that are used in the community, to be specific, the languages used or spoken by speakers of high status and power are usually positively evaluated while the languages of speakers of less power are more negatively evaluated (Ó Riagáin 2006: 329).

3. Methodology

3.1. *Verbal-guise technique*

An indirect approach to attitude research is applied with the aim of penetrating below the level of conscious awareness. Although the most frequently utilized indirect technique in the measurement of language attitudes is the matched-guise technique, in this research, it was decided to employ the verbal-guise technique. This decision was taken for three reasons. First, the use of spontaneous speech was more authentic than a pre-prepared text. Secondly, the control of the speech event, through the employment of the picture sequence provided suitable 'factually neutral' stimulus speech. The speakers were asked to explain a simple map (how to get from the church to the castle) (McKenzie 2008). Thirdly, from a practical point of view, it would prove impossible to find a single speaker who could convincingly produce all five varieties of speech selected for the present study.

The verbal-guise technique has been introduced by Giles and Powesland (1975) as the further development of the matched-guise technique. According to this language attitude measuring technique, different speakers provide the speech samples by producing some kind of spontaneous speech. The presence and the influence of various linguistic variables is less frequent, however, the application of this procedure is justified in instances where truly bilingual/bidialectal speakers are difficult to find. The advantages of using the verbal-guise technique are the naturally occurring speech and the presence of variance between the speech samples that would prevent the judges' boredom during listening to the speakers.

In accordance with previous attitude studies, a semantic-differential scale was utilized for the purposes of the verbal-guise section of the research instrument. The tendency among researchers has been to employ traits in the semantic-differential scale in the form of bi-polar adjectives in three, five or seven-point semantic-differential scale. The traits are generally categorized on the basis of two principal dimensions which are the following: social attractiveness and competence. The present study has

also followed this tendency, i.e. the research respondents were required to evaluate the speakers and mark their opinions on a seven-point scale and on the basis of the following characteristics and features: *honest, reliable, likeable, nice, generous, interesting* with the purpose of revealing the solidarity traits of the speakers, while the following features were used to focus on the status traits of the speakers: *educated, successful, rich, ambitious, prominent, confident*. This method aims to indirectly reveal the attitudes towards the languages and varieties that are tested in the present study.

3.2. *The varieties of speech selected*

The objective of the present study is to measure the attitudes of the majority and minority students towards Serbian and the various accents of English. In order to achieve this objective five speech samples (Hungarian, Serbian, British and American Accented English and Standard Serbian) were recorded from four distinct speakers. The speech samples for Standard Serbian and Serbian Accented English were provided by the same speaker.

In an attempt to further minimize potential extraneous factors among the selected speakers and speech recordings, a number of other factors were controlled, such as gender, age, level of education, quality of voice, topic and length of speech sample. Each of the speakers were men between the age of 40 and 58, had university degrees, had ordinary voice qualities, had to explain the same picture sequence and the length of their speech samples was around 1 minute.

3.3. *The informants and data collection*

The population selected for the present study was Serbian majority and Hungarian minority primary (7th and 8th grade) and secondary (3rd and 4th grade) school students from Subotica and Novi Sad. Their number in total was 318. The research respondents' ages were between 12 and 20. The population includes more women than men, the number of the female informants is 176, while that of men is 141. As for the mother-tongue, as well as, the participants' membership in terms of belonging to the majority or the minority nation is the following, in the present research there were 173 Hungarian respondents who belong to one of the minority groups in Serbia, while there were 145 Serbian students who belong the majority nation of the country. 201 of the informants study in Subotica, while 117 of them study in Novi Sad.

Data collection was carried out among Hungarian minority students in 2009 within the framework of LINEE project (Fenyvesi 2011) and among Serbian minority students in 2012 by the author herself.

The data presented in this study was gathered personally on various occasions during the students' regular, scheduled classes. The informants were asked to participate in a research by listening to five speakers who would try to explain and describe a map and afterwards provide their opinions of the speakers on the questionnaire distributed among them. The possibility of not participating in the research was also offered. Data collection took place at the beginning of the classes so as to ensure the students'

full commitment and attention to the task. The order of speakers was the following Hungarian Accented English, British English, Serbian, American English, Serbian Accented English. The Hungarian respondents did not listen to the speaker of Serbian Accented English, so their responses are relevant only in case of the speakers of Serbian, Hungarian Accented English, British and American English.

3.4. Data analysis

In order to investigate the research question, the numerical data were coded, entered and checked for errors, analyses was conducted with the use of SPSS (version 17.0). As for the internal reliability of the research instrument: the Cronbach's alpha is .928.

4. Discussion

The following section presents the results of the research which utilized the instrument of verbal-guise technique with the purpose of investigating, by indirect means, the language attitudes of majority and minority students towards Serbian and the various accents of English.

In the present study, a value of five always corresponds to the most favorable rating and, in contrast, a value of one always indicates the least favorable rating.

First, the status traits will be discussed followed by the solidarity traits.

4.1. Status traits

4.1.1 Status features and the respondents' ethnicity

The analysis of status traits brings light to the respondents' evaluation of the speakers' competences and social status. During data collection respondents were required to signal their opinion on a seven-point scale how confident, educated, successful, rich, ambitious and prominent they found the one Serbian and the other four English speaking speakers who were explaining and describing a map to the listeners.

The results for the status traits of the speakers of Hungarian Accented English, Serbian, British English and American English among Hungarian minority primary and secondary school students are shown in Figure 1 and the status traits of the speakers of Hungarian Accented English, Serbian, British English, American English and Serbian Accented English among Serbian majority primary and secondary school students are shown in Figure 2. Figures 1 and 2 show the respondents' ratings according to each status feature. As the rates show a visible difference can be noticed among the Serbian and Hungarian respondents rating, i.e. the Serbian subjects regarded each speaker more educated in comparison to the Hungarian respondents. However, the Serbian respondents did not consider the speakers as rich as the Hungarians evaluated the speakers' financial status.

Figure 1. Status traits – ratings of Hungarian minority students

<i>Vojv. Hun</i>	HunAccEng	Serb	BrEng	AmEng
Successful	3,63	3,48	3,33	3,61
Educated	2,68	3,03	2,65	2,86
Rich	3,95	3,84	3,51	3,77
Prominent	4,26	3,85	4,19	3,95
Ambitious	3,9	3,58	3,86	3,43
Confident	2,58	3,22	3,46	3,37

Figure 2. Status traits – ratings of Serbian majority students

<i>Vojv.Srb</i>	HunAccEng	Serb	BrEng	AmEng	SerbEng
Successful	3,7	3,86	3,39	4,06	3,19
Educated	4,62	4	4,44	4,14	3,61
Rich	2,59	3,04	2,5	2,78	3,5
Prominent	3,3	3,38	3,26	3,37	3,77
Ambitious	3,07	3,59	3,09	3,08	3,87
Confident	3,73	3,12	3,71	3,57	3,06

4.1.2 Status traits according to ethnicity and gender

According to the respondents' ethnicity and gender the results show that the highest evaluations on status traits were given to the speakers of Serbian and American English (Figure 3). The tendency is the same among Hungarian and Serbian speakers as well. However, there is a visible discrepancy concerning the rate values according to the ethnicity of the respondents. Hungarian respondents proved to be more critical and tended to under-evaluate each speaker in comparison to the Serbian respondents.

It is crucial to pay attention to Serbian speaker who provided two speech samples, the Serbian and the Serbian Accented English speech samples. The data show that the very same person when speaking different languages in differently evaluated. To be specific, when the Serbian native speaker explained and described the map in English, the Serbian respondents rated his competences and social status more negatively than when he was speaking in Serbian. The research subjects, of course, did not know that the same person was speaking Serbian and English as they were listening to the speech samples during the data collection procedure.

Figure 3. Status traits according to ethnicity and gender

<i>Status</i>	SrbFemale	SrbMale	HuFemale	HuMale
HunAccEng	4,45	4,23	3,54	3,6
Serbian	5,17	5,12	4,29	4,19
BrEng	3,99	3,92	3,4	3,43
AmEng	5,53	4,95	3,93	4,08
SerbAccEng	3,25	3,42		

4.1.3 Status traits according to ethnicity and school type

When analysing the ratings of status traits according to ethnicity and school type of the research respondents (Figure 4), it becomes clear again that the Hungarian respondents evaluated each speaker more negatively than the Serbian respondents. However, the tendency to prefer the Serbian and the American English speakers is relevant for both groups, i.e. both Hungarian and Serbian speakers regardless whether they attend a primary or secondary school show positive evaluations towards the Serbian and the American English speakers.

As for the Serbian speaker who also provided the Serbian Accented English speech sample, one can see that his English performance in the task of map description was more negatively rated as opposed his native language, i.e. Serbian performance according to the opinions of the Serbian respondents.

Figure 4. Status traits according to ethnicity and school type

<i>Status</i>	SrbPrim. school	SrbSec. school	HuPrim. school	HuSec. school
HunAccEng	4,34	4,38	3,35	3,73
Serbian	5,21	5,06	4,07	4,35
BrEng	3,77	4,18	3,37	3,44
AmEng	5,33	5,22	3,82	4,14
SerbAccEng	3,53	3,08		

4.1.4 Status traits according to ethnicity and residence

When analysing the data from the aspects of ethnicity and respondents' residence (Figure 5), the difference in the evaluation of all speakers among Hungarian and Serbian respondents is still visible, i.e. Hungarian respondents evaluated each speaker more negatively than Serbian respondents. The tendency to prefer the Serbian and the American English speakers more positively than all the other ones is also true for the data when looking at it from the aspects of ethnicity and respondents' residence.

As one can see, the Serbian speaker when speaking in English was again more negatively evaluation in opposition with speaking Serbian according to the opinions of the Serbian respondents.

Figure 5. Status traits according to ethnicity and residence

<i>Status</i>	SRB-Subotica	SRB-Novi Sad	HU-Subotica	HU-Novi Sad
HunAccEng	4,51	4,18	3,38	3,67
Serbian	5,16	5,14	4,14	4,52
BrEng	4,23	3,63	3,4	3,56
AmEng	5,52	4,99	4,02	4,09
SerbAccEng	3,68	2,9		

4.2. Solidarity traits

From here on, the solidarity traits will be discussed briefly. The evaluations of speakers on these traits are more complex than the status traits and show fewer clear tendencies. However, the tendency of Hungarian minority students to evaluate the speakers more negatively in opposition with the Serbian majority students is still relevant throughout the results for the speakers' solidarity traits.

Figures 6 and 7 show the overall results for the solidarity traits of the 5 speakers on the basis of the Serbian and Hungarian respondents. The data show a mirror reflection of the speakers' evaluation according the respondents' ethnicity. To be specific, while the Serbian primary and secondary school students considered the speakers to be more reliable, honest and generous in opposition with the Hungarian respondents, the latter group believed the speakers are rather nice, likeable and interesting in comparison to the Serbian respondents (except for the interesting feature for the Serbian speaker).

Figure 6. Solidarity traits – ratings of Serbian majority students

<i>VojvSrb</i>	HunAccEng	BrEng	Serbian	AmEng	SerbAccEng
Nice	2,62	3,04	3,76	3,18	3,32
Likeable	2,74	2,89	2,61	2,88	3,21
Interesting	2,54	3,06	4,02	2,9	3,02
Reliable	3,95	3,48	2,7	3,74	2,95
Honest	4,49	4,1	3,56	4,13	4,07
Generous	4,66	4,43	4,36	4,17	4,42

Figure 7. Solidarity traits – ratings of Hungarian minority students

<i>VojvHun</i>	HunAccEng	Serbian	BrEng	AmEng
Nice	3,58	3,8	3,51	3,63
Likeable	4,32	3,91	4,08	3,85
Interesting	4,73	4,37	4,12	4,16
Reliable	2,94	3,4	3,09	3,5
Honest	2,62	2,61	3,07	2,95
Generous	2,83	2,91	3,13	2,92

4.2.1 Solidarity traits according to ethnicity and gender

The analysis of the solidarity traits from the aspect of ethnicity and gender show that while a preference towards Serbian and American English still can be noticed that difference is not as sharp as the respondents' reactions for the status traits were.

Interestingly, the British English speaker received higher evaluations in comparison to his status rating. The British English speaker received almost as high evaluations as the American English speaker.

The Serbian Accented English speaker still received more negative ratings than the same speaker when he was speaking in Serbian.

Figure 8. Solidarity traits according to ethnicity and gender

<i>Solidarity</i>	SrbFemale	SrbMale	HuFemale	HuMale
HunAccEng	4,32	4,22	3,52	3,56
Serbian	4,8	4,68	3,86	3,78
BrEng	4,95	4,78	3,36	3,53
AmEng	5,04	4,32	3,69	3,79
SerbAccEng	3,89	3,89		

4.2.2 Solidarity traits according to ethnicity and school type

Figure 9 represents the data in the nexus of the respondents' ethnicity and school type. Both primary and secondary school students show preference for the Serbian, British and American English speakers, while the Serbian speaker when speaking English is more negative evaluated in comparison when speaking in Serbian.

Figure 9. Solidarity traits according to ethnicity and school type

Status	SrbPrim. school	SrbSec. school	HuPrim. school	HuSec. school
HunAccEng	4,5	3,97	3,36	3,66
Serbian	4,93	4,53	3,73	3,88
BrEng	4,8	4,94	3,48	3,43
AmEng	4,88	4,57	3,54	3,89
SerbAccEng	4,15	3,57		

4.2.3 Solidarity traits according to ethnicity and residence

In the nexus of respondents' ethnicity and place of residence, result still show a higher preference for the Serbian, British and American English speakers. The British English speaker is the most positively evaluated by the Serbian respondents living in Subotica.

The Serbian Accented English speaker is still more negatively evaluated in comparison to his Serbian performance, however, the respondents from Subotica still show a more positive rating towards the Serbian speaker speaking in English.

Figure 10. Solidarity traits according to ethnicity and residence

Solidarity	SRB-Subotica	SRB-Novi Sad	HU-Subotica	HU-Novi Sad
HunAccEng	4,44	4,06	3,52	3,78
Serbian	4,79	4,69	4,14	3,86
BrEng	5,23	4,44	3,4	3,43
AmEng	4,96	4,47	3,8	3,56
SerbAccEng	4,24	3,47		

5. Conclusion

The present research has aimed at the investigation of the language attitudes of Hungarian minority and Serbian majority students living in Subotica and Novi Sad towards Standard Serbian, American English, British English, Hungarian and Serbian Accented English. From the examination of attitudes towards the above mentioned languages among primary and secondary school students the following conclusions can be made.

First, it can be concluded that the Hungarian minority primary and secondary school students evaluated each speaker more negatively than the Serbian majority students.

Second, regarding status traits the Serbian and the American English speakers received the highest ratings both among Hungarian and Serbian students as well.

Third, regarding solidarity traits the Serbian, the British and American English speakers were most positively evaluated. The British English speaker achieved higher evaluations among Serbian students than among Hungarian ones.

Fourth, when the Serbian native speaker spoke English, his Serbian Accented English received lower ratings in each case than his Serbian performance among the Serbian majority respondents.

Összefoglaló

A nyelvi attitűdök kutatása különös jelentőséggel bír a többnyelvű közösségek tagjainak körében. Fontos, hogy a közösségben ismert és használt nyelvek vagy nyelvváltozatok társadalmi megítélése és értéke hogyan viszonyul egymáshoz. Ez a kutatás összehasonlító elemzést nyújt a vajdasági kisebbségi magyar és a többségi szerb általános és középiskolai végzős hallgatók nyelvi attitűdjéről. A kutatás célja, hogy a szerb és a magyar diákok nyelvi viszonyulásmódjairól adjon számot.

Kulcsszavak: nyelvi attitűd, vajdasági magyar kisebbségi és többségi szerb diákok, szerb nyelv, angol akcentusok.

Bibliography:

- Baker, Colin (1992): *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Edwards, John (1999): Refining our understanding of language attitudes, *Journal of Language and Social Psychology*, 18 (1), 101-110.
- Fasold, Ralph (1984): *The sociolinguistics of society*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fenyvesi, Anna (2011): Hungarian minorities in Romania, Slovakia and Serbia: Schoolchildren's attitudes to their languages (minority vs. majority languages vs. EFL) and teaching these languages in school. *Finnish-Ugrische Mitteilungen Band 35*.
- Giles, Howard (1970): Evaluative reactions to accents. *Educational Review*, 22: 211-227.
- Giles, Howard. and P. F. Powesland (1975): *Speech styles and social evaluation*. Academic Press.
- Grosjean, Francois (1982): *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lambert, Wallace E., Richard C. Hodgson, Robert C. Gardner and Samuel Fillenbaum (1960): Evaluation reactions to spoken languages. *Journal of abnormal and social psychology*, 60:44-51.
- McKenzie, Robert M. (2008): Social factors and non-native attitudes towards varieties of spoken English: A Japanese case study. *International Journal of Applied Linguistics*, 18: 63-88.
- Milroy, Lesley (2001): Two nations divided by the same language (and different language ideologies). In *Journal of Linguistic Anthropology*, 9 (1). 1-34.
- Ó Riagáin, Pádraig N. (2008): Languages attitudes and minority languages. In: Cenoz, Jasone and Hornberger, Nancy H. (eds.) *Encyclopedia of language and education*. 2nd edition, Vol 6: Knowledge about language. New York: Springer, 329-341.
- Preston, Dennis R. (1989): *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Preston, Dennis R. (1998): They speak really bad English down South and in New York City. In: Bauer, Laurie and Peter Trudgill, eds. *Language myths*. London: Penguin, 139-149.
- Tucker, G. R. and W. Lambert (1969): White and Negro listeners' reactions to various American English dialects. *Social Forces*, 47, 463-468.



HEGEDŰS Katinka

Univerzitet u Novom Sadu
Učiteljski fakultet na
mađarskom nastavnom jeziku
Subotica, Srbija
katinka.h@magister.uns.ac.rs

ASPEKTI NEMAČKOG DRUŠTVA I KULTURE U MAĐARSKOM ČASOPISU „KALANĐA” („KALANGYA”) IZMEĐU DVA SVETSKA RATA

*Németek a két világháború között
a Kalangya című magyar folyóiratban*

*Germans in the Hungarian journal "Kalangya"
between the two World Wars*

Sažetak

Književnici *Kalande* su pokazivali interesovanje u pogledu pre svega savremene nemačke literature, a pomno su pratili i vojvodanske nemačke događaje pre svega u *Folksvartu*, koji je u izvesnom periodu delovao kao Kalandin kongenijalan časopis. Savremena nemačka književnost je reprezentovana uglavnom u formi prikaza ili prigodnih priloga. U opširnijem obimu su prisutni autori istorijskih i kulturno-istorijskih dela.

Ključne reči: Kalande, Folksvart, vojvodanski Nemci, Kalande, nemačka književnost.

Mađarska književnost u Vojvodini započinje od kraja Prvog svetskog rata. Njenim osnivačem smatra se Kornel Senteleki (Szenteleky Kornél, 1893-1933) pesnik, urednik, prevodilac, lekar koji je pokrenuo i uređivao između ostalog i časopise *Vajdasági Írás*¹ [*Vojvodansko pismo*], *A Mi Irodalmunk* [*Naša Književnost*], 1930. do 1933. godine) i *Kalangya* (*Kalandja - Krstina*). Ovaj časopis za književnost i kritiku Mađara u Jugoslaviji izlazio je od 1932. do Sentelekijeve rane smrti, 1933. godine. Pored njega urednici su bili Zoltan Čuka i Boldižar Benc. Posle Sentelekija su časopis uređivali Karolj Sirmaj od 1933. do 1941. (romanopisac, novelist, prevodilac) i Janoš Herceg (romansijer, esejista i prevodilac) od 1941. do 1944. godine. Prvi broj *Kalande* je izašao 1. maja 1932. godine.

Istorijat i koncepcija Kalade i Vojvodanskog Pisma pružaju uvid ne samo u književnu kulturu ovih časopisa, nego svedoče i o shvatanju društvenih zbivanja svoga sveta njihovih saradnika.

¹ Počeo je da izlazi od septembra 1928. do 1929. godine, a prestao je iz materijalnih razloga i zbog nezainteresovanosti kako pisaca tako i čitalaca.

„Među institucijama književnog života istaknuto mesto pripada časopisima. Zgodni su za brzo objavljivanje novih dela, saopštavanje književnih planova i potreba, a ne na poslednjem mestu i za najavu čitalačkih očekivanja. Na stranicama časopisa niču nova imena, neretko se čitave generacije tu formiraju.”²

Kao zadatak našeg istraživanja, postavili smo sakupljanje radova posvećenih vojvođanskim Nmcima i nemačkoj književnosti u *Kalandi* i u *Vojvođanskom Pismu*. Veza između vojvođanskih Mađara i vojvođanskih Nemaca je do sada nedovoljno obrađena.

Kalanda je objavljivala u prvom redu dela književnika Mađara iz Jugoslavije, ali je prikazivala u prevodu stvaralaštvo i srpskih i hrvatskih pisaca. Uspostavila je kontakte sa knjiženicima iz Mađarske i Transilvanije, prikazavši i njihova dela. Tako je pokušavala da prikaže vojvođanskim čitaocima, da odcepljenje od matice Mađarske nakon Prvog svetskog rata, nije bacio na kolena samo Mađare u Vojvodini već i Mađare u Rumuniji, Čehoslovačkoj i Ukrajini. Oni svi traže svoja mesta u novonastaloj situaciji i u novom okruženju, i svaka novonastala mađarska manjina ima sopstvenu manjinsku literaturu i kulturu.

Po koncepciji Sentelekija časopis *Kalanda* prevashodno želi da sakupi sve vrednosti, kao što gazda sakuplja u krstinu

„sve ono što znači život, svo klasje. *Kalanda* će sa ljubavlju sakupljati i prikazivati sva ona ostvarenja književnosti jugoslovenskih Mađara, koja su zaslužila da budu uvrštena u jednu literarnu smotru. Zato će *Kalanda* ovde, u zemlji (...) kao i u inostranstvu (...) reprezentovati našu književnot.

Kalanda nadalje smatra svojom dužnošću da putem umetničkih prevoda prikaže izvrsne vrednosti jugoslovenske literature, kao što je to činio i *Vajdasági Írás*. Mi najbolje znamo koliko je potrebno da se međusobno upoznamo i da svi nesporazumi i suprotnosti dolaze od nepoznavanja i pogrešnog poznavanja. Jedan od najplemenitijih zadataka našeg života je zidanje mostova između ovih dveju kultura.”³

O stranoj, svetskoj književnosti, kao delu programa, ovde a ni kasnije nema reči.⁴ Ipak časopis prati svetske literarne pojave, društvena zbivanja, i tako donosi kritike, prikaze i refleksije kako o engleskom, američkom, francuskom a isto tako i o italijanskom i nemačkom literarnom, političkom, istorijskom stvaralaštvu.

Kalanda je pokrenuta u Novom Sadu 1932. godine, zatim od 1933. godine izlazila je u Subotici, od 1937. godine u Novom Vrbasu, a od 1942. godine u Somboru.

² Janoš Banjai, Ibid

³ Senteleky Kornél: A Kalangya szélesebb alapja [Šira osnova Kalande]. I.god.4.br.1932, 263-264.

⁴ Utasi Csaba: Irodalmunk és a Kalangya [Naša književnost i Kalanda]. Fórum Könyvkiadó, Újvidék, 1984. str.138-139.

Književnost Mađara u Bačkoj, pojavila se posle rata u prvom redu u štampi, u novinama, časopisima i antologijama.⁵ Sentelekijev program, bio je proklamovan već u samoj paroli časopisa: „Sakupljaj letinu u krstinu“. On je u uvodu izrazio svoje stavove o radu novog časopisa:

„Pozdravljamo čitaoca koji sa izvesnom dozom radoznalosti, a možda sa manje nepoverenja uzima u ruke prvi broj, koji uostalom i nije prvi. Ovo nije nesiguran hod po neispitanom bespuću, već nastavak i ponovno započinjanje onog puta kojim je časopis *Vajdasági Írás* blizu dve godine sa sve većom duhovnom snagom i priznanjem koraćao. *Kalangya* je u stvari nastavak časopisa *Vajdasági Írás*. Šta više, on bi voleo da bude nešto više nego što je bio njegov prethodnik.“⁶

Krajem Prvog svetskog rata, pošto se Austro-Ugarska monarhija raspala, formirane su nove nacionalne države i stvorena je Kraljevina Jugoslavija, u čijoj je granici nastala književnost Mađara kao manjinske etničke grupe. U novim političkim, društvenim i socijalnim uslovima književni život je, bez svoje ranije baze i zaleđine, Budimpešte, počeo da klija, da se javlja, tražeći svoj identitet, svoj karakter. Raniji provincijski centri (Temišvar i Bečkerek u Banatu, Subotica i Sombor u Bačkoj) izgubili su svoj značaj, pošto su afirmisani stvaraoци odlazili za Budimpeštu. „Provincija“ je za njih označavalo nešto manje vredno. Ipak vremenom smanjuje se odliv talenata, a čak je počeo proces doseljavanja stvaralaca i intelektualaca, emigranata iz Pečuja. Mađari – kao i vojvođanski Nemci⁷ – teško su se snalazili i duhovno aklimatizovali. Preko noći su postali državljani jedne nove države, kao pripadnici ranije većinskog naroda, Mađari su postali nacionalna manjina.

Sa druge strane vojvođanski Nemci ni Austro-Ugarsku ni Mađarsku nisu doživljavali kao sopstvenu maticu, samim tim, prekr ajanje granica nije u tolikoj meri uticao na njih kao na Mađare.

„Jedan srpski posmatrač je 1940. godine zabeležio da kod Nemaca u Vojvodini nema onog sentimentalnog vezivanja za zemlju kakvo se opaža kod Mađara i Slovena: za njega je zemlja pre svega izvor prihoda i on lako menja jedan posed za drugi, unosniji. Ovo pak ne znači da i Švabe nisu bili sentimentalno vezani za zavičaj. Naprotiv, bezbrojne zavičajne knjige, nastale uglavnom posle nestanka Nemaca sa prostora Vojvodine posle Drugog svetskog rata, svedoče o suprotnom. Razlika je bila s jedne strane u odnosu prema zemlji kao sredstvu za izdržavanje, i s druge u većoj pokretljivosti Švaba u odnosu na druge nacionalne grupe.

⁵ Prvu antologiju je izdao subotički list Napló [Dnevnik] 1924. A nedeljni list Képes Vasárnap [Ilustrovana nedelja] pokrenuo je književni časopis Vajdasági Írás [Vojvođanski Napisi].

⁶ Sentelek Kornél: A Kalangya szélesebb alapja [Šira osnova Kalande]. I.god.4.br.1932, 263-264.

⁷ Branko Bešlin: Kulturno prosvetni časopisi Nemaca u Vojvodini između dva svetska rata. In: *Istraživanja*, XIX, Novi Sad 2008, str.73-82.

- Branko Bešlin: Privredna problematika u štampi Nemaca u Vojvodini tridesetih godina XX veka. *Istraživanja*, XIX, Novi Sad 2008, str. 73-82.

Otišavši daleko od zavičaja, Švabe ga ipak nisu napuštali u svojim srcima, ali su oni radi materijalnog napretka ipak bili spremniji od pripadnika drugih narodnosti da se odluče na uvek teško napuštanje rodnog kraja.⁸

Prethodnik *Kalande*, *Vajdasági Írás*, i sama *Kalanda*, želi da izbegava konfrontaciju bilo kog vida, i da postane reprezentativna smotra kulture vojvođanskih Mađara. Smatra svojim zadatkom da uspostavi pozitivne veze sa srpskom i hrvatskom kulturom, te daje mesta ne samo svojim piscima iz Bačke nego i značajnim stvaraocima srpske i hrvatske kulture i u manjem obimu, delima iz svetske književnosti. Između ostalih objavljena su dela Veljka Petrovića, Ive Andrića, od stranih pisaca dela Tomasa Mana, Hesea i drugih. Takođe su objavljene i recenzije knjiga⁹. Svoj primarni cilj, da postane reprezentativna smotra kulture vojvođanskih Mađara, je za vreme svog dvogodišnjeg izlazenja *Vajdasági Írás* postigao. Po ovom utrtom putu je Kornel Senteleki pokrenuo i vodio svoj sledeći časopis *Kalanda*, koji više nije bolovao od početničkih crta.¹⁰

Kornel Senteleki je izrastao u simboličnu ličnost u organizovanju mađarske književnosti i kulture između dva svetska rata, krajem dvadesetih i početkom tridesetih godina. On je od samog početka otepljenja Vojvodine zauzeo važan položaj u procesu razvitka književnog života vojvođanskih Mađara.

Pored njegovih pesama (smatrali su ga pesnikom „tuge i bola”, koji ume sve da obasipa „lepim pesimizmom“) i romana, Senteleki se takođe bavio i pisanjem studija i kritika. Prati književni i kulturni život i učestvuje u diskusijama i polemikama. „Sa gledišta književnosti jugoslovenskih Mađara važne so one njegove studije i polemički članci koje je napisao poslednjih pet godina svoje aktivnosti. U njima se ujedno najneopornije može da sagleda njegov put od negiranja „vojvođanske literature“, preko naglašavanja problema o odgovornosti literata, pa sve do formiranja teorije o „lokalnom koloritu”.¹¹

Senteleki se bavi pisanjem od svoje mladosti i javlja se u Vojvodini od 1920. godine. Njegove kritike i studije pokazuju širok dijapazon, one obuhvataju kako probleme vojvođanske mađarske i jugoslovenske književnosti, tako i svetske

⁸ Jannjetović, Zoran: Duhovni profil vojvođanskih Nemaca. URL:

<https://sites.google.com/site/nemciuvojvodinipodunavskesvabe/nenad-stefanovic-jedan-svet-na-dunavu> (2012.09.05.)

⁹ Békefi Ernő: A „Szenvedély könyve” (Gerhardt Hauptmann: Buch der Leidenschaft). In: *Kalanda*, I. god. 4. br., 1932. aug. str. 276-280.

–Herceg János: Else Feldmann: Der Leib der Mutter. In: *Kalanda*, I. god. 5. br., 1932. sept. str. 344-

–Csuka Zoltán: F. C. Weisskopf: Zukunft im Rohbau. In: *Kalanda*, II. god. 3. br., 1933. mat. str. 144-216

–F. C. Weisskopf-Csuka Zoltán: Adijok elmeséli az életét. In: *Kalanda*, II. br. 3. br., 1933. mart, str. 163-175

–Polácsi János: Dreissig neue Erzähler des neuen Deutschland. In: *Kalanda*, II. god. 3. br., 1933. mart, str. 211- 212

–Czako Tibor: Vicki Baum: Baleset. In: *Kalanda*, II. god. 4. br., 1933. apr. str. 288.

–Kohlmann Dezső: Hermann Hesse. In: *Kalanda*, VI. god. 5-6. br., 1937. aug-sept, str. 246-250.

–Kisbéri János: Thomas Mann novelláinak olvasása közben. In: *Kalanda*, VII. god. 5. br., 1938. maj, str. 226-231.

¹⁰ Bori Imre: *A jugoszláviai magyar irodalom rövid története* [Kratka istorija književnosti jugoslovenskih Mađara]. Fórum Könyvkiadó, Újvidék, 1993. str. 107.

¹¹ Bori, Ibid str. 109.

literature a i specifične teme, svojstvene njegovom životnom prostoru. Posebnu pažnju zaslužuje Sentelekijeva kritika pod naslovom *MILER-Guttenbrunn*, štampana u dnevnom listu *Bácsmegyei Napló* (17. novembra 1922), u kojoj odlučno zamera „HOMERU“ podunavskih Švaba, Miler-Gutenbrunu, što jednostrano prilazi prošlosti Mađara i Švaba „(...) kada optužuje, napada (...) krivotvori prošlost, kada zaboravlja, nipodaštava veze, drugarska rukovanja, ramena požrtvovanja i pomoći i izgubljene živote Mađara za germanske ideje, onda se ne može ostati bez reči kada se toliko slavi ovaj pisac sporne vrednosti.“¹² Zamera što se predimenzionirano slavi sedamdeseti rođendan Adama Milera-Gutenbruna, što su knjižare preplavljene masom njegovih dela – ali sigurno bi uzaludno neko tražio po knjižarama knjige Tomasa Mana (Thomas Mann), Šniclera (Arthur Schnitzler), Rilkea (Reiner Maria Rilke), Hebela (Friedrich Hebel) ili Šenhera (Karl Schönherr), premda su ovi veći i značajniji Nemci od Miler-Gutenbruna.¹³ Senteleki ima sličan pogled na kulturu Mađara, što pokazuju njegove reči: „U ovoj pusto, neumetničkoj ravnici nema ničeg, nikakvih uspomena, ovde nikada nisu postojali stari manastiri, stoletni kolegijumi, poznate viteške tvrđave, ruševine poznatih katedrala i crkava, fransovske knjižare, Fontainebleauske šume, na ovoj trezvenoj zemlji sa svinjskim vonjom nikada nisu živeli guslari, kuruci sa nakrivljenim šubarama, žutobrade kujundžije, verski teoretičari visokih čela ili humanisti finih prstiju.“¹⁴ – U ovakvoj duhovnoj atmosferi startuje mađarski literarni časopis *Kalandá* i skoro u isto vreme i *Folkswart*, (Narodni čuvar, četvrtogodišnjak, za negovanje nemačke narodnosti u Jugoslaviji).¹⁵ Slično Sentelekiju je Filip Hilkene okarakterisao kulturni život svojih sunarodnika, vojvođanskih Nemaca, kada je izrazio želju da bi *Folkswart* trebao da postane

„štampano glasilo za zajednička kulturna pregnuća svih Nemaca u Jugoslaviji. Čak i više od toga (...) da će prokrciti put našim Nemcima u izgradnji jedinstvene samosvojne kulture. Mi Nemci u Jugoslaviji nemamo svoju sopstvenu kulturu. Istina, bogati smo visoko obrazovanim pojedincima u svim oblastima i stoga ne treba da se stidimo u poređenju sa drugim narodnostima. (...) Kako siromašno moramo da izgledamo sami sebi ako se uporedimo sa, kod nas odomaćenom, mađarskom literaturom a da ne govorimo o, u hiljade sokova protekloj, jugoslovenskoj literaturi koja je u usponu.“¹⁶

Ipak se ovaj profesor germanistike – studirao je nemački jezik i književnost u Budimpešti, Ženevi, Lozani i Parizu – jasno ogradio od oponašanja književnih uzora iz matične zemlje: „Vlastitom snagom moramo ozdraviti (...). Zbog toga

¹² Senteleky Kornél: Müller-Guttenbrunn. In: *Bácsmaegyei Napló*, 1922.11.17.

¹³ Senteleky, Ibid.

¹⁴ Senteleky Kornél- Kornel Senteleki. Urednički Odbor: Radivoj Ačanski, Dr.Bori Imre, Tomán László. Forum, 1976. str.19.

¹⁵ *Volkswart*. Vierteljahresschrift für deutsche Volkstumspflege in Südslawien. Izlazi od 1932. do 1935. godine

¹⁶ Philipp Hilkene: Unsere Ziele [Naši ciljevi]. *Volkswart*, I, 1932, str.2-7.

moramo proizvesti sopstvene kulturne vrednosti, specifičnu kulturu. (...). Mi Nemci u Jugoslaviji uglavnom živimo na selu i imamo snažno i vredno seljaštvo. Šta će nam rafinirana velegradska kultura sa njenim stranputicama i zabludama, perverznom erotikom i poezijom koja buja iz truleži močvara i ponora.”¹⁷ Osim ovog poslednjeg stava i mišljenja prof. Hilkenea prošlost Nemaca i Mađara u mnogome se podudaraju. Ipak, i teorijski prilaz i praksa mađarskog časopisa pružaju jednu dijametralno različitu sliku. Pregled i istraživanje literarnih časopisa *Vojvođansko Pismo* i *Kalande*, u odnosu na repertoar nemačke književnosti, kao i njegovog bavljenja vojvođanskim Nemcima, pokazuju da su Mađari sa dosta pažnje pratili prevashodno literarna zbivanja u Nemačkoj, ali isto tako i svakodnevni život Nemaca u Vojvodini, shodno svojim ureženim simpatijama prema Nemcima i nemačkoj kulturi.

Kritike, prikazi knjiga, studije u ovim časopisima iz oblasti stranih književnosti, u prvom redu francuske, engleske i u redim slučajevima ruske literature, bave se prevashodno velikanima ranijih decenija. U slučaju nemačke književnosti susreću nas imena literata, pisaca - savremenika iz raznih oblasti, kao što je psihologija, sociologija, istorija, ekonomija i drugo. Druga oblast vezana za Nemce su izveštaji i članci u *Kalandi* o Nemcima u Jugoslaviji, odnosno u Bačkoj. Nakon pokretanja časopisa Folksvart proklamovani su programi u vezi sa razvojem kako u pogledu privrede tako i u pogledu kulture vojvođanskih Nemaca. Hilkene je istakao de bi trebalo uskladiti postojeći privredni nivo sa dosta zaostalom kulturom, pa se nastojalo da se probudi do tada nezainteresovana nemačka inteligencija. Mađarski časopis *Kalandá* je štampao u prevodu ove napise i donosio izveštaje o radu svojih zemljaka.¹⁸

Za autore *Kalande* možemo utvrditi, da su posedovali afinitet za nemačku kulturu. O tome svedoče njihove rasprave, studije, prikazi ili čak originalni napisi, ne samo onih sa nemačkim temama. Opisujući stvaralaštvo ili život svojih jugoslovenskih savremenika veoma su česte asocijacije na nemačke književne pravce, na dela nemačkih pesnika ili na pojave iz oblasti nemačke kulture. Većina ovih mađarskih autora iako je vladala francuskim, italijanskim ili engleskim jezikom, ipak je dela sa

¹⁷ Philipp Ibid.

¹⁸ Polácsi János: Volkswart. II.évf. I.sz. 70-73.

– Havas Károly: A jugoszláviai magyar németiség kultúrkeresése a Volkswart munkájában [Traženje kulture jugoslovenskih Nemaca u Folksvartu]. In: *Kalandá*, III. god., 9. br., 1934, str.677-688.

– Hamm Ferenc: A jugoszláviai német kisebbség kulturális és gazdasági szervezetei [Kulturne i privredne organizacije jugoslovenskih Nemaca]. In: *Kalandá*, IV. god., 2. br., 1935, 124-129. (Preveo: Čuka Janoš)

– Hamm Ferenc: A jugoszláviai német kisebbség kulturális munkája [Kulturna delatnost i zadruge jugoslovenske nemačke manjine]. In: *Kalandá*, IV. god., 3. br., 1935, 221-225. (Preveo: Čuka Janoš).

– Lévai Endre: A németiség helyzete a Délvidéken [Položaj Nemaca u Vojvodini]. In: *Kalandá*, XI. god., 4. br., 1942, 162-169.

– Csuka János: A Bácskai Németek [Nemci u Bačkoj]. In: *Kalandá*, XI. god., 4. br., 1942, 179-182.

– Herceg János: Pukánszki Béla: Német polgárság magyar földön [Nemačko građanstvo na mađarskom tlu, prikaz knjige Bele Pukanskog]. In: *Kalandá*, XI. god., 4. br., 1942, 183-185.

– Lévai Endre: A németiség helyzete a Délvidéken II. [Položaj Nemaca u Vojvodini II]. In: *Kalandá*, XI. god., 5. br. 1942, 194-201.

– Lévai Endre: A németiség helyzete a Délvidéken III. [Položaj Nemaca u Vojvodini III]. In: *Kalandá*, XI. god., 11. br., 1942, 497-501.

ovih jezičkih prostora uglavnom čitala u nemačkom prevodu.

Među značajnijim prilogima je svakako izveštaj o prisustvu saradnika Kalande na svetskom kongresu Pen-kluba u Dubrovniku, od 25. do 28. 1933. godine. Ovo je prvi kongres svetskog kluba koji je održan posle dolaska Hitlera na vlast. Upravo zbog toga, glavna tema skupa bila je stanje pisaca u Nemačkoj, prognoza pojedinih književnika i naučnika iz nemačkog Pen-kluba, kao i spaljivanje knjiga. Kalanda posvećuje puno pažnje Kongresu, u svom junskom broju iste godine donosi portret Ernesta Tolera (Ernst Toller, 1893-1939) i tri priloga.¹⁹ Zoltan Čuka, koji je kao član mađarske delegacije iz Jugoslavije i sam prisustvo Kongresu, sažeto opisuje program Kongresa da bi se detaljnije osvrnuo na veliki govor Ernsta Tolera koji je u stvari želeo da svoj govor uperi nemačkim delegatima, ali oni su pre njegovog govora napustili salu. Ernst Toler je postavio teška pitanja, koje je uputio delegatima nemačkog Pen-kluba, a na koja zasad nema odgovora. Samo su prazna mesta, kao i mrtve savesti zjapili u mnoštvo onih koji su Tolera slavili. On je naglasio, da njegov napad nije uperen protiv Nemačke, nego protiv agresije, koja tlači slobodnu misao, koja spaljuje knjige i isključuje pesnike-pripadnike komunističkoj i „sličnim“ partijama iz Pen-kluba. Toler je nabrajao imena svih onih pisaca čije je knjige na lomači spalila nemačka omladina, i imena onih pisaca, koje je Nemačka oterala na čelu sa Verfelow (Franz Werfel, 1890-1945), Vasermanom (Jakob Wasserman, 1873-1934), Th. Manom (Thomas Mann, 1875-1955), Cvajgom (Stefan Zweig, 1881-1942), Kelermanom (Bernhard Kellermann, 1879-1951) Kerom (Alfred Kerr, 1867-1948) kao i imena naučnika-učenika Ajnštajna. Ogroman aplauz je izrazio zgraženje slušalaca koji su svi svoje oči uperili prema prethodno napuštenim praznim sedištimu Nemaca. Zoltan Čuka sa zadovoljstvom rezimira da je dubrovačkom Kongresu dalo značaj to što je osudio paljenje knjiga i ugnjetavanje slobode misli.

Nemačkim jezikom su mnogi autori Kalande dobro vladali što se vidi iz njihovih ostvarenja van časopisa. Kornel Senteleki je naprimer napisao jednu operetu u lokalnom nemačkom dijalektu (Jakobs Traum)²⁰, pozamašnu kritiku o stvaralaštvu Adama Milera Gutenbruna, kraći esejistički prikaz Rilkea koje je zasigurno čitao na nemačkom jeziku²¹. Ima primera da je mađarski pisac pisao svoja dela na nemačkom jeziku i štampao ih kod nemačkog izdavača. Kao primer navodimo govor Sentelekija 1930. godine, koji je održan pred masonskom ložom, radi. Rukopis je pronađen 1994. godine.²²

¹⁹ Szenteky Kornél: Köszöntjük a dubrovnik vendégeket [Pozdravljamo dubrovačke goste]. II. god., 5. br., 1933, 289-298.

-Csuka Zoltán: A dubrovnik Pen-kongresszus jelentősége [Značaj dubrovačkog Pen-kongresa]. II. god., 6. br., 1933, 417-41.

-Havas Emil: A tiszta ész kritikája [Kritika zdravog razuma]. II. god., 6. br., 1933, 425-428.

²⁰ Stanković Kornél: Jakobstraum [Jakobov san].

²¹ Szenteky Kornél: Rodin. In: *Bácsmegyei Napló*, 29. okt. 1922.

²² Szenteky Kornél: Der Zukunftsmensch [Čovek budućnosti]. In: Szenteky Kornél: *Új életformák felé* [Ka novim formama postojanja]. Egybegyűjtött tanulmányok, kritikák, cikkek 1922-1930 [Sakupljene studije, kritike i članci 1922-1930]. Fórum Könyvkiadó, Újvidék, 1999. str 280-289.

Összefoglaló

A *Kalangya* szerzői nagy érdeklődést mutattak a kortárs német irodalom iránt, ugyanakkor, figyelemmel kísérték azokat a vajdasági német történeteket is, amelyek bekerülhettek a folyóiratba. A kortárs német irodalom szemelvényeként vagy ismertető formájában szerepelt a lapban. A történelmi és művelődéstörténeti szövegek terjedelmesebbek.

Kulcsszavak: Folksvart, németek a Vajdaságban, Kalangya, német irodalom.

Summary

The Hungarian *Kalangya* is a fundamental journal of the Hungarian intellectual life and Hungarian literature in Vojvodina. The journal has not only been a bridge between the Serbian and Hungarian culture, but has also paid attention to the literary and cultural pursuits of Germans in Bácska. This paper presents the writings about Germans published in the *Kalangya* as well as studies, critiques and book reviews.

Keywords: Germans of Vojvodina, *Kalangya*, German literature.

Literatura

- Békefi Ernő (1932. aug): A „Szenvedély könyve” (Gerhardt Hauptmann: Buch der Leidenschaft). In: *Kalanda*, I. god. 4. br., str. 276-280.
- Bori Imre (1993): A jugoszláviai magyar irodalom rövid története [Kratka istorija književnosti jugoslovenskih Mađara]. Fórum Könyvkiadó, Újvidék. str. 107.
- Branko Bešlin (2008): Kulturno prosvetni časopisi Nemaca u Vojvodini između dva svetska rata. In: *Istraživanja*, XIX, Novi Sad, str. 73-82.
- Czako Tibor (1933. apr): Vicki Baum: Baleset. In: *Kalanda*, II. god., 4. br., str. 288.
- Csuka Zoltán (1933. mart): F. C. Weisskopf: Zukunft im Rohbau. In: *Kalanda*, II. god. 3. br. str. 144-216.
- F.C. Weisskopf-Csuka Zoltán (1933. mart): Adijok elmeséli az életét. In: *Kalanda*, II. br. 3. br. str. 163-175.
- Herceg János (1932. sept): Else Feldmann: Der Leib der Mutter. In: *Kalanda*, I. god. 5. br. str. 344-
- Jannjetović, Zoran: Duhovni profil vojvodanskih Nemaca. URL: <https://sites.google.com/site/nemciuvojvodinipodunavskesvabe/nenad-stefanovic-jedan-svet-na-dunavu> (2012.09.05.)
- Kisbéry János (1938. maj): Thomas Mann novelláinak olvasása közben. In: *Kalanda*, VII. god., 5. br., str. 226-231.
- Kohlmann Dezső (1937. aug-sept): Hermann Hesse. In: *Kalanda*, VI. god. 5-6. br. str. 246-250.
- Polácsi János (1933. mart): Dreissig neue Erzähler des neuen Deutschland. In: *Kalanda*, II. god., 3. br. str. 211-212.
- Szenteleky Kornél (1932): A *Kalangya* szélesebb alapja [Šira osnova Kalande]. I. god., 4. br. str. 263-264.
- Utasi Csaba (1984): Irodalmunk és a *Kalangya* [Naša književnost i *Kalanda*]. Fórum Könyvkiadó, Újvidék, str. 138-139.
-



HÓZSA Éva

Újvidéki Egyetem
 Bölcsészettudományi Kar
 Magyar Nyelv és
 Irodalom Tanszék
 Újvidék, Szerbia és
 Magyar Tannyelvű
 Tanítóképző Kar
 Szabadka, Szerbia
hozsaeva@eunet.rs

A GESZTUSOK POLARITÁSA (KÉZSZÓLAMOK KOSZTOLÁNYI DEZSŐ RÖVIDPRÓZÁJÁBAN)*

*Polaritet gestova (Polifonija ruke u kratkoj prozi Dežea
 Kostolanija) ***

*The polarity of gestures
 (Polyphony in Dezső Kosztolányi's short prose) ****

* A tanulmány a Szerb Köztársaság Oktatás- és Tudományügyi Minisztériuma 178017. számú projektumának keretében készült.

** Rad je napisan u okviru projekta br. 178017 Ministarstva za prosvetu i nauku Republike Srbije.

*** The study has been prepared within the frames of Project No. 178017 of the Ministry of Education and Science (Republic of Serbia) .

Összefoglaló

A tanulmány a pécsi kutatók kezdeményezésére készült, annak ürügyén, hogy a novella, illetve a kisműfajok iránti tudományos érdeklődés meglehetősen háttérbe szorult az utóbbi időben, ezért egy novellával foglalkozó kötet megjelentetését tervezik. Ez a részkutatás a Kosztolányi-életműre fókuszál, ezen belül pedig egyetlen problémára, a gesztusokra, a kézzel való kommunikációra, a mediális aspektusokra. Kosztolányi Dezső opusából számos olyan szöveghely emelkedik ki, amely a kézmozdulatokra, az egyéni gesztusváltásokra, valamint a kéz látványára reflektál. Külön figyelmet érdemel például a dajka kezének sokrétű megközelítése vagy az imára kulcsolt kéz értelmezhetősége a kívülállók szemszögéből. A kézpozíciók mozgóképszerűsége Kosztolányi film iránti érdeklődésére utal. Az életműben a fénykép- és a filmszerűség, azaz az idő egy rögzített, körülhatárolt részének kinagyítása és a filmre jellemző folyamat hangsúlyozása egyaránt felfedezhető.

Kulcsszavak: kisműfaj, test, a kéz látványa, a dajka keze, idegenség, filmkép, mozi, labirintus, ima, hálószerűség.

A kéz képe, a kéz beszéde

Számos olyan szöveghely emelhető ki Kosztolányi színházi esszéiből és egész alkotói életművéből, amelyek a kézmozdulatokra, a sajátos gesztusok befogadhatóságára, egy-egy kiragadható látványra, kéz-miniatűrre reflektálnak. Az Esti Kornél *Ötödik fejezete* például a kéz-variációk sokaságát emeli ki, több szereplő, főként Sárkány és Esti szemszögéből. Esti kézfjátékai közül a következők kerülnek előtérbe: a tükör

előtt ujjaival összezilálja haját, zsömlyével mártogatja az olajat, beleveri cigarettája hamvát barátja poharába, a kávéház tükörablakából integet a nőknek, idegenkedik a „csongrádi asszony” körmeitől, a kilincsre teszi kezét, belefogódzik Paula kezébe és szoknyájába, az otthonról érkezett levelezőlapot pedig úgy szorítja magához, hogy elbújjon a vidéki béke mögé, ahova a gyökerei kötik.

Az Esti Kornél *Ötödik fejezetében* Paula „utcai lány”, Esti kapaszkodó mozdulata a későbbi vágás szempontjából is fontos. Szegedy-Maszák Mihály Kosztolányi-monográfiája a filmkép hatását hangsúlyozza: „Esti és a Paula nevű »utcai lány« jelenete utáni tér- s időbeli váltást – akár a mozi is ösztönözhetette.” (Szegedy-Maszák, 2010, 349).

Kristin Thompson megállapítja: „Végső soron a film médiuma az irodalmi hatást a saját céljainak megfelelően használta fel. Ahelyett, hogy a párbeszédet hordozó képközi feliratokra hagyatkozott volna, a film az eseményeket jórészt vizuálisan fejezte ki. Ez nem csupán a pantomimot jelentette, hanem a tárgyakon, a szereplők elhelyezésén, a világításon és kameratechnikákon keresztül információközlést. A klasszikus rendszer egyre inkább a vágásra támaszkodott, olyannyira, hogy 1917-re a filmek a narratív információ szinte minden részletének külön snittet szenteltek.” (Thompson, 2011, 117–118).

A mai szövegek, képzőművészeti alkotások és filmek nézőpontjából különösen változatosak azok az egyéni kézszólamok és filmszerű kéz-reprezentációk, amelyek Kosztolányi Dezső költői opusában és rövidprójájában jutnak kifejezésre. Ez a vizsgálat főként néhány női kézlátványra és kézszólamra összpontosít, amelyek testhez való viszonya is különböző. A prózai szövegek műfaji szempontból különbözőek, némelyek a publicisztika határmezsgyéjén mozognak.

A dajka keze

Kosztolányi Dezső *Fánika* című emlékező „tollrajzában” (Fánika mint az elbeszélő Csantavérről származó régi dadája, akiből később vak koldusasszony lett) „író” csatát vívnak a gyerekek, amely szintén afféle versennyé válik, de alkotás és rombolás összetartozását még inkább kifejezésre juttatja. A gyermekrajzon feltüremkedő testképek Csáth Géza Barnabás nevű novellaszereplőinek (Csáth Géza: *A kutya*, *A bajnok*) mutatványaihoz (kutyasétáltatás, kézen járás), a nevetés gesztusához kapcsolhatók, viszont az említett Kosztolányi-novellában az elszegényedett dajka kezének érintése mindent átértékel. Az elbeszélő így emlékezik: „»Író«-t játszottunk, iskolát. Embereket rajzoltunk óriási fejjel, hegyes pocakkal, gyufaszál-lábakkal, s apám színes irónjával színeztük ki. Valósággal belevadultunk a játékba. Folyton firkáltunk, folyton szagattuk-tépdestük a papírosokat, mikor széthasítottuk, úgy sikítottak, hogy kacagtunk. Megrészegültünk az alkotástól és a rombolástól. Köröttünk vastag rétegben csörögtek a papírok, mint ősszel az avar. De még mindig írtunk. Fánika vezette kezemet. Jól esett, hogy kezemen pihent az ő érdes s mégis csiklandós keze. Ekkor éreztem először – még hatéves se voltam –, milyen csodálatos forróság áradhat egy másik kézről. Mihelyt levette kezét a kezemről, nyafogtam, utánakaptam, s karjára hajtottam

fejemet.” (Kosztolányi, 2007, 251). A felnőtt találkozása a Szent Terézia templom előtt ülő, elszegényedett, világtalan, testileg leépuult egykori dajkájával, komoly kézbirkózást eredményez. A csatát ekkor nem a dajka keze, hanem az én-elbeszélő gesztusa dönti el: „Végre meglegljük egymás kezét. Keskeny keze van, kéregtelen, finom, akár az enyém. A koldusok tétlen keze hasonlít az írókéhoz, akik csak írnak. A két kéz ügyetlenkedve birkózni kezd egymással. Ő lefelé húzza kezemet, erőnek erejével meg akarja csókolni. Én, hogy ezt megakadályozzam, egyre magasabbra emelem kezemet, vele együtt az övét is. Már szinte arcomhoz ér ez a kéz. Van egy pillanat, amikor szeretnék ráborulni és megcsókolni. De mindketten gyöngék vagyunk. Fánikának a teste gyöngé. Nekem pedig a lelkem gyöngé. Szégyellném, hogy én, aki már annyi rongy nőnek csókoltam kezét, megcsókoljam kezét az első nőnek, aki anyám után pólyált, ápolt és oltalmazott. Az álszemérem elhiteti velem, hogy ez színpadias volna, ízléstelen volna. Elengedem kezét.” (Kosztolányi, 2007, 250).

A Kosztolányi-novellában a kihívások szélsőségesebbek, a lélek pozíciója más, mint Csáth novelláiban. Angyalosi Gergely kutatásai bizonyítják, hogy szeretet és bűn kapcsolata, a szereteteink ellen „óhatatlanul” elkövetett bűn és az erkölcsi megítélés problematikussága, valamint a vizuális metaforika mint „megoldás”, Kosztolányi költészetében is megnyilvánul, ez a sajátos bűnfelfogás már meglehetősen korán megjelenik a költői opusban (Angyalosi, 2011, 265–266). A lelkiismeret-furdalás hártása, a megszépítő emlék víziója a vizsgált novellában is felfedezhető. Ha az olvasó a Kosztolányi-szöveg nézőpontjából ismét végiggondolja Csáth Géza Barnabás-novelláit, akkor az anyag „lelkére” és a lélek „organizmusára” egyaránt figyel, sőt arra is, hogy mennyire változatosak a testképek a két szerző szövegvilágában (Hózsá, 2011, 89–95).

A koldus és az elbeszélő finom kezének egymással való találkozása a hasonlóság pozícióját hangsúlyozza, az asszony ruhája és kellékei azonban a másságot, a kolduslétet nyomatékosítják, azt a létformát, amelytől idegen az erszény mint tárgy, ezért az én-elbeszélő nem adja át egykori dadájának, inkább visszadugja zsebébe, és köszönés nélkül hagyja ott Fánikát. Ricoeur írja a hasonlóság kapcsán, hogy közelséget teremt az eddig egymástól távoli jelentések között. „A hasonló meglátása – állapítja meg –, amit a metaforikus mondat hoz létre, nem tekinthető közvetlen látásnak: inkább olyan látás, amelyet szintén metaforikusnak nevezhetünk.” (Ricoeur, 2006, 339).

A kolduló, örök sötétségre ítélt asszony előtörténetét az anya közvetíti az elbeszélő számára. Ez azért érdemel említést, mert a dada valaha többféle irányulást közvetített, anya-, tanító- vagy éppen játszótársi szerepben tűnt fel a kisfiú előtt. A dada anyás mozdulatai tetten érhetők az irodalmi művekben, noha idegen gyereket ölelnek magukhoz. A dada ölelő kezének metaforikus továbbgondolása jut kifejezésre Kosztolányi színházi ruhatáros figuráinak banális mozdulataiban (*Kis dráma a ruhatárban*). A ruhatárosok ugyanis az élet eleven szobrainak megtestesítőiként idegenek a színház látszatvilágában. A dadaszerűség titka az idegen felé tanúsított anyás mozdulat, a tisztaság, valamint a játék megbecsülése, ezt a színházból elkésző, a színpad helyett a ruhatárosok életszínjátékát szemlélő elbeszélő a következő módon

konstatálja: „A ruhatárosnék az álom és hazugság házának előcsarnokában a játék iránti ősi tiszteletből halkabban beszéltek, lábujjhegyen jártak, öreg dadák módjára, anyás mozdulattal ölelték magukhoz az idegen ruhákat. Mindegyikben volt valami szigorú, tiszta. Fönn a falfülkében költők szobrai örködtek. (Ezek a nők azonban ebben a látszatházban az élet eleven szobrai.)” (Kosztolányi, 2007, 598).

Imára kulcsolt kéz és szubjektumpozíció

A kívülállóak szemszöge mindig más, mint a keretbe tartozóké, ez a gesztusnyelvben is megnyilvánul. Néha a pozíciók megváltoznak, egymásba játszanak, áttűnések valósulnak meg. A *Kati néni* című „tollrajz” vidéki szereplője negyvenhét éves béresasszony, aki egy parasztdarab pesti főpróbájára látogat el, szakértőként. Távol áll a színház világától, most mégis ő az egyetlen, aki a hitelességről dönthetne. Első budapesti útja tehát egy meghívásos feladattal függ össze. A népviselet hűségét ellenőrzi, és tanácsokat ad a darab szereplőinek, legalábbis ezért érkezik. Az ujjak ironikus jelzője a feladatnak megfelelően „szakértő” lesz (Kati néni ugyanis szakértő ujjaiával igazítja meg kendője ráncait), majd „kezét ölébe rakva nézelődik” (Kosztolányi, 2007, 601), várakozik, bóbiskol, unatkozik, elindul... Kati nénit az unalom hajtja, az idegen labirintusban magára marad, eltéved, a színházi kellékek a vidéki, „egyszerű” (Pilinszky, 1993, 234–235) asszony nézőpontjából átlényegülnek, a befogadó pedig bejut az értékek viszonylagosságának labirintusába. A tekervényes útvesztő tértánci pokollá változnak a vidéki asszony számára, csak nagy nehezen jut ki este fél hat után a színpadra, a furcsa, riasztó díszletek közé, ahol negyed hétkor egy tűzoltó fedezi fel, amint kezét összetéve imádkozik, a pokoli kellékek világából az égi dimenzió jelenti számára a menekülést. Akár egy színpadképnek is beillik az összekulcsolt kezű, lámpával megvilágított asszony látványa, noha ő az egyetlen, aki ebben a közegben nem szerepet játszik, csak fiát és férjét szeretné viszontlátni, csak az eget is beborító ronda képek közül szeretne végre kiszabadulni, azaz visszakérülni a városi-színházi nézőpontból monotonnak tűnő falusi értékrendbe, megszokott közegébe. A sűgőlyuktól nem messze, a nézőtér felé fordulva térdel, de neki nincs szüksége sűgóra, nincs szüksége jelmezre és közönségre, hiszen imádkozik. Pilinszky János írja: „A tengerparton merengő ember profán jelképe lehetne az imádkozónak. Ahogy ő elvész a hullámok zajában, s épp ez »elveszésben« leli meg igazán önmagát, pihenésében erejét – hasonlóképp találkozik az imában a lélek Istenével. Monoton szavak? Csak szavak?” (Pilinszky, 1993, 251).

A „lezárolatlan test”?

A szerelmesek szenvedélyes kézérintését, a kezek egybefonódását cseréli fel egy másik tevékenységgel, vagyis a krémes fogyasztásának hiperbolikus öröme a *Cukrászda* című jelenetező novellában, a kézszerítés mint a szenvedélyes szerelem megnyilvánulása viszont a *Különös látogatás*ban válik hangsúlyossá.

A *Cukrászda* csattanószerű zárata nélkülözi a kezek egybekulcsolását, az egykori szerelmesek elhízott testének groteszk látásmódja akár az avantgárd képalkotására

is emlékeztethet: „Sokáig üldögélnek egymás mellett. Törölgetik cukros szájukat a papírkendővel, nyalogatják róla az édes töltelék. Hallgatnak. Semmi mondanivalójuk nincsen. Szeretnének elmenni, de nem tudnak, mert már olyan kövérek, hogy alig bírnak fölkelni.” (Kosztolányi, 2007, 69).

Balázs Imre József a következőképpen indokolja az avantgárd groteszk látásmódját: „A klasszikus, harmóniaelven alapuló esztétikák, így az antikvitás és a reneszánsz művészete ugyanis a létet késznek, befejezettnak tételezik, testfelfogásuk az egyedi, »zárt és befejezett«, nyugalomban levő testet preferálja. A modernség alapvető lezár(at)lanság-élményét az avantgárd is hordozza, és a legradikálisabb konzekvenciákat vonja le ezzel kapcsolatban. A test az avantgárdban a Rabelais-féle testképre emlékeztet. (...) A testiség zárt kánonjának kiemelt testrészei így háttérbe szorulnak az avantgárdban: a fej, az arc, a szem, az ajak, ha fel is tűnnek ebben a diskurzusban, már nem individuális sajátosságokat hangsúlyoznak, inkább maguk is a groteszk »szertelenség« struktúráihoz igazodnak.” (Balázs I. J. 2004, 36–37).

A betegek kézérintése, simogatása, szorongatása vagy csókolgatása szintén visszatérő mozzanat a Kosztolányi-szövegekben (*Silus*, *Koszorú*), sőt az orvosi, a sebész kéz és a kesztyű látványa (*Legyen világosság!*) ugyancsak több változatban fordul elő.

Kosztolányi Dezső prózai kisműfajainak kéz-archívumából ez a vizsgálat csak néhányat emelt ki, a további „linkelés” újabb és újabb példákat tárhat fel. A kinagyított változatokból is kitűnik kéz és identitás, kéz és idegenség, férfi és női kéz, férfi és női ujj, imára kulcsolt kéz és egyetlen, látszólag „semmit” gesztus, lezárt és lezárulatlan test, dekonstrukciós játék vagy a sokrétű képi megközelítés problémája, esetleg a tudatalattiból feltörő félelem egyéni lereagálásának, a másik kéz konvencionálistól eltérő megérintésének vagy a kéz megsokszorozódásának diszkurzív kérdésfelvetése, sőt mindezek hálószerű összefüggése. Önazonosság és kéz viszonya, „transzparens” kapcsolatszövedéke számos mozzanatot tartalmaz: főként maszkos mutatványtöredékeket és csendes, pózmentes öninterpretációt, bonyolult, több irányba való kilengéseket és belső rétegződéseket.

Summary

The present study has been initiated by researchers from Pécs with the purpose of enhancing the scientific interest towards small genres, thus a volume dedicated to short stories is in preparation. The present research segment focuses on Kosztolányi's oeuvre, to be specific, on one particular issue, on gestures, the communication of hands, the medial aspects. In Dezső Kosztolányi's opus several textpoints rise that reflect on hand movements, individual gesture changes and hand visions. Special attention should be paid to diverse approach of the nurse's hands or the interpretation of clasping of hands to pray by the outsiders. The moving-picture-like hand positions refer to the attraction of Kosztolányi towards films. Photographs and moving-pictures, in other words, the

enlargement of the fixed, circumscribed time and the emphasis of the processes typical of films can also be discovered in his works.

Keywords: small genre, body, the vision of hand, nurse hands, strangeness, movie picture, movies, labyrinth, prayer, networkness.

Kiadás

Kosztolányi Dezső (2007): Összes novellái I–II. Szerkesztette: Domokos Mátyás. Budapest, Osiris Kiadó

Kosztolányi Dezső (2011): Esti Kornél. Szerkesztette: Tóth-Czifra Júlia és Veres András. Pozsony, Kalligram

Irodalomjegyzék:

Angyalosi Gergely (2011): A büntelen bűnösség paradigmája. *Literatura*, 2011, 3. sz., 262–266.

Balázs Imre József (2004): Az avantgárd irodalmi kommunikáció változatai. In: Selyem Zsuzsa, Balázs Imre József: *Humor az avantgárdban és a posztmodernben*. Kolozsvár, Scientia Kiadó, 2004, 36–37.

Bentley, Eric (2005): *A dráma élete*. Pécs, Jelenkor Kiadó

Bónus Tibor (2006): *A csúf másik*. A saját idegenségének irodalmi antropológiájáról. Kosztolányi Dezső: Pacsirta. Budapest, Ráció Kiadó

Hózsá Éva (2011): Barnabás-identitások. In: Hózsá Éva: *Melyik Kosztolányi(m)?* Szabadka, Életjel Kiadó, 89–95.

Kosztolányi Dezső (1978): A forradalmi dráma. In: *Kosztolányi Dezső: Színházi esték II*. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó, 1978, 674–680.

Pilinszky János (1993): Az egyszerűek imája (Új Ember, 1963. január 27.). In: Hafner Zoltán szerk.: *Pilinszky János összegyűjtött művei*. Tanulmányok, esszék, cikkek I. Budapest, Századvég Kiadó, 1993, 234–235.

Pilinszky János (1993): Az imáról (Új Ember, 1963. január 27.). In: Hafner Zoltán szerk.: *Pilinszky János összegyűjtött művei*. Tanulmányok, esszék, cikkek I. Budapest, Századvég Kiadó, 1993, 251.

Ricoeur, Paul (2006): *Az élő metafora*. Fordította: Földes Györgyi. Budapest, Osiris Kiadó.

Szegedy-Maszácz Mihály (2010): *Kosztolányi Dezső*. Pozsony, Kalligram.

Thompson, Kristin (2011): A primitívtől a klasszikusig. Fordította: Vincze Teréz. In: Kiss Gábor Zoltán szerk.: *Narratívák 10*. A narrációtól az attrakcióig. Budapest, Kijárat Kiadó, 2011, 117–118.

Thomka Beáta (1988): „A küzdő kétség”. In: Thomka Beáta: *Esszéterek, regényterek*. Újvidék, Forum Könyvkiadó

ÉVKÖNYV, 2012, VII. évfolyam, 2012, 1. szám
 Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO/UDC:
 81'246.3:811.111+811.163.41+811.511.141:373.5(497.113)
 Eredeti kutatómunka
 A leadás időpontja: 2012.10.26.
 Az elfogadás időpontja: 2012.11.03.
 Terjedelem: 57–66.



LÁSZLÓ Paulina

University of Szeged
 Faculty of Arts
 Doctoral School in Linguistics
 English Applied Linguistics
 Program
 Szeged, Hungary
laszlo.paulina@gmail.com

MULTILINGUALISM AS REALITY? – THE SERBIAN AND ENGLISH MOTIVATIONAL PROFILE OF HUNGARIAN MINORITY SECONDARY SCHOOL STUDENTS

*A kétnyelvűség mint realitás? A kisebbségi létben
 élő magyar középiskolások szerb és angol nyelvi
 motivációs profilja*

*Realnost dvojezičnosti? Motivacija za učenje srpskog
 i engleskog jezika kod srednjoškolaca mađarske
 nacionalne zajednice*

Summary

The present mixed-method research aims to examine the English and Serbian language learning motivational profiles of Hungarian minority students in Vojvodina. By implementing Dörnyei's 2005 theoretical framework I try to explore the situation-specific properties of motivation constructs of this specific community.

Keywords: motivation, language attitudes, multilingualism, minority group, Vojvodina.

It is a fact almost beyond dispute in the field of second-language acquisition (SLA) and language pedagogy that motivation is the driving force of language learning (Dörnyei, 2005). Although, motivation is a highly complex term, most motivation researchers would agree that it concerns the choice of a particular action, the persistence with it and the effort expended on it (Dörnyei, 2010).

Second and foreign language motivation has been researched in different paradigms and numerous language learning contexts in the past decades. Language-learning-motivation research started from Gardner and Lambert's (1959) pioneering work in the bilingual context of Canada. One of the key elements of Gardner's (1985, 2001) socioeducational model of L2 motivation is the emphasis of L2 learners' integrativeness (Kim, 2009: 51), which can be broadly defined as the learners' 'language attitudes', referring to the language learners' perceptions of the L2, the L2 speakers, as well as the sociocultural and pragmatic values and benefits associated with the L2. Thus the main tenet of Gardner's theory is that success in language learning depends on the learners' attitudes towards the linguistic cultural community of the target language (Dörnyei,

2005). However, the 1990's brought about a general dissatisfaction with the scope of Gardner's theory, and L2 motivation research became rather 'education-friendly', focusing on motives associated with classroom learning and as well as on the main components of the learning situation (Kormos and Csizér, 2008).

Beyond this, motivation research in the 21st century has to face two major challenges. First, the lack of a well-specified target language community in case of English undermines the attitudinal base of Gardner's traditional concept of integrative motivation in the sense that English as a foreign language learners today may not suppose any specific target group to be integrated in the globalized world (Dörnyei et al., 2006: 9). Since due to its spread as a world language English has become separated from its native speakers and their cultures (Skutnab Kangas, 2000) for perhaps the majority of the users of the language. Therefore, instead of integrativeness it seems to be more appropriate to talk about some kind of cosmopolitan identity or "international posture" (Yashima, 2002).

Second, English is rapidly losing its national cultural base, and with its becoming associated with the global culture for many people now, it represents the language of the 'world at large' (Dörnyei et al., 2006: 9). As Kormos and Csizér remark, a high number of students learn a second language in a foreign language setting with the purpose of being able to communicate with other non-native speakers in an international environment (Kormos and Csizér, 2008: 6). Therefore, motivation is not seen as a static attribute but rather as a dynamic factor that continually fluctuates, and as a consequence, the new approaches to motivation research are characterized by an interest in motivational change and in the relationship between motivation and identity/self with emphasis laid on "how students' images of themselves as language learners affect the learning process itself" (Dörnyei and Ushioda, 2009).

In an attempt to address the above-mentioned challenges Dörnyei (2005) put forward a conceptual framework called 'L2 Motivational Self System' describing L2 motivation processes. In his theory, he argues that the conceptualization of L2 motivation from a self-perspective does not contradict the traditional concept of L2 motivation but presents a broader frame of reference with increased capacity for explanatory power. The model can be used to explain the motivational set-up in diverse learning contexts even if they offer little contact with L2 speakers (e.g., in typical foreign language learning situations where the L2 is primarily a school language) and it is also suitable for the study of the motivational basis of language globalization. This proposed construct consists of three main components: the Ideal L2 self, Ought-to self, and L2 learning experience.

The Ideal L2 Self is the language learner's vision of him/herself as a user of the language. More specifically, it is a cognitive representation of all the incentives associated with L2 mastery. The strength of the vision helps and in this way motivates the learner to reduce the discrepancy between the actual and the imagined future self. Dörnyei (2009) claims that „traditional integrative and internalized instrumental motives with a promotion focus would typically belong to this component” (p.29).

On the other hand, the Ought-to L2 Self is the vision of a future self that possesses certain attributes to meet the expectations of important others and it is more related to negative consequences coming from not achieving sufficient L2 proficiency. Therefore, it represents „the more extrinsic (i.e. less internalized, ‘prevention’ focus-types of) instrumental motives” (Dörnyei, 2009: 29). The third dimension is the L2 learning experience, referring to the „immediate learning environment and experience”, including all factors affecting the learner yielding elements in the social, educational environment that might to some extent influence the motivated language learning behavior of the language learner.

Dörnyei’s proposed L2 Motivational Self system not only recognises that language learning motivation is not fixed – rather changing under the influence of variety of factors over time – but offers “a sharp focus on the individual, and on the various selves existing in the motivational framework of the student” as well (Henkel, 2009: 65). The understanding of motivation as a dynamic process, as Bavendiek remarks, leaves room for intervention and is therefore interesting for practitioners trying to help students improve their motivation and hence their learning behaviour (2008: 3).

The objectives of the study

Although English language learning motivation is a well-researched area in the field of second language acquisition much less attention has been paid though to motivation of students learning languages not as widespread as English. Therefore the present study applies Dörnyei’s (2005) model of the L2 Motivational Self System in empirical testing on a specific population of Hungarian minority secondary school learners of English and Serbian in a single context in Subotica, a town in northern Serbia.

Whereas having a good control of the state language, Serbian, would be compulsory for minorities living in Serbia, they are very often reluctant to study this language; thus, it obviously raises a serious barrier to integration to students belonging to the Hungarian language minority group. In addition, though several studies on L2 motivation explored the profiles of minority students learning a second or foreign language (most often English) around the world, no such investigation has been carried out for Hungarian minority students in Vojvodina, Serbia.

The present case study may lead to an understanding of how members of the community relate to and how they are motivated to learn the language of local relevance, that of Serbian, and also the language of global relevance, that of English. In other words, this empirical research strives to examine the multilingual day-to-day reality of the Hungarian minority students in a specific public arena with a specific combination of languages at work as reflected in their linguistic and interactional routines and practices. The specific research questions relate to the students’ perceived identities, attitudes and motivations, how they see themselves as non-native speakers and also to their experiences and difficulties when they use the language(s).

Methodology: participants, instruments, data analyses

In order to gain a more complex picture of the motivational and attitudinal dispositions of the community being researched, the present small-scale project combines two types of motivational data. The mixed-method design, namely the concurrent combination of quantitative and qualitative research (providing questionnaire and interview data) makes it possible to look at the phenomenon such as language learning motivation both from a macro- and a micro perspective.

In the quantitative phase of the pilot study, carried out in 2010, altogether 50 secondary school students participated (39 girls and 11 boys). The average age of students was 16.5 years. Typically, these students had studied Serbian, the state language, from when they were 7, while English (the first foreign language) was added to their studies around grade 5 (age 11).

Data was collected with a 5-point Likert-scale questionnaire that consisted of 61 Likert-scale items and a 9-item section containing short answer questions that provided background information about the participants and their language learning biographies. The questions were adapted from three sources: from Ryan's (2005) motivation questionnaire, Henkel's (2009) motivation questionnaire for Ukrainian minority students and finally some of the language contact items were taken from Kormos and Csizér (2008). The final instrument contained the following 9 scales: Ideal L2 Self, Ought-to Self, Learning experience, Motivated learning behaviour, Direct contact with L2/L3 speakers, Cultural interest, Parental encouragement, Attitudes towards learning Serbian/English, Language use anxiety.

The data from the 50 questionnaires were computer coded and SPSS 17.0 was applied as a tool for carrying out the following statistical analyses: internal consistency reliability indices of the scales were calculated, descriptive indices were computed for each of the scales, significant relationships among the scales were identified, and a regression analysis was carried out to determine the most affective scales playing relevant roles in shaping and constituting the language learners' motivational disposition towards Serbian and English, respectively.

In the second, qualitative phase of the study, semi-structured interviews were conducted with 4 female and 2 male secondary school interviewees in March 2012. The participants were randomly chosen with the aim of reflecting a wide variety of student experiences. The interviews were made in respondents' L1 (Hungarian) and lasted at least for 40-45 minutes. The audio-recordings were transcribed, and parts of the data were translated into English. A semi-structured interview template was used containing pre-established questions, however besides this, students were asked to freely introduce and elaborate on any relevant topics. The interview transcriptions were analyzed in order to extract categories affecting students' language learning motivation. The identified relevant dimensions (referring to both the English and the Serbian language) can be grouped under the following 12 components: Integrativeness, Instrumentality, Ideal L2 self, Ought-to self, Cultural interest, Direct contact, Course

attitudes, Language use anxiety, Milieu (including parental encouragement), Attitudes to learning the language, Motivated learning behaviour, and EIL posture (in case of English only).

The interview data were analysed in several steps. In the first place, emerging themes were analysed, then based on the agreed relevant themes, definitions of the categories of analysis were defined and worded followed by the coding of the transcripts separately.

Results and discussion

In order to gain a better understanding of the complex phenomenon of motivation and to further explore the inherently superficial questionnaire data in depth the results presented and discussed here are primarily based on the categories of the qualitative data. Although both the questionnaire items and the interviews covered a large amount of issues relating to Dörnyei's L2 Motivational Theory, I decided to concentrate in particular on the students' goals, perceived identities, attitudes, motivations and effort invested into learning, and how they see themselves as non-native speakers and also to their experiences when they use the Serbian and the English language.

The Serbian motivational profile

Concerning the Ideal L2 Self scale, a mean of 4.40 on a scale of 1 to 5 was obtained indicating that Hungarian minority learners do envision themselves as successful users of the state language, and attach relevant attributes to using Serbian in their future (see Appendix 1 for the descriptive statistics concerning the Serbian language). However, the interviews revealed that all the participants expressed strong needs to learn the language either for good grades or for their future career with a third frequently mentioned reason being to avoid embarrassing situations as a result of the lack of knowledge of Serbian. Therefore, the main needs for learning and knowing Serbian could be categorized as instrumentality with a prevention focus, as in case of failure, unexpected consequences such as potential unemployment or the lack of promotion in the work place might follow (see similar findings in the case of Kim's 2009 study, p. 62).

The mean of the Learning experience scale is the lowest among the three scales (2.90). This reflects that learners do not really enjoy Serbian language classes and also that there are controversies in the majority language teaching to the Hungarian linguistic minority in Vojvodina. The basic needs to teach the state language are not met; both teaching methodologies and the lessons' content are inadequate, which has also been echoed by a recent study (Videsott et al. 2009). Respondents' comments support the quantitative results since all of them share a negative attitude towards the course book; they consider it old, boring, old-fashioned and they also resent that it is full of archaic literary texts and extracts written in Cyrillic.

In spite of the fact that students in general do not really enjoy Serbian classes, the quantitative results showed a 3.90 average score for motivated learning behaviour

which could be the result of an increasing parental support and encouragement that can be traced in the respondents' comments as well. All of the students in the interview reported on a strong and recurring parental encouragement which undeniably plays an important role in shaping and constituting the motivational and attitudinal dispositions of the learners towards learning Serbian.

Still, the interview data suggest that students' language use outside the classroom is mostly limited to short, screenplay-like conversations with native speakers at school or bus stations, for instance. Consequently, the infrequent contact with L2 speakers might account for lower self-confidence and higher levels of anxiety when using the language (see Appendix 1. where the mean of Language Use Anxiety scale is 3.14). On the bases of the answers in the interview, it appears that most of the informants have frequent bad experiences when using the language:

Until the third grade of secondary school I was full of complexes and I was hung up when speaking in Serbian mostly because I was laughed at by Serbian girls at my school. I did not really like to speak at all...but lately, something has been changed in me. I decided that I won't bother myself if I say something incorrectly as I speak much better Serbian than a Serb speaks Hungarian (hardly at all), anyway. (respondent 5)

Despite this, it is worth mentioning that more frequent contact with L2 speakers in itself is not enough to motivate students to learn and use the language more frequently, especially as the interview data pinpointed that the respondents have fairly negative attitudes to L2 native speakers – indicating the lack of the construct of 'integrativeness' as suggested by Dörnyei (2005). The lack of the desire to identify with Serbian people and their culture was often mentioned in the interviews. The students reported that although obviously there are various differences in the mentality between Serbians and Hungarians, there is one thing they cannot accept and this is nationalism. As one of the respondents briefly put it: "I do not want to overgeneralize, but nationalism is present, one can feel it from time to time, it's all around us..." The interviewed students mentioned several cases at school or at hospital (where they go weekly or monthly for vocational training) when they felt Serbian students or nurses behaving as superior and displaying their dominance. These minor and major affronts when witnessing negative discrimination on ethnic basis could also contribute to minority students' reluctance to learn the state language as well as suggests that communication across linguistic and cultural boundaries is rather limited. Though evidently there are exceptions and counter examples, the social practice of multilingualism does not necessary foster social cohesion as seen in this context.

The English motivational profile

As for English, the mean value on the Ideal L2 Self scale reached 3.76, which suggests that learners attribute a relatively important role to the English language in their future, in contrast to Serbian, to which they attribute a significantly smaller role. The interviews confirmed that although most of the respondents have various short-term goals (mainly instrumental ones such as getting good grades or passing the

language exam in order to gain extra points on the entrance exam at university) they don't have – except for developing proficiency – stable long-term views concerning how the knowledge of English is going to be useful in their future career. The following quote from a first-year student (respondent 4) stands as an illustration:

Well, in the future maybe I would like to work as a doctor in a health institution somewhere abroad, for example in England or Sweden. As a good knowledge of English is a requirement I would really like to become a competent speaker... But to be honest, this future plan seems to be so distant right now that I learn English just for the grade... I know that I have to change something radically if I want to become a good English speaker.

Surprisingly, and in contrast with my assumptions, cultural interest had the lowest coefficient, .67 and a mean score of 2.93, suggesting that Hungarian minority students – in contrast to Hungarian teenagers of Hungary (Kormos and Csizér, 2007) – are not specifically interested in music, films and magazines of the English speaking world. Similarly, the findings of the interview study suggested that 'integrativeness' (identification with values associated with the L2 community and the language) are also not intensely part of their motivational profile. Though they have quite positive attitude to the language itself (more specifically to the British accent) – which they consider attractive – the interviewed participants do not have strong integrative orientation.

However what do play a significant role are attitudes towards learning English (3.14), their learning experience (4.14) and motivated learning behaviour (3.60). In addition, in the interview study, international posture emerged as one of the most significant motivating factors. Five students out of six explicitly stated that they would like to acquire English because English is an international language and a common language to people who have different mother tongues. As one of the respondents said "I am attracted to English, because it is a window to the world, I can speak to anyone in English wherever I go."

Interestingly enough, the mean of the learning experience scale is the highest among all the scales with 4.14 (in contrast to that of Serbian, where the mean was 2.90). As learning the first foreign language for minority learners take place mainly at the school where they study, the impact of the learning environment leaves its mark on the attitude towards learning and the effort they are ready to undertake to master English. In spite of the fact that the quantitative analyses indicate that learners do enjoy English language classes, which is also reflected in the relatively high motivational intensity (3.60), the interviews only partially confirmed the findings of the questionnaire study. Though it was generally true of all the participants that they do enjoy English classes at school, they were mainly dissatisfied with the low number of language classes (2 classes per week) and the low proficiency level of most of their classmates and sometimes themselves. In addition, students complained that they have few opportunities to use the language in the classroom, mainly due to the fact that they are learning in large groups (often including 30 or more students) The answers of some respondents can also lead to the conclusion that somehow they wish to gain the language competence

from the school in a direct way; they shift the responsibility for learning to the teacher and the lessons, as noted elsewhere “students expect to be taught rather than taking an active role in learning” (Kormos et.al. In press), which indicates a low level of learner autonomy.

Implications

In this paper I investigated the Serbian and the English language learning motivational profile of a particular population, that of Hungarian minority secondary school students. From the results discussed above, concerning the Serbian language first, it can be concluded that although there is a moderately strong Ideal L2 Self image existing in the learners’ perception of their future, it most probably might be affected and influenced by the parents and perhaps by their viewpoints and attitudinal dispositions. The study reveals that students are very often reluctant to study the state language, mostly because they have frequent bad experiences when using Serbian, therefore the actual language competence of the students is rather poor, which also points to the problem in majority language teaching to minority students.

The results concerning the English language indicate that even if students attach a great importance to the international role of English and are aware of the fact that a good knowledge of English is required to be successful in their future careers they do not invest sufficient energy in studying outside the classroom. The interview data also suggest that the students somehow wish to gain the language competence from the school in a direct way, without taking an active role in learning. Consequently, the findings concerning the discrepancy of the positive motivational characteristics and the low level of English proficiency of the students not only highlight that the overall quality of instruction, course materials and classroom learning conditions are necessary, but also that students have to learn how to become more autonomous learners, for instance by widening their intercultural experiences.

Appendices

Appendix 1. Serbian quantitative data

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Ideal L2 Self	50	4.40	0.76
Ought-to L2 Self	50	3.80	0.59
Learning Experience	50	2.90	0.68
Motivated Learning Behaviour	50	3.90	0.74
Direct Contact with L2 Speakers	50	2.43	0.94
Cultural Interest	50	2.97	0.85
Parental Encouragement	50	4.47	0.56
Attitudes towards learning Serbian	50	2.87	1.03
Language Use Anxiety	50	3.14	1.02
Valid N (listwise)	50		

Mean and standard deviation of the scales concerning
Serbian included in the questionnaire

Appendix 2. English quantitative data

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
Ideal L2 Self	50	3.76	0.88
Ought-to L2 Self	50	3.21	0.58
Learning Experience	50	4.14	0.62
Motivated Learning Behaviour	50	3.60	0.88
Direct Contact with L3 Speakers	50	1.53	.059
Cultural Interest	50	2.93	0.58
Parental Encouragement	50	3.98	0.89
Attitudes Toward Learning English	50	3.14	1.06
Language Use Anxiety	50	3.51	0.94
Valid N (listwise)	50		

Mean and standard deviation of the scales concerning English included in the questionnaire.

Összefoglaló

A jelen, kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtési technikákat ötvöző kutatásban arra a kérdésre keresem a választ (felhasználva Dörnyei elméleti megközelítésmódját), milyen dimenziók mentén írható le a vajdasági magyar középiskolás diákok nyelvtanulási motivációs profilja az angol és a szerb nyelv esetében, illetve foglalkozom az ezt meghatározó tényezők feltáráásával is.

Kulcsszavak: motiváció, nyelvi attitűdök, többnyelvűség.

Bibliography:

- Bavendiek, Ulrike (2008): Investigating Changes in the Motivational Profiles of First Year Students on a Modern Languages Degree Programme. FINAL PROJECT REPORT. The University of Liverpool.
- Dörnyei, Z. (2005): *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences In Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Dörnyei, Z. (2009): The L2 motivational self-system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (9-42). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2010): The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective.” In: *MACARO.*, ed., *Continuum companion to second language acquisition* London: Continuum. 247-267.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. and Németh, N. (2006): *Motivation, language attitudes, and globalisation: a Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2009): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters, Bristol.
- Gardner, R.C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London, GB: Edward Arnold.

- Gardner, R. C. (2001): Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: The University of Hawaii.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1959): Motivational Variables in Second-Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13: 266–272.
- Henkel, B. (2009): Motivation to Learn a Second Language for Minority Students. Practice and Theory. *Systems of Education*. Volume 4 Number 2 (2009), 63-78.
- Kim, Tae-Young (2009): The Dynamics of L2-Self and L2 Learning Motivation: A Qualitative Case Study of Korean ESL Students. *English Teaching*, 64(3), 49-70.
- Kormos, J., Csizér, K. (2007): The impact of intercultural contact experiences on language learning attitudes for primary school students. *Alkalmazott Pszichológia* 9, 83-98 (in Hungarian).
- Kormos, J., Csizér, K. (2008): Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves and motivated learning behaviour. *Language Learning* 58, 327-355.
- Kormos J., Csizér K., Menyhárt A. and Török D. (In press): *Great expectations: The motivational profile of Hungarian English majors*.
- Ryan, S., (2005): *Motivational Factors Questionnaire*. Nottingham, School of English Studies, University of Nottingham.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000): *Linguistic genocide in education- or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates. TNS Hungary, Press Release, 17 November, 2005.
- Videsott, P., Dégi, Zs., Fenyvesi, A., Kiss, Zs. É., Ódry, A., Rabec, I., Gilinger, E. Sz. & Videsott, G. (2009): State Language Teaching in Need of Modernization (Summary of research results. Thematic Area: Multilingualism and Education Regional Level). *LINEE News-2/2009, 4rd Issue – August*, 8-9. www.linee.info
- Yashima, T. (2002): Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 54-66.



MAJOR Lenke

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Szabadka, Szerbia
lenkemttk@gmail.com

MIÉRT OLVAS(S)UNK MESÉKET?

Zašto da čitamo priče?

Why do (should) we read tales?

Összefoglaló

Az olvasás ma már nem feltétlenül jelent egyet a könyv vagy a nyomtatott szövegek olvasásával. Funkciója ma már nem a szórakozás, hanem sokkal inkább az információszerzés. Az olvasás technikája nem változott meg alapvetően, mindössze kialakult egy új formája, az ún. „információszerző olvasás”. A „hagyományos” olvasást mint tevékenységet „bedarálja” az információs társadalom. A könyvolvasás élményét természetesen nem helyettesíthetik a digitális világ vívmányai, de kiszoríthatják azt, mert a könyvolvasás időigényes, és a felgyorsult világban már nincs időnk szórakozásból olvasni. Pedig ez a „hagyományos” olvasás több mint egyszerű örömszerzés. Sokkal fontosabb, összetettebb szerepe, feladata van.

Munkámban arra keresem a választ, miért fontos a mai világban olvasni, hogyan befolyásolják a gyerekek, felnőttek olvasáshoz fűződődő viszonyát a mesék, a felolvasás.

Kulcsszavak: olvasóvá nevelés, az olvasás funkciójának változása, információs társadalom, a mesék szerepe, médiumok.

Bevezető

A régi kis közösségekben mindenki tudta, hogy merre találhatóak azok a bölcsek, öreg emberek, akiket felkeresve kérdéseikre megfelelő válaszokat és problémáik megoldására útmutatást lehetett kapni. Ma már ez nincs így (Lukács, 2001). Napjainkra megszűntek a fent említett mesemondási alkalmak. A mesemondók többsége már meghalt, a még élők repertoárja passzív kincssé vált. A szóbeli történetmondás helyére fokozatosan az írásbeliség lépett, aztán később a modern vizuális technikák (film, tévé, videó), végül a számítógép. A mesemondásnak egyetlen színtere maradt csak meg: a család. Az utóbbi időben az egymásra szánt idő – így a gyermeknek való mesélés

ideje is – csökkent. A mesélés módja is másképpen strukturálódik: háttérbe szorul a családtagok élő meséje, gyakoribb a mesék felolvasása, valamint egyre nagyobb teret hódítanak a televíziós mesefeldolgozások (Büki, 1999).

„Mégis, bár minden egyes új technikai vívmány megjelenésekor elsiratták a könyvet, ám a tapasztalat azt mutatja, hogy a könyv túlélte a filmet és a tévét, és bizonyosan túl fogja élni a számítógépet is” – idézi Torbein Weinreich, koppenhágai professzor szavait Recski Ágnes (Recski, 2005).

Az olvasás funkciója az információs társadalomban

„...aki nem tudja, mi az, egész délutánokon át égő füllel, felborzolt hajjal ülni egy könyv előtt, és olvasni, olvasni, míg az ember elfelejti a körülötte levő világot, meg azt is, hogy éhes vagy fázik...” (Michael, 2007). Számtalan olvasással foglalkozó elmélkedés, tanulmány, internetes portál, könyvfejezet kezdődik ezzel a Michael Ende idézettel. Sajnos a mai gyerekek már „nem tudják”!

A múlt század elején Maxim Gorkij még varázslatnak nevezte az olvasást, ahogy a csaknem egyforma kis fekete betűformák mögött, amelyeket csak az olvasni tudók tudnak megfejteni, csodálatosan gazdag történetek, érzelmek és gondolatok nyüzsögnek (Harsányi, 1973). Az információs társadalomban alapvetően megváltozott a könyv, az olvasás, a nyomtatott betű funkciója, jelentősége (Balogh, 1996). Az íráshoz kötött ismeretszerzés korszerűtlenné válik, hiszen már „nem a könyv őrzi kizárólag a felnőtt világ titkait, nem az írásbeliség hordozza döntően a tudást”. A korábbi olvasástanítási módszerek, már kevésbé hatékonyak.

Újabban a szövegek közlésére szolgáló információközvetítők helyett mind fontosabbá válik a televízió és a számítógép. Az ún. információs társadalom fejlődése mindinkább elvonja az embereket az olvasástól. Többről van azonban itt szó, mint a könyvek uralmának leáldozásáról: az írott szó veszítette el hatalmát (Tószegi, 1997).

„Korunk gyermeke szinte beleszületik az információs világba. Pici kora óta rádiót hallgat, televíziót néz, a mesét is magnóról hallgatja, hiszen rohanó, elfoglalt szülei nem érnek rá beszélni neki, beszélgetni vele.” – állítja Hermann (Hermann, 2000). Mihelyt járni, s beszélni tud, s értelme nyiladozik a világ megismerése felé, legkézenfekvőbb a legtöbb szülő számára a tv, videó elé ültetni csemetéjét, s „legalább leköti magát, addig sem lesz láb alatt” jelszóval megnyugodva végezheti munkáját. Nem is gondolva arra, hogy valójában ezzel kárt okoz gyermekének, s magának is. Nagyon sok inger éri a fiatal, fogékony emberkét, amelyek közül többet nem ért meg, s nem tud feldolgozni, de nincs, akivel megbeszélje. Nem is beszélve a személytelen kapcsolatról, mely az információt közvetítő és befogadó fél között létrejön. Mire a mai gyermekek iskolába kerülnek hatalmas, feldolgozatlan ismertanyag birtokában lesznek, amelyet valamilyen módon rendszerezni, helyre kellene tenni a fejükben. Mivel nem zárhatjuk ki a gyermekek életéből a különböző médiumokat, s nem is kell kizárnunk, okosan építjük be azokat az ismeretszerzésük folyamatába. Tanulja meg, hogy ő irányítsa azt a folyamatot. Az egyik nem helyettesíti, nem pótolja a másikat, hanem kiegészítik egymást (Hermann, 2000).

A televízió, a műholdas csatornák sokkal korszerűbb információszerezési lehetőséget nyújtanak (Nagy, 1995). Mégis az olvasás az egyetlen segédeszköz gyermekeink eligazodására a világban, hiszen még a képi és számítógépes információkkal való élni tudáshoz is nélkülözhetetlen az értő olvasás (Balogh, 1996).

Boldizsár Ildikó mesekutató, meseíró véleménye: „Tizenöt éve sopánkodunk, ahelyett, hogy idomulnánk az új kihívásokhoz. Szükségszerűnek látom, hogy a televízió és a számítógép megjelenésével sajnos, háttérbe szorultak a könyvek, de szeretném megcáfolni azt a közkeletű tévedést, hogy a mai gyerekek nem olvasnak. Igaz, nem annyit olvasnak, mint húsz évvel ezelőtt, de ha olyan könyvet adunk a kezükbe, amely róluk szól, élvezettel olvassák el. Jó példa volt erre a Harry Potter. (...) A baj az, hogy nem tanítjuk meg a gyerekeket rendszeren olvasni, pedig manapság lehetetlen e nélkül eligazodni az információáradatban” (Tószegi, 2009).

Az „újfajta olvasás”

A gyermeki agy fejlődése szinte leképezi azt a hosszú időszakot, amely az embert alkalmassá tette a ma széles körben elterjedt kommunikációra. Az olvasás absztrakt jegyeket feldolgozó, integratív tevékenység, amelyet hosszú időn át, sokat kell gyakorolni ahhoz, hogy jól tudjunk olvasni. Az agyban egy idő után kialakul a „szófelismerő rendszer”, amely – bár a formafelismerésért „felelős” agyi területre épül rá – egy idő után teljesen figyelmen kívül hagyja a szöveg formai megoldásait (tipográfiáját), és csak a jelentésre koncentrál. Attól kezdve, hogy kialakul az agyunkban a szófelismerésért felelős agykérgi terület, képesek vagyunk az általunk ismert szavakat gyorsan elolvasni (egyúttal értelmezni) és az ismeretlen jelentésűeket legalábbis kibetűzni (Tószegi, 2009).

A kommunikáció szóhasználatával élve az olvasás nem más, mint a dekódolási készség kialakulása. Az értelmező olvasáshoz azonban nemcsak a betűk elemi szintű ismerete, hanem a fonológiai, szintaktikai és szemantikai tudatosság is nélkülözhetetlen. Mindezek mellett a megértéshez megfelelő szintű háttértudásra (kontextusra) is feltétlenül szükség van (Tószegi, 2009).

A kulturális tájékozódás fő forrása ma képi, auditív, illetve audiovizuális természetű. Jellegetes formája a televízió csatornáinak váltogatása, illetve az internet hullámain való lovaglás. Mindez visszahat az olvasásra, széttördeli azt, kialakul a sietős, nem-lineáris, hanem pontszerű, illetve töredékes olvasásmód. Az új módszer lehetőséget teremt az olvasói kattintgatásra és szörfölésre, mely szükséges a sík felületen való pontról pontra szökeléshez, vagyis a sokcsatornájú televízió nézéséhez, a világhálón való barangoláshoz, vagy más multimédiás eszközök használatához. Ahol ezekkel az eszközökkel szövegeket olvasnak, ott az olvasás kevésbé önálló tevékenység, mint inkább alkalmazott művelet. Az autonóm olvasói tevékenység és a heteronóm olvasási művelet kiegészítheti egymást. A lexikonolvasás, az újságolvasás egy jelentős része, használati utasítások olvasása, törvényhelyek tanulmányozása és sok ezer más olvasás mindig is operacionális jellegű volt. Az olvasás mint tevékenység és az olvasás mint művelet mindazonáltal ellentétbe is kerülhet egymással. Az operacionális olvasás

nemcsak mindennapi esemény, hanem a világhálóval egyre nagyobb szerepet tölt be a mindennapi tájékozódásban, szórakozásban és kikapcsolódásban is. Az autonóm olvasás viszonylag visszaszorul a mindennapiból az ünnepi tevékenységbe (*Radnóti, 2001*).

Anne Mangen, a *University of Stavanger* olvasáskutatási központjának egyetemi docense nagy feltűnést keltő kísérletről számolt be 2008 végén. Az interneten nem győzték idézni a kutatásvezető által nyilvánosságra hozott vizsgálati eredményeket, melyek tanúsága szerint a könyvolvasáshoz kapcsolódó mozdulatok, műveletek (a könyv kézben tartása, lapozás stb.) *segítik*, ezzel szemben a képernyős olvasáshoz kapcsolódók (egérkattintás, görgetés stb.) *gátolják a figyelem összpontosítását*. A könyv fizikai valósága, mozdulatlan szövege nyugalmat áraszt – ellentétben a képernyőn olvasható szöveggel. A képernyőről való olvasás során az olvasó nem érzékeli az olvasott mű fizikai valóságát és alkotórészeinek egészlegességét – ez bizonyosan újfajta gondolkodásmód kialakulását idézi elő (*Tószegi, 2009*).

Ha hozzászokunk, hogy az ablakok között gyorsan váltogatva szörfölünk a neten, agyunk reorganizációs képessége segítségével oly módon rendezi újra magát, hogy a lehető legjobban kiszolgálja a böngészési magatartást, amely aztán kihat egész életünkre. Az idegrendszernek ez a nemrég bizonyított képessége a neuroplaszticitás, melyet az agy egész életünkön át megőriz. Neurológiai szempontból ez adja a szilárd tudományos alapot ahhoz, hogy újfajta olvasásról beszélhessünk, hiszen az agyi működés szintjén változhat és változik meg az olvasási képesség (*Fekete, Hegedüs és Kis, 2010*).

A mese funkciója

A gyermekkor elképzelhetetlen mese nélkül. A mese egész életünkre, egész lelki fejlődésünkre hatást gyakorol. Ki ne emlékezne felnőtt létére is az első meséskönyvére, szülei meséjére, sőt legkedvesebb meséjére is. A mese fejleszti a képzelőerőt, fantáziát, figyelmet, intellektust, emlékezetet, a morális szférát (*Réthy, 1997*).

Bettelheimtől tudjuk, – mondja Nagy Attila (*Nagy, 1995*) –, hogy a mese, a kaland hallgatása, olvasása varázstükröt tart a befogadó elé, s ebben ki-ki a saját belső világának legfontosabb elemét látja visszatükröződni. Az olvasó az örömeit, bánatát, vívódásait, töprengéseit, önmagát, az életét keresi a műben. Ezáltal mással nem, vagy alig pótolható feszültségelvezető funkciót szolgál. Másrészt a mesék, történetek konfliktusai, azok megoldásai morális üzenetet hordoznak, mégpedig az emberiség kulturális örökségét.

A mese szigorú szerkezettel rendelkező művészi alkotás. Nem az események egyszerű szóbeli közlése, hanem egy grammatikába foglalt, az érzelmi életet kezelő jelrendszer. A cselekvés síkján a játék, a szellem síkján a mese áll a gyermekhez a legközelebb. A gyermek számára a gazdag fantázia-tevékenység színtere a mese, amivel azt is elérheti, hogy képzelete ne zárkózzék be, ne forogjon egy helyben, énje ne legyen szorongásos (*Büki, 1999*). A sok évszázados – ha nem évezredek – szájhagyomány a meséket addig finomította, míg egyaránt alkalmassá váltak

nyilvánvaló és rejtett jelentések közlésére. Minthogy egyetemes emberi problémákat vetnek fel, mégpedig főként olyanokat, amelyek a gyermeket foglalkoztatják, a mesék a gyermek bimbózó énjéhez szólnak, bátorítják fejlődésében, ugyanakkor enyhítenek a tudattalan feszültségeken. Olyan területeket nyitnak meg a gyermeki képzelőerő előtt, amelyeket magától nem fedezhetett volna fel (*Bettelheim*, 1985). A mesehallgatás közvetlenül hat a képzelet fejlődésére, közvetve pedig a gyermek gondolkodására, világképére, szókincse gyarapodására, kifejezőképességére, valamint szépirodalmi műveltsége fejlődésére (*Büki*, 1999).

Azok a gyerekek, akik mindennap hallanak mesét, az iskolába lépés idejére egymásfél évvel előzhetik meg anyanyelvi fejlettségben azokat, akiknek ez nem jutott osztályrészül. De nem ezért kell mesélni. Azért kell mesélni, mert a kisgyerek lelki és testi egészsége követeli ezt meg. A kisgyerekkorban hallott mesék olyan mintákat adnak, melyek a kamaszkoron túl is elkísérik a gyerekeket, és segítenek a válságos élethelyzetek meg- és feloldásában (*Vekerdy*, 2010).

A mesében minden lehetséges, az eseményeket a varázslat irányítja. Az ilyen korú gyerek szívesen lép ebbe a csodavilágba. Teljesen beleéli magát a történetbe, de nem téveszti össze magát a mese hőisével. A gyerek lelki, szellemi, erkölcsi fejlődése elképzelhetetlen a mese nélkül, s nyelvhasználatának fejlődésére is jelentős a hatása. A legtöbb mesében vannak ismétlődések. Az események és a cselekvések megismétlődnek, s állandóan ugyanazok a verbális fordulatok kísérik őket, pl. mindig ugyanaz a varázsigé. A különleges kifejezéseket, szófordulatokat az ismétlődések következtében megtanulja a gyerek, játéka, beszéd közben használja, így gazdagodik a szókincse és fejlődik kifejezőképessége is.

A kisgyerek nemcsak hallgatja a mesét, hanem átéli a történetet, képzeletben ő is résztvevője az eseményeknek, azonosul a hőssel. A mesebeli kalandokat játékaiban felidéz, „újraéli”, feldolgozza élményeit. Az elmerülten játszó kisgyerek a mese fordulatait ismétli, nemcsak az eseményeket, hanem a nyelvi formákat is. Nemcsak eljátszva éli újra a mesét, hanem a hallott mese képei, szövege fölött elidőzve magának „meséli”, énekelgeti, esetleg új, saját élményeivel kiegészíti, megismétli a mesében hallott nyelvi fordulatokat (*Bocsák, Benkő és Hölgyesi*, 1995).

A gyermekek megismerkedése klasszikus mesékkal, de mindenekelőtt a magyar népmesékkal, nagyon fontos. Ezek a mesék a szóbeliségben állandóan formálódó, alakuló, mégis lényegében azonos szövegükkel legalább egy évezreden át az európai falusi társadalom legfőbb szellemi kulturális értékhordozói voltak. Segítettek a világban való eligazodásban, az élet nehézségeinek elviselésében, még a megoldhatatlan konfliktusok túlélésében is. És bár a falusi társadalom a XIX. század végére lényegében felszámolódott, a klasszikus mesék nem veszítették el szerepüket, jelentőségüket. Mert bár a világ gyorsabban-lassabban mindig is változik, az ember maga nem sokat változott az elmúlt egy-kétezer évben. Ezek a mesék pedig olyan ősi, az ember-lét lényegével kapcsolatos tapasztalatokat hordoznak, amelyekre a ma emberének éppúgy szüksége van, mint a száz vagy kétszáz évvel ezelőttieknek (*Bárdos*, 2011).

Bettelheim kiemeli a klasszikus mesék néhány nagyon fontos jellemzőjét – írja Bárdos József. Ilyen például, hogy a mese a maga rendkívüli, csodás helyzeteiről, szereplőiről úgy beszél, mintha a legtermészetesebb, leghétköznapiabb dolgokról volna szó. Ezzel párhuzamosan a mesehős is mindig olyan figura, aki lényegében nem különbözik a mesehallgatótól, könnyű helyébe képzelni magunkat, könnyű azonosulni vágyaival, tetteivel. Mindezzel a mese azt a benyomást kelti a befogadóban, hogy az adott események bárkivel, akár vele is megtörténhetnek. A mese olyan természetességgel jeleníti meg a mitikus világot (ahol egyformán élő, egyformán érez, gondolkodik, cselekszik és beszél a Nap, a Hold, a fű, a fa, a kő, a táltos paripa vagy épp a sárkány), mint amilyen természetességgel látja így a maga világát a mitikus kor embere (és a gyermek). A mese befejezése, mindig szerencsés, mindig jó, mindig a hős sikerével végződik. Amivel megadja befogadójának is a reményt, hogy bármilyen konfliktusok között is hánykolódik jelenleg, bármilyen kilátástalannak látja is jelenleg a helyzetét, kellő erőfeszítés árán ő is győzedelmeskedhet a sorsán. De erre az erőfeszítésre szükség van: soha semmit nem adnak ingyen a mesében sem (Bárdos, 2011).

A vizualitás ártalmai

Míg a mesehallgatás jól előkészíti a gyereket az olvasásra, a tévézés pontosan ellenkezőleg hat. A gyermeknek nem fejlődik ki a vizuális készsége, hiszen a tévé mindent elé tár, megmutat képekben, nem kell, hogy a gyermeki fantázia rajzolja meg a sárkány vagy az erdei manó képét. A televízió ilyen értelemben visszafejleszti a gyerekek képzelőerejét. A legtöbb gyermekfilmben, rajzfilmben már nem is nagyon beszélnek a figurák, csupán zörejeket, bummokat és placcsokat hallhatunk. Hasonlóan hatnak a számítógépes játékok is. Az ezeken felnőtt gyerekek beszélnek arról, hogy a kivégzősdít szeretik a legjobban, és a gémmóver azt jelzi, hogy mindenki meghalt, míg rákérdoznek arra, hogy a valóság szó mit jelent. Ezt a jelenséget nevezi a szakirodalom vidiotizmusnak (Puskai, 2005).

Amit a televízió ábrázol, az rendkívüli mértékben hasonlít az érzékeléshez, írja Vajda Zsuzsanna (Vajda és Kósa, 2005). Azt a benyomást kelti, mintha a világ megismerése személyes tapasztalatok útján történne. A televízió szimbolikus világa nagymértékben eltér az objektív valóságtól. A televízióban például sokkal több az erőszak, mint a való életben; a nemi, a foglalkozási szerepek többnyire szematikusak stb. A fiktív, gyakran eltúlzott tartalmak a kellő tapasztalattal nem rendelkező gyerekek számára valóságnak tűnnek. Mindez abban az életkorban tűnik igazán kedvezőtlennek, amikor a morális értékrend, a világkép, a társas együttműködés alapjai kialakulnak (Vajda és Kósa, 2005).

A valóságészlelés szempontjából a számítógép-használat még kritikusabb, mivel a számítógép interaktív, ezért komplexebben és differenciáltabban hat a felhasználó megismerési folyamataira, mint a televízió. A digitális kommunikáció a valóság különleges része: olyan valóságalelem, amelynek megfejtése nem lehetséges az egyszerű tapasztalás eszközeivel. A tárgyi valóság elemeit a gyerekek saját

érzékszervei, látása, hallása, tapintása közvetítik, ezek pedig olyan eszközök, amelyek a tulajdonos számára kezelhetőek és kiszámíthatóak. A számítógépen keresztül azonban az igazi valóság szignifikáns elemei torzítva, gépi közvetítéssel érkeznek el a gyerekekhez, áttétel iktatódik a saját érzékelésük-észlelésük és a valóság közé. Ehhez a kódrendszerhez nincsen természetes dekódoló apparátusuk. Egy példa: azt, hogy a távolabb lévő tárgyak valójában nem kisebbek, mint a közelebbiek, maguktól megtanulják a gyerekek, mivel az ezzel kapcsolatos sok ezernyi élmény egyforma. Ám abban, hogy miért tűnnek el bizonyos emberek, tárgyak a képernyőről, a kisgyermek számára nincs következetesség, nem igazít el a spontán tapasztalat. Ezáltal zavar keletkezhet a kisgyermekkori fejlődés egyik legfontosabb folyamatában, a kisgyermek gondolkodásmódjára ugyanis éppen az a jellemző, hogy nincs egyértelmű határvonal a fikció és a valóság között. A mágikus gyereki világképből fokozatosan alakul ki a fejlődés és érés folyamán a valóság összefüggéseinek racionális, felnőtt interpretációja (Vajda, 2010).

A televízió széles körökben való elterjedése után tehát a népmesék, a közös mesélések háttérbe szorultak, helyüket televíziós mesefeldolgozások vették át. Ez nemcsak a közösségek életére gyakorol negatív hatást (együttes élmények hiánya), hanem rontja (főleg gyermekeknél) a képzeletalkotást, hátrányosan befolyásolja a verbális készség fejlődését, és miután a televízió nem azt a mesét sugározza, amire a gyermeknek pillanatnyi lelkiállapota szerint szüksége van, nem tudja a gyermek megoldani aktuális problémáit (Büki, 1999).

A belső mozi

„Korunk gyereke már alig olvas, mert megbűvöli a képernyő. Fantázia igényüket kielégíti a tévé, a film, a videó. A múlt század elején még azért ünnepelték a filmet, mert visszaadja az embereknek a közvetlenül érzékelt valóságot, amit a betű csak halványan közvetít. Csakhogy ezekben a veszített képekben van valami szuggesztív. Nem lehet megállni, vitatkozni velük, a történet pereg tovább. Hiányzik a belső feldolgozás. Márpedig a gyermeknek az marad igazán intellektuális kincse, amit önmagában le tudott játszani, magáévá tudott tenni. A képernyő előtt ez az »emésztési folyamat« rendszerint kimarad” – állítja Vikár György (Vikár, 1999).

A kisgyermek zseniális belső képteremtő. De nem tud különbséget tenni belső és külső kép között! Mihelyt azonban megjelenik a folyamatosan változó – vagy éppen mozgó! – külső kép, leáll a belső képteremtő tevékenység! A gyerek ott ül a képernyő előtt, nem tud elszakadni a szaladó képektől (melyek ráadásul számára feldolgozhatatlan sebességgel követik egymást), úgy érzi, ez az, amit ő annyira szeret, ami meg szokta nyugtatni, meg tudja vigasztalni, ám ez mégsem következik be, mert nem megy végbe a belső képalkotó – és ezzel indulat-feldolgozó – munka (Vekerdy, 2010).

Hogy miért baj ez? Álljanak itt tanulságul Békés Pál szavai: „Egy játékot nagyon gyakran szoktam gyerekekkel játszani könyvtárakban: ...próbálják meg elképzelni

azt, hogy milyen az üveghegy, és fölteszek néhány kérdést, arra kérem őket, hogy fél percre hunyják le a szemüket, nagyon erősen képzeljék el, és ők el is képzelik. Utána elmondják, milyen volt az üveghegy, és mindig az derül ki, hogy ha húszan ülnek velem szemben, akkor az üveghegy húszféle. És azt próbálom elmagyarázni, hogy amikor majd film készül az üveghegyről, és ők elmennek moziba, és utána megkérdezem, hogy milyen volt az üveghegy, már csak egyféleképpen fognak gondolni mind a húszan, arra, amit a moziban láttak. Amíg nem készül el a film az üveghegyről, addig annyi van belőle, ahányan vagyunk, ha elkészül, onnantól csak egy van. És ez hatalmas veszteség” (*Békés*, 2004).

A képzelet alkotta belső képek, amelyekre minden embernek szüksége van, gyermekkorban alakulnak ki az olvasás hatására. A gyermek egész pszichikumára, érzelmi, értelmi fejlődésére ható rendszeres mesemondás-mesehallgatás különösen fontos az olvasóvá nevelés szempontjából, ugyanis a gyermek eközben tanul meg a hallottakhoz belső képet készíteni. Ezért lehet problematikus a kizárólag televízió útján kapott mese. A gyermek számára a külső kép feldolgozatlan pótlék marad. Belső képteremtő képességét nem serkenti, sőt megbénítja. (*Dán*, 1985)

A meseolvasás, a felolvasás viszont fejleszti, alakítja ezt a „belső mozit” – idézi Bocsák Veronika (*Bocsák, Benkő és Hölgyesi*, 1995) Csukás István szavait. A gyermekek képzelete az irodalom hatására épül, gazdagodik, miközben átveszik, megismerik a nemzet és az emberiség közös kultúrkincsének örökbecsű remekműveit.

A televízió révén „készzen” kapott képek ellustítják, esetleg teljesen kikapcsolják ezt a „belső mozit”, s az olvasás helyett a televízió „nevelkedett” gyermekek nem lesznek képesek saját belső világukat felépíteni, mert képzeletükben készen kapott „panelet” tárolnak (*Bocsák, Benkő és Hölgyesi*, 1995).

A jó mesehallgatóból – tehát nem mesenézőből – lesznek a jó olvasók. Mert az olvasó már anélkül, hogy észrevenné, belső képet készít arról, amit olvas, s ezáltal élvezi igazán az olvasmányt (*Vekerdy*, 2010).

Csukás István a következőképpen fogalmazta meg a véleményét minderről – idéz Bocsák Veronika az 1994. január 8-án, a Magyar Hírlapban megjelent beszélgetésből (*Bocsák, Benkő és Hölgyesi*, 1995):

„...szükség van arra a képességre egy embernek, amit »belső mozinak« neveznek a pszichológusok, magyarul ezt képzeletnek hívják, és szintén csak a könyvolvasás által lehet fejleszteni, építeni. Aki készen kapja a vetített vagy nyomtatott (mellesleg nyilvánvalóan sorozatgyártott, személyiségéhez egyáltalán nem kötődő) képeket, abban ez a képesség elsorvad. Lustává teszi a szellemet, ha mindent készen kap”.

Konklúzió

A történetekben való gondolkodás hozzátartozik az emberi kultúrához, s magához az emberi fajhoz. Mindarra, amit történeteken keresztül tanulunk meg vagy élünk át, sokkal jobban emlékszünk, mint azokra a tudáselemekre, amelyeket megtanultunk, vagy amelyeket a fejünkbe vertek. Maga a mesemondás is ősi, egyetemes, s minden kultúrában mágikus, rituális jelenség volt. A homo narrans, a mesélő ember ott él az

archaikus tudatban, és életkortól függetlenül, az élet végéig történetekre áhítozik. Ha ezt nem elégítjük ki gyermekkorban, az agy „elfelejti”, hogyan kell történetekhez kapcsolódni, a történeteket „használni”, s ezért a későbbiekben sem tud mit kezdeni egy történettel. Edzetség nélkül az agy bizonyos képességei elsorvadnak, s ahogy használat híján elfelejtünk korábban megtanult nyelveket, ismereteket, úgy elfelejtünk történeteket is érteni, dekódolni. Ennek egyenes következménye, hogy az írott szövegek (könyvek) érdektelenné válnak számunkra, mert sem technikailag nem tudunk hozzájuk kapcsolódni (nehezen megy az olvasás), sem azt nem tudjuk, hogy mit kezdhetnénk az adott szöveggel. Ha megszűnik az egészséges kapcsolat a szóbeli és írásbeli információátadás között, megszűnik annak lehetősége is, hogy a gyermekből olvasó felnőtt váljon. Folyamatosan információk után kutat ugyan (főleg az interneten), de igazán maga sem tudja, mit keres, s ezért nem is találja meg sosem. A mese a szóbeli információátadással előkészíti az írott szövegen keresztül történő önálló információszerzést, azaz az olvasást (Boldizsár, 2012).

Summary

Nowadays, reading does not only cover the reading of books and published texts. Today, its function does not only involve entertainment, but rather information gathering. The technology of reading has not changed fundamentally, but its new form has been established, the so-called 'information gathering reading'. 'Traditional' reading as an activity is being ground in by the information society. The experience of book reading cannot be replaced by the innovations of the digital world, but it is being squeezed out, as a result of the time-consuming activity of book reading and as a result of not having enough time for relaxational reading in our hectic world. However, this 'traditional' reading involves more than just entertainment. It has a more important, complex role.

In the present study, I attempt to answer the question why it is important to read, what influence it has on children, what relationship adults have with reading and reading out tales to their children.

Keywords: Becoming a reader, the functional changes of reading, information society, the role of tales, mediums.

Irodalomjegyzék:

- Balogh Ferencné (1996): Egy tantárgyközi feladat: az olvasás. *Könyv, könyvtár, könyvtáros*, 5. 2. sz. 40.
- Bárdos József (2011): A gyermeki megismerés és az irodalom. *Könyv és nevelés*, 13. 2. sz.
- Békés Pál (2004. 04. 02.): *Gyermekirodalom Magyarországon*. Kossuth Rádió, Budapest.
- Bettelheim, Bruno (1985): *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat, Budapest.

- Bocsák Veronika, Benkő Zsuzsanna, Hölgyesi Györgyi (1995): *Olvass nekem!* Trezor, Budapest.
- Boldizsár Ildikó (2012): Hogyan segítik a mesék az értő olvasást és az olvasóvá válást?
- Büki Péter (1999): A népmese és a gyermek. *Fordulópont*, 1. 4. sz. 12-27.
- Dán Krisztina (1985, szerk.): *Tanulmányok a 14 éven aluli gyermekek olvasásra neveléséről.* Budapest: OPKM.
- Fekete Márton, Hegedüs Nikolett, Kis Andrea (2010): A megváltozott olvasás. *Szkholion*, 7. 2. sz. 72.
- Gyermekeink csak „mutogatnak”. Beszélgetés Csukás Istvánnal. (1994. 01. 08.) Magyar Hírlap. In: Bocsák Veronika, Benkő Zsuzsanna, Hölgyesi Györgyi (1995): *Olvass nekem!* Budapest: Trezor.
- Harsányi István (1973): *Vissza a könyvhöz : az olvasáshoz vezérlő kis kalauz.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Hermann Istvánné (2000): Szó és kép az iskolában. *Könyv és nevelés*, 2. 3. sz. 39.
- Lukács Gyula (2001): Az értelmiségi élet útjai és tévútjai. *Műszerügyi és mérés technikai közlemények*, 37. 67. sz. 77-81.
- Michael, Ende (2007): *A végtelen történet.* Budapest: Európa Kiadó.
- Nagy Attila (1995, szerk.): *A többkönyvű oktatás felé : könyv- és könyvtárhasználati módszerek, példák.* Budapest: OSZK KMK.
- Puskai Melinda (2005): Az olvasás létjogosultsága a vizualitás korában, avagy új horizontok az irodalomoktatásban. *Könyvesház*, 6, 1-2. sz. 40-42.
- Radnóti Sándor (2001.06.02.): Az olvasás muzealizálódása. *Magyar Hírlap*.
- Recski Ágnes (2005): Olvasás és/vagy számítógép? *Fordulópont*, 7. 2. sz. 65-68.
- Réthy Endréné (1997): Beszédkibírás óvodások és a mese. Előadás. *Logopédiai Napok* (3.), Sopron, 1997.
- Tószegi Zsuzsanna (2009): Az olvasás trónfosztása? *Könyv és nevelés*, 11. 4. sz.
- Vajda Zsuzsanna (2010): A gyerekek és a számítógép. In: Talyigás Judit (szerk.): *Az internet a kockázatok és mellékhatások tekintetében*, Budapest: Scolar Kiadó. 167-191.
- Vajda Zsuzsanna, Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan.* Budapest: Osiris.
- Vargha Balázs, Nemeskürty István (1961): *Művészetre nevelés a családban.* Budapest: Magyar Nők Országos Tanácsa, .
- Vekerdy Tamás (2010): A meséléstől az olvasásig. In: Szávai Ilona (szerk.) *Az olvasás védelmében*, Budapest: Pont Kiadó. 27-39.
- Vikár György (1999): Barátaink, a könyvek. *Fordulópont*, 1. 2-3. sz. 69-70.

ÉVKÖNYV, 2012, VII. évfolyam, 2012, 1. szám
 Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO/UDC:
 821.511.141-1(09)(497.113)PETŐFI S., JÁMBOR P., LAUKA G
 Eredeti kutatómunka
 A leadás időpontja: 2012.06.09.
 Az elfogadás időpontja: 2012.10.05.
 Terjedelem: 77–88.



NÉMETH Ferenc
 Forum Könyvkiadó
 Újvidék, Szerbia
direktor@forumliber.rs

A VAJDASÁGI PETŐFI-KULTUSZ MEGALAPOZÓI: JÁMBOR PÁL ÉS LAUKA GUSZTÁV*

*Pal Jambor i Gustav Lauka – Prvi korak ka uspostavljalju
 Petefijevo kulta u Vojvodini***

*The founders of the Petőfi-cult in Vojvodina:
 Pál Jámbor and Gusztáv Lauka ****

Összefoglaló

A Petőfi-kultusz kibontakozása a Vajdaságban a magyarországihoz képest valamelyest később, csak a 19. század hetvenes éveitől, a magyar sajtó kibontakozásával párhuzamosan jelentkezett, amely hathatós eszköze volt a költő kultusza ápolásának és felvirágoztatásának. Petőfi személyesen sohasem járt a mai Vajdaság területén, de egykori kortársai és barátai közül néhányan itt éltek, s azok kultuszteremtői is voltak: Szabadkán Jámbor Pál (Hiador), Nagybecskerekben pedig Lauka Gusztáv. Ők ketten tartották ébren emlékét a 19. század második felében, elsősorban az emlékező irodalom és publicisztika, majd az alkalmi Petőfi-kultuszversek révén.

Kulcsszavak: Petőfi Sándor, Jámbor Pál (Hiador), Lauka Gusztáv, kultuszversek, emlékező irodalom, kultuszteremtés.

Petőfit nem kötötték biografikus elemek a mai Vajdaság helységeihez, hiszen sohasem járt személyesen itt az Alvidéken.¹ Csak az egykori Jugoszlávia területén fordult meg néhány szlovén és horvát városban, másfél éves katonáskodása idején, 1839 szeptembere és 1841 februárja között.² 1840 júliusának elején, tizenhét évesen került Zágrábba, s az év szeptemberéig volt a Petrinje utcai laktanyában.³ 1840 szeptemberétől Karlovac környékén volt hadgyakorlaton, de miután gyenge fizikuma miatt megbetegedett, visszakerült Zágrábba, az ottani kórházba.⁴ 1841. február 10-e és 12-e körül hagyta el a térséget, amikor is „egy orvos jóindulatú támogatása

¹ Ott csak barátai, ismerősei éltek.

² Dávid András: *Egyazon égtájon*. Fejezetek a magyar–délsláv és délsláv–magyar kapcsolattörténet köréből. A Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete–Forum Könyvkiadó, Újvidék, 1993, 220–221.

³ Uo.

⁴ Uo.

mellett obsittal” elbocsátást nyert, és Sopronba utazott.⁵ Vajdasági helységekhez verseiben kötődött: Dávid András kutatásai nyomán tudjuk, hogy költeményeiben „leggyakrabban Becskereket és Kikindát emlegeti, majd Szabadkát...”⁶ Így a *Gyors a madár, gyors a szélvész...* című versében (1845) az alföldi betyárról szólva említi Becskereket.⁷ Később, 1847-ben Kerényi Ferenchez címzett levelében emlegeti Petőfi ismét Nagybecskereket meg Nagyikindát.⁸ Az alföldi nagy rónaság szépségeitől elbűvölve állapítja meg: „Ah, csak addig szeretnék madár lenni, míg ez óriás rónát keresztülröpülém!”; majd sorolja annak helységeit, közöttük Nagyikindát és Nagybecskereket is.⁹

Ha Petőfi nem is jutott el 1848–49-ben a déli végekre, néhány barátja, ismerőse azért itt harcolt: Arany János a bihari nemzetőrökkel együtt 1848-ban részt vett a perlaszi ütközetben, a magyar szabadságharc első győztes csatájában¹⁰; a perlaszi csata hősi halottja volt Szemere Pál honvédőrnagy, akit a nagybecskereki római katolikus temetőben helyeztek örök nyugalomra¹¹; Vajda József egységével végigharcolta a roppant hidegről emlékezetes téli bánsági hadjáratot¹²; Bankos Károly pedig 1848-ban Ó-Verbászról küldte neki leveleit.¹³

Mindemellett Petőfi barátai, ismerősei közül életének második felét Szabadkán élte le Jámbor Pál (Hiador), Nagybecskereken pedig Lauka Gusztáv. Ők ketten tartották ébren emlékét a déli végeken, a 19. század második felében, és éltették kultuszát verssel, prózával.

Sok hasonlóság mutatkozik már első látásra is Jámbor Pál és Lauka Gusztáv szerepére vonatkozóan a Petőfi-kultusz kialakulásában. Még a pesti években mindketten Petőfi baráti köréhez tartoztak, s Petőfi halálát követően pesti lapokban ébresztgették emlékét. Majd a 19. század második felében a déli végekre költöztek: Jámbor Pál Szabadkára, Lauka Gusztáv pedig Nagybecskerekre, s itteni lapokban népszerűsítették és éltették Petőfi kultuszát.¹⁴ A *beavatás* időszaka ezek szerint az 1880-as évektől veszi kezdetét a Vajdaságban.

⁵ Uo.

⁶ Uo. 227.

⁷ Uo.

⁸ Uo.

⁹ Uo.

¹⁰ Németh Ferenc: *Szemere Pál honvéd őrnagy, a perlaszi csata hőse. = Vajdasági Magyar Kalendárium, 7* Nap, Szabadka, 1998, 176–178.

¹¹ Uo.

¹² Németh Ferenc: *Egy honvéd naplójából.* Vajda János az 1848–49-es téli bánsági hadjáratban. = *Híd*, 1995/3. sz., 153–158.

¹³ Fehér Ferenc: *Megsárgult könyvlapok – elfelejtett adatok. = Magyar Szó, Kilátó*, 1979. jan. 13.

¹⁴ Szöllősy Vágó László még a szabadkai Milkó Izidort (1855–1932) és a zentai Szávay Gyulát (1861–1965) is azok közé sorolja (megfelelő tényanyag felsorakoztatása nélkül), „akik maguk is, íróemberek lévén, az írott szó erejével is azon munkálkodtak, hogy Petőfi költészete otthonra találjon ezen a tájon”. (Dr. Szöllősy Vágó László: *Petőfi a déli végeken.* A jugoszláviai Petőfi-kultusz nyomában. Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka, 1992, 9.)

Jámor Pál (Hiador) becsei káplánként írta első verseit, amelyek az 1840-es években Garay János *Regélőjében* jelentek meg, majd a *Honderűben*.¹⁵ A *Honderű* szerkesztője, Petrichevich Horváth Lázár Petőfivel őt állította szembe.¹⁶ Mint Bori Imre fogalmazott, „Hiador például az 1840-es években a Petőfi versvilága ellen támadó, konzervatív ízlésű írók, szerkesztők kedves költője volt, akinek verseit a kritikákban Petőfi elé követendő példaként állították”.¹⁷ Ám ettől eltekintve Petőfi körében mozgott. 1843-ban például Hiadornak és Petőfinek együtt jelentek meg költeményei a Frankenburg Adolf szerkesztette *Magyar Életképekben*.¹⁸ A szabadságharc bukása után egy ideig Párizsban élt, ahol Petőfi egyik francia fordítójának, Chassinnek segített a költő verseinek átültetésében. Pályafutását Szabadkán fejezte be.¹⁹

Hatvany Lajos értékelése szerint Hiador „hírnévre szomjúhozó dilettáns volt”, aki abban reménykedett, hogy „Vörösmarty, Petőfi és Jókai híréből-nevéből előbb-utóbb talán rá is lefeszik valami”.²⁰ Noha Petrichevich Horváth Lázár Petőfi-ellenes lapjának, a *Honderűnek* volt megbecsült szalon-költője, s noha Petőfivel is összetűzésbe került, azt követően is „épp oly barátilag érintkezett vele, mint azelőtt”.²¹ Egyéniségének volt valami rendkívüli vonzóereje, s ezt igazolja az a tény is, hogy „sorra végiglátott elvi ellenfeleivel is személy szerint megkedveltette magát”.²² Jókai Mór is az *Életképekben* azzal a megjegyzéssel közölte Jámor Pál versét, hogy „Hiador úrnak személyes ellenségei soha nem valánk. (...) magán nehezteléseinket sohasem hagynók az irodalom rovására. (...) szívesen látjuk őt lapunk hasábjain”.²³ Tehát irodalmi konfliktusai nem hatottak ki magánéletére, és e két dolgot kortársai is külön-külön kezelték.

Petőfi halála után közölt visszaemlékezéseiből derült fény a költővel való találkozásaira, utazásaira. Petőfivel 1844-ben ismerkedett meg a Nemzeti Színházban, s azt „legkedvesebb emlékként” könyvelte el, a történetet pedig, évtizedekkel később megosztotta a *Fővárosi Lapok* olvasóival: „Néhány napot töltvén Pesten, folytonosan együtt valánk Pálffy, Petőfi és én. Nemsokára társaságunk tetemesen szaporodott, úgy, hogy egy nap a »Két pisztoly«-ban egész nagy asztalt foglaltunk el, Bérczy Károly, Barna Ignác, Halász[y], a »Szivárvány« szerkesztője, Lauka Gusztáv és Lisznai Kálmán is ott voltak. (...) Beszéltünk, vitatkoztunk, eszméket cseréltünk, mert eszme több volt mint étel, míg egyszerre valakinek az az ötlete támadt, hogy szavaljon el ki-ki egy darabot saját költeményeiből. (...) Midőn Petőfire került a sor, fölkel, – és

¹⁵ Szinnyei József: *Magyar írók élete és munkái*. Budapest, Arcanum Adatbázis Kft., [2000] [elektronikus dokumentum].

¹⁶ Uo.

¹⁷ Bori Imre: *A jugoszláviai magyar irodalom története*. Forum Könyvkiadó–Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Újvidék, 1998, 42.

¹⁸ *Magyar Életképek*. Szerk.: Frankenburg Adolf. Heckenast Gusztáv, Pest, 1843, 2. köt.

¹⁹ Szinnyei József: *Magyar írók élete és munkái*. Budapest, Arcanum Adatbázis Kft., [2000] [elektronikus dokumentum].

²⁰ Hatvany Lajos: *Így élt Petőfi*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1967, II., 708–709.

²¹ Uo. 385.

²² Uo. 384.

²³ Uo. 385.

eltaszítva székét, poharat ragadva kezébe, villogó szemmel mondá a *Felköszöntést*. (...) Leírhatatlan hatást gyakorolt mindannyiunkra.

Az »Óra« és a »Két pisztoly« volt rendes étkezési helyünk, hol többnyire együtt ebédeltünk és vacsoráltunk szerényen, mint aminő tárcánk volt s mind az akkori tiszteletdíjak valának. (...) A társaság fűszere rendszeren Lauka Gusztáv volt, ki rózsaszínű kedélyével s józamatú élceivel mindenkit jókedvre hangolt. (...) Mindamellet a központ Petőfi volt. Bár ellenmondást nem igen szeretett, mindenki ragaszkodott hozzá. (...) A fiatalság ott volt, ahol Petőfi. Ő mindennap egy-egy új költeménnyel s mindig szebbel lepette meg bennünket. (...) Letelepedvén egy dívánra, beszélgettünk egész éjfélig írókról és irodalmi dolgokról.

– Nincs valami költeményed itt?

– De van! – mondtam.

És bemutattam neki »A zentai ütközet« című hőskölteményből az első éneket. Amint látta, hogy hexameterekben van írva, rögtön azt mondá:

– Kár! A hexameter soha se lesz népszerű, mert nem mehet át a magyar nép vérébe; a magyarnak rím kell.

Meggyőződtem szavai igazságáról s a hőskölteményt később meg is semmisítém.”²⁴

Egy másik írásában, *A szép időkből* címűben (amely 1880-ban a *Fővárosi Lapok*ban²⁵, 1881-ben pedig már Jámor Pál szabadkai kötetében látott napvilágot²⁶), Hiador így vallott Petőfiről: „Heine mindig a zsebében volt [Petőfinek]. Midőn egy alkalommal gőzhajón együtt utaztunk Lacházáig, három könyvet láttam nála: Dumast, Hugo Viktort és Heinét. Még egy nyolcadrétű kötet volt kezében: saját költeményeinek kézirata. Midőn bepillanték, csodálkozással vettem észre, hogy alig volt egy-egy javítás költeményeiben. Sajtő alá dolgozott. Addig le nem írta gondolatait, míg művészi formát nem nyertek”²⁷.

Ugyanebben az írásában elevenítette fel emlékét arról is, hogyan látogatta meg 1848-ban Petőfivel együtt Vörösmarty Mihályt Úri utcai lakásában, amely „valódi szentélye volt az íróvilágnak”²⁸. Petőfit egyébként Hiador a többi között így jellemezte: „Sohasem hittem, hogy Petőfi valaha megváltozzék. A vidám, szilaj, jókedvű, leplezetlen ifjú házassága után zárt keblű, hallgatag, komoly férj lett. Mi szülte e változást? A boldogság. (...) Petőfi csak akkor árulta el rendkívüli szellemét, ha szavalt vagy írt (...), nem volt benne semmi keresett vagy mesterséges.

²⁴ Hiador: *Egy kedves emlékem*. = *Fővárosi Lapok*, 1880. márc. 14. – Hatvany Lajos: *Így élt Petőfi*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1967, I., 613–615.

²⁵ Jámor Pál: *A szép időkből*. (Emlékek). = *Fővárosi Lapok*, 1880. ápr. 1. – Hatvany Lajos: *Így élt Petőfi*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1967, II., 206.

²⁶ Hiador (Jámor Pál) művei. VI. 48-iki emlékek. *Gyászbeszédék Deák Ferenc fölött. Úti emlékek*. [Budapest, Tettey és tsa bizs.], Szabadka, 1881. – Hatvany Lajos: *Így élt Petőfi*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1967, II., 206.

²⁷ Uo.

²⁸ Jámor Pál: *A szép időkből*. (Emlékek). = *Fővárosi Lapok*, 1880. ápr. 1. – Hatvany Lajos: *Így élt Petőfi*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1967, II., 231–232.

„Őszinteség s nyíltság volt szavában, vonásain; kevés szóval sokat mondott. Nála az állítmány nem utolsó, hanem első helyen jött.”²⁹

Már szabadkai éveiben, 1895-ben, Hiador a *Bácskai Ellenőr*-ben közölte önéletrajzát, amelyben többek között felidézte, miként látogatta meg 1848-ban Petőfivel együtt Arany Jánost Nagyszalontán. ³⁰ „Egyszer Petőfi Sándor felszólított – ez a debreceni költözés után történt – menjünk át Nagy-Szalontára.

Elfogadtam az indítványt.

Az út nagyon szellemes volt, mert mind a ketten hallgattunk; ő alkalmasint új csatadalt írt, mert csak a hazával foglalkozott, én pedig egy kedves lényről gondolkodtam: vajjon mit csinál? (...) Különben, Petőfi nem szeretett sokat beszélni. Hanem Arany házában aztán egészen beszédes lett.”³¹

Hiador visszaemlékezései ma már Petőfi költő kortársainak emlékezés-irodalmát gazdagítják.

Lauka Gusztáv volt Petőfi másik vajdasági kultuszteremtője, aki Petőfi közeli baráti köréhez tartozott még pesti éveiben. Lauka Vitkán született (1818), s hároméves volt, amikor családja Erdődre települt, ahol édesapja gróf Károlyi Lajos uradalmi földmérője volt.³² 1840 őszén került Pestre, s 1841-től már akadémiai írnok lett.³³ Egy későbbi, 1879-ből származó bírósági jegyzőkönyvből tudjuk, hogy 1841-ben ismerte meg Petőfit.³⁴ Ugyanis Petőfi utóéletének egyik közismert eseménye volt az a pör, amelyet 1879-ben Abafy Aigner Lajos könyvkiadó indított az Athenaeum Rt. ellen Petőfi összes műveinek szerzői jogára vonatkozóan.³⁵ E perben többek között Arany János és Jókai Mór mellett Lauka Gusztáv is tanúként vett részt Petőfi kéziratának eredetiségét bizonyítandó.³⁶ Arra a kérdésre, hogy „ismeri-e a tanu Petőfi Sándor írását és aláírását?”, Lauka ezt válaszolta: „Petőfi Sándor aláírását 1841-től ismerem, részint költeményei kéziratából, részint hozzám intézett leveleiből”.³⁷ Akkortól származik Petőfivel való ismeretsége, barátsága is. Így arra a kérdésre is, hogy „van-e tanunak tudomása arról, hogy Petőfi összes költeményeit 1847-ik évben örökre eladta Emich Gusztávnak?”, Lauka ezt nyilatkozta: „Hogy akkori összes költeményeit Emich Gusztávnak eladta, azt magától Petőfi Sándortól hallottam.”³⁸ Ugyancsak érdekes kérdés volt [1879-ben!], hogy „ha a tanú azt véli, hogy elhalt, mely időre teszi Petőfi

²⁹ Uo. 233–234.

³⁰ Jámor Pál: *Életrajzom. = Bácskai Ellenőr*, 1895. máj. 12. – Hatvany Lajos: *Így élt Petőfi*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1967, II., 636.

³¹ Uo.

³² Kovács Ida: *Lauka Gusztáv (1820–1902). = A márciusi ifjak nemzedéke*. (Szerk.: Körmöczy Katalin). Budapest, 2000, 281–289.

³³ Uo.

³⁴ Sipos Antalné: *Aigner contra Athenaeum*. Felhívási per néhai Petőfi Sándor műveinek kiadása tárgyában (1879–1881). = *Levéltári Szemle*, 34. (1984) 283–361.

³⁵ Uo.

³⁶ Uo.

³⁷ Uo.

³⁸ Uo.

halálát?”, amire Lauka így válaszolt: „1849. évi július–szeptember hónapok alatt, a segesvári ütközetnél”.³⁹

1841 és 1847 között Lauka belevetette magát a pesti irodalmi életbe: az *Athenaeum*, a *Regélő Pesti Divatlap*, a *Honderű* meg az *Életképek* munkatársa lett, amellet szívesen látott, jó humorú vendég pesti írói körökben, amelyekben Petőfi is gyakran megmutatkozott.⁴⁰ Jámbor Pál írja róla, hogy Lauka volt a társaságok „fűszere (...)”, ki rózsaszínű kedélyével s józamatú élceivel mindenkit jókedvre hangolt”.⁴¹

Mint kortárs kultuszteremtő, már 1847-ben versben köszöntötte Petőfit a győri *Hazánk* című lapban:

„Lelked a szabadság fellengő madara
Oda emelkedik csattogó szárnyával,
Hol közel van a nap, tisztább a levegő
Nincsen rabszolgaság, nyaktörő igával
Hol a szép természet országa kezdődik,
Hol e rút világnak országa végződik
(...)
Utánad törekszem, bár ha el nem érlek,
Tetszik nékem az út, amellyen te haladsz,
Célod: sok szenvedő millióknak üdve,
Én ott alig lépek, – hol te biztosan szaladsz!
Elég, hogy szellemem, szellemed megérti,
S a miért te küzdesz, szintén megkísérli.”⁴²

Mint Kovács Ida írja, „Lauka egykettőre Petőfi barátai közé tartozott, közvetlen, személyes jó pajtása lett, iszogató cimbor, alkalmi szobatárs, pénzkérő és -kölcsonzó, titkainak tudója. (...) A baráti hangnem Lauka és Petőfi között néha a gorombaságot is kimerítően, kamaszosan őszinte volt”.⁴³

1846 őszén együtt voltak Szathmáron, 1847 májusában pedig Erdődön, ahol Petőfi Laukáék családi házában vendégeskedett, miközben Szendrey Júliának udvarolt.⁴⁴ Lauka Szendrey Júliát korábbról ismerte, s a közöttük fennálló nagy bizalom jele volt, hogy Júlia megmutatta neki Petőfi hozzá írott leveleit.⁴⁵

Petőfi Sándor és Szendrey Júlia esküvőjén, 1847. szeptember 8-án, az erdődi kápolnában, házasságkötésük egyik tanúja Lauka József uradalmi ügyészsegéd, Lauka

³⁹ Uo.

⁴⁰ Uo.

⁴¹ Jámbor Pál: *Egy kedves emlékem*. (Régi papírjaimból). = *Fővárosi Lapok*, 1880. márc. 14. – Hatvany Lajos: *Így élt Petőfi*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1967, I., 613.

⁴² Lauka Gusztáv: *Petőfi Sándorhoz*. = *Hazánk*, 1847. febr. 25. – *A márciusi ifjak nemzedéke*. (Szerk.: Körmöczi Katalin). Budapest, 2000, 281–289.

⁴³ Kovács Ida: *Lauka Gusztáv (1820–1902)*. = *A márciusi ifjak nemzedéke*. (Szerk.: Körmöczi Katalin). Budapest, 2000, 281–289.

⁴⁴ Uo.

⁴⁵ Uo.

Gusztáv öccse volt.⁴⁶ Lauka már Pesten volt, amikor az alábbi levelet kapta Szendrey Júliától: „Azt már tudja, hogy megesküdtünk, de azt se én nem tudom, sem ön nem tudja, üdv vagy kárhozat vár-e ránk a jövőben?”⁴⁷

Lauka még megörökítette Petőfivel való találkozását Nagybányán, közös barátjuknál, Pap Zsigmondnál⁴⁸, felfedte, kitől is kapta Petőfi első írói honoráriumát, az első aranyat⁴⁹, *Szellemi szikrák* című kötetében pedig Petőfi „elméncségeit” is számba vette.⁵⁰

1849 nyarán, amikor a segesvári csata után híre terjedt Petőfi eltűnésének, Lauka is azok közé állt, akik később Petőfit Szendrey Júlia kérésére három héten át keresték Erdélyben, Kővár vidékén meg Szathmár-Bereg s Ugocsa megyében.⁵¹ Mikor már bizonyossá vált, hogy Petőfi nem él, Lauka 1850-ben *P. Sándor sírjánál* című versével búcsúzott tőle:

„Hol nyugszol, mellyik föld takarja tetemed,
Kinek keze tett jelt megfagyott szívednek?
Barátid sem tudjuk, még is felkeresünk
Láthatatlan szálain az emlékezetnek.”⁵²

Amikor 1882-ben Lauka Gusztáv Budapestről Nagybecskerekre költözött, ahol élete utolsó húsz évét (1882–1902) élte le, miközben tíz évig szerkesztette a *Torontált*⁵³, az általa ápolta Petőfi-kultusz új szakasza vette kezdetét, tekintettel arra, hogy „a költő barátjaként” és „nagy idők tanújaként” a Petőfi-kultuszt következetesen ápolta a Bánságban.

A nagybecskereki *Torontál* nem sokkal Lauka érkezete előtt, 1880-tól kezdett csak el cikkezni Petőfiről meg a magyar szabadságharc eseményeiről. Az egyik első írás – ismeretlen szerző tollából – *Bem tábornok emlékezete* volt, amely nemcsak negyvennyolc, hanem Petőfi emlékét is idézte.⁵⁴

⁴⁶ Kovács Ida: *Lauka Gusztáv (1820–1902). = A márciusi ifjak nemzedéke.* (Szerk.: Körmöczy Katalin). Budapest, 2000, 281–289.

⁴⁷ Lauka Gusztáv i. m. 160.

⁴⁸ Lauka Gusztáv: *Petőfi Sándor Nagybányán és a zelistyei hutában.* = *Nemzet*, 1890. máj. 15. – Hatvany Lajos: *Így élt Petőfi.* Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1967, II., 89–91.

⁴⁹ Lauka Gusztáv: *Az első arany és Várad Antal.* = *A Hon*, 1880. júl. 4. – Hatvany Lajos: *Így élt Petőfi.* Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1967, I., 604–605. (Lauka emlékezete szerint Petőfi az első aranyat Bajza Józseftől kapta, az 1840-es évek elején.)

⁵⁰ Lauka Gusztáv: *Szellemi szikrák.* Nevezetesebb emberek köz és magán életbeni elmés rögtönzései és élczes mondatai. Heckenast G., Pest, 1862

⁵¹ *Adatok Petőfi halálához.* Lauka Gusztáv levele. = *Vasárnapi Ujság*, 1861. jan. 20.

⁵² Lauka Gusztáv: *P. Sándor sírjánál.* = *Pesti röpívek*, 1850. okt. 6. – Kovács Ida: *Lauka Gusztáv (1820–1902).* = *A márciusi ifjak nemzedéke.* (Szerk.: Körmöczy Katalin). Budapest, 2000, 281–289.

⁵³ Németh Ferenc: *A nagybecskereki sajtó története.* Forum Könyvkiadó, Újvidék, 2004, 33–36. (Lauka 1882. május 11-én vette át a *Torontál* szerkesztését, és 1892. január 24-én engedte át helyét dr. Brájjer Lajosnak.)

⁵⁴ Anonim: *Bem tábornok emlékezete.* = *Torontál*, 1880. okt. 28.

1882 októberében, Lauka alig féléves főszerkesztősége után került sor a budapesti Petőfi-szobor leleplezésére, amelyen Lauka személyesen is jelen volt, s amelyről – Jókai Mór emlékbeszédét is hozva – két és fél újságdoldalon tudósított a *Torontálban*.⁵⁵ E tudósítás bevezetőjében olvassuk Lauka kultikus retorikájú szövegét Petőfiről:

„A szeretete haza szabadságáért a csatatéren vérzeni el, már magában is egy baráti ölelése a halhatatlanság nemtőjének. – A hol az ember életét kész feláldozni egy eszméért, ott a kisebb hitűeket is meggyőzhette arról, hogy olyan érzés vezette, mely a szív gyökeréből kelt életre, és mely az önzés és tettetés minden képviselőit száműzte világból.

A szolgálalkú kozák dzsidája, mely a segesvári csatatéren halhatatlan dalnokunk szívét fúrta keresztül, a porhüvelyből egy oly lelket szabadított az örökké valóságba, a ki nemcsak a lantnak, hanem a kardnak is hőse volt.

Lantja majd átadja őt a nép híven megőrzött emlékének s a történetnek; örömei és fájdalmai a hagyománynak; halála a mythosnak.

Ércszobra, mely a viharokkal is hosszú időn át győzelmesen fog megküzdeni, hirdetője lesz nemcsak az ő, hanem nemzete dicsőségének is. Maga magát is megtiszteli és megbecsüli az az ország és az a nemzet, mely maradandó és szemlélhető emlékekben mutat halhatatlan nagyjaira és szinte részt nyer azon fényből, mellyel e dicsőült elárasztá. (...)

Lelke, mikor az örökkévalóságból letekintett hozzánk, a mulandóságba, nyugodtan elmondhatá: »Nem éltem és nem vérzettem el hiába!«⁵⁶

Ugyancsak Lauka szerkesztői odafigyelését példázza, hogy a *Torontál* 1884-ben, a *Kunszent-Miklós és Vidéke* című lap írása nyomán, a *Hírharang* rovatban (Péter Ambrus írása alapján) hosszabb cikket közölt Petőfi szabadszállási képviselőválasztási kudarcáról, amikor is a költőt a választók kiűzték a kerületből.⁵⁷

1885 októberében pedig a *Magyar Szalon* októberi számának Petőfi-blokkja nyomán közli a *Torontál* tárcarovata a *Petőfi és Klapka* című írást, amely szintén Petőfi emlékét ébreszti, korabeli levéldézetekkel, valamint Petőfi és Klapka viszonyának részletezésével.⁵⁸

Sokkal érdekesebb és líraibb Laukának az a visszaemlékezése, amely 1893 nyarán látott napvilágot a *Torontálban*, s amelyben Szendrey Júliával való találkozását írja le 1850 szeptemberében, Petőfi eltűnését/halálát követően.⁵⁹

Lauka egyébként – már évekkorábban *A múltról a jelennek* című emlékjegyzeteiben – egy fejezetet Petőfiné Szendrey Júliának szentelt.⁶⁰ Ebben

⁵⁵ Lauka Gusztáv: *Petőfi Sándor*. = *Torontál*, 1882. okt. 19.

⁵⁶ Uo.

⁵⁷ Anonim: *Petőfi Szabadszálláson*. = *Torontál*, 1884. jún. 26.

⁵⁸ Anonim: *Petőfi és Klapka*. = *Torontál*, 1885. okt. 1.

⁵⁹ Lauka Gusztáv: *Éjjeli látogatás*. (Emlékezéseimből). = *Torontál*, 1893. aug. 23.

⁶⁰ Lauka Gusztáv: *A múltról a jelennek*. Emlékjegyzetek. Kiadta a Petőfi Társaság. Aigner Lajos, Budapest, [1879], 137–151.

Petőfiné néhány hozzá intézett levelét is közli, elidőz Júlia Petőfi halálát követő lelki vívódásain, továbbá felidézi halála előtt nála tett látogatását.⁶¹

Amikor a magyarországi Petőfi-kultusz már intézményesült, s mikor már a költő kultuszának rítusait követve Petőfi-emlékhelyekre lehetett *zarándokolni*, Lauka az 1890-es években, előrehaladott kora és megromlott egészségi állapota ellenére, nemegyszer vállalta a hosszú utazás fáradalmait, annak érdekében, hogy elzarándokoljon oda, ahol Petőfit ünnepelték. Erre elegendő két példát említeni.

1899. július 30-án a nagyszabású segesvári Petőfi-ünnepélyen egy négytagú küldöttség tagjaként képviselte Torontál megyét.⁶² Nagy áldozatot követelő, fáradságos vállalkozás volt ez az út Lauka számára, de – Petőfi kortársaként – fontos gesztusa is a költő iránti tiszteletnek. Ez késztette Vadnay Károlyt, hogy az ünnepséget követően levélben fejezze ki elismerését Lauka Gusztávnak.⁶³

1899. szeptember 25-én ismét zarándokútra kelt, tekintettel arra, hogy az erdődi Petőfi-ünnepély felolvasóvendége volt Lauka Gusztáv.⁶⁴ Ott felolvasott *Megváltás* című jegyzetében Petőfi Sándor és Szendrey Júlia emlékét idézte, valamint Szendrey Júliával való utolsó találkozását.⁶⁵

Az erdődi ünnepély a korabeli laptudósítás szerint „a várudvarban, Petőfi esketési kápolnája mellett volt”, ahol Lauka „nagyérdekű felolvasást” tartott.⁶⁶

Lauka egy életen át őrizte Petőfi-élményeit, olyannyira, hogy 1899 decemberében, 60 éves írói jubileumán is életrajzának egyik legfontosabb mozzanataként hangsúlyozták, hogy „a barátság és szeretet fűzte őt (...) az ország majd minden jelesebb férfiához, köztük a legnagyobbhoz, a felejtethetlen, az örökké élőhöz: Petőfi Sándorhoz is”.⁶⁷

Morvay Győző egyik írásában a *Torontálban* azt az érdekes adatot is felfedte, hogy Lauka 1889-ben cikket írt a *Nagybánya és Vidékében* Petőfi Sándor egykori nagybányai tartózkodásáról.⁶⁸ Morvay szerint e „Petőfiről írt emlékezése teljesen localis és kíváncsivá tett az ő ki nem adott memoirjaira, melyeket oly félve őriz a nyilvánosságtól és csak nagy néha szellőztet belőlük egy-egy érdekes cikket”.⁶⁹

Egyik utolsó, a Petőfi-kultusz szempontjából fontos megnyilatkozása 1899 júliusában, Petőfi halálának 50. évfordulója kapcsán volt.⁷⁰ Azt megelőzően Brájer

⁶¹ Uo. (Szendrey Júlia 1868. szeptember 6-án hunyt el.)

⁶² Anonim: *Petőfi-ünnepély*. = *Torontál*, 1899. júl. 20. (Torontál vármegye hivatalos küldöttségének tagjai voltak: Botka Béla megyei főjegyző, Lauka Gusztáv író, dr. Brájer Lajos lapszerkesztő és dr. Végh Lajos megyebizottsági tag.)

⁶³ Anonim: *Lauka Gusztáv és Vadnay Károly*. = *Torontál*, 1899. aug. 14.

⁶⁴ Lauka Gusztáv: *Megváltás*. Felolvastatik az 1899. szeptember 25-iki Petőfi-ünnepélyen, Erdődön. = *Torontál*, 1899. szept. 23.

⁶⁵ Uo.

⁶⁶ Anonim: *Az erdődi Petőfi-ünnepély*. = *Torontál*, 1899. szept. 27.

⁶⁷ Anonim: *Lauka Gusztáv jubileuma*. = *Torontál*, 1899. dec. 12.

⁶⁸ Morvay Győző: *Lauka Gusztáv és Nagybánya*. = *Torontál*, 1894. dec. 1. (Lauka cikke *Petőfi Sándor Nagybányán* címmel a *Nagybánya és Vidéke* 1899. évi 8. számában látott napvilágot.)

⁶⁹ Uo.

⁷⁰ Anonim: *Petőfi-ünnepély Nagybecskereken*. = *Torontál*, 1899. júl. 15.

Lajos *Ünnepeljük Petőfi Sándor emlékezetét!* című vezércikkében a *Torontál*-ban egyenesen Lauka Gusztávot szólítja meg, mint Petőfi kultuszának leghivatottabb ápolóját és egykori barátját, hogy Nagybecskerekben intézkedjék Petőfi fél évszázados jubileumának méltó megünneplése érdekében: „Petőfi Sándor egyik legkedvesebb barátja, Lauka Gusztáv koszorús írónk itt él közöttünk. Ő van hivatva első sorban egy ilyen irányú mozgalom kezdeményezésére, hogy Nagybecskerekben is fellobogjon július 30-án az emlékezés lángja, hogy annak fényénél elmélkedjünk hazaszeretetről, összetartásról és álmodjunk a nagy, a dicső Magyarországról, amiként azt lázas álmaiban Petőfi Sándor képzelte.”⁷¹

Erre Lauka az alábbi levelet intézte Brájjér Lajoshoz, a *Torontál* szerkesztőjéhez:

„Kedves Lajosom!

(...) A Petőfi Társaság kebeléből indult ki az eszme, hogy [Petőfi] gyászos halálának 50 éves évfordulóját, a megemlékezés ünnepét, országosan megüljük. (...) Azt te is tudod, hogy az élő Petőfi Társasági tagok között, tekintettel a választási időre, én vagyok a legöregebb. (...) Én maholnap 80 éves ember leszek. Testben elgyengült, de lélekben talán még elég erős arra, hogy az emlék-ünnepélyhez, melyet Nagybecskerek város intelligenciája arra alkalmas férfiúnak elnöklete melletti bizottság által rendeztetni fog, tehetségemhez képest hozzájáruljak. (...)

Híved

Lauka Gusztáv.”⁷²

Ekkor közölte a *Torontál Petőfi Sándor* című alkalmi emlékkversét is:

Ötven éve már, hogy sírod nem találjuk,
De tudjuk, hol szűnt meg dicső életed;
Tudjuk azt is, mi vitt a véres csatába –
Hited: a szabadság, a hazaszeretet.

Vigasznak kevés, de mégis enyhülésül
Szolgál a szivünknek a biztos tudat,
Hogy nem egy idegen, de hazánknek földje
Őrzi, mint ereklyét, szentelt hamvadat.

A jobbak s nemesbbek, látha'd, nem feledtek,
Szobrot is emeltek Neked, s általad
Mindazoknak, a kik most együtt nyugsznak
Veled, véráztatta néma föld alatt.

⁷¹ Brájjér Lajos: *Ünnepeljük Petőfi Sándor emlékezetét.* = *Torontál*, 1899. júl. 11.

⁷² Anonim: *Petőfi-ünnepély Nagybecskerekben.* = *Torontál*, 1899. júl. 15.

Lelkünk halhatatlan ott fenn a magasban,
De itt lenn a földön is azzá lehet,
Hogyha nagy tettekben vált ki a tömegből
S ragyog, mint vezérfény, társai felett.

Újabb nemzedék jő, az sem fog feledni,
Hagyomány lesz dicső tetteid sora;
Nagyobb és kiválóbb hőseink lehettek,
De nagyobb hazafi nem volt tán soha.⁷³

A kultuszvers ismérvei, a kultikus retorika rendre fellelhetők e Lauka-versben: Petőfit a „szabadság és hazaszeretet” vezérelte életében, a földben nyugvó „szentelt hamvai” a haza ereklýei, tettei „vezérfényül” szolgálnak, emlékét pedig az eljövendő nemzedékek is megőrzik, hiszen „nagyobb hazafi” nála nem volt.

Summary

The evolvement of the Petőfi-cult in Vojvodina has delayed in comparison to the one having evolved in Hungary, only from the 1970's, in parallel with the Hungarian press formation, did the Petőfi-cult begin to rise which is a powerful tool for the cultivation and flourishing of the poet's cult. Petőfi personally never was on the territory of Vojvodina, but a few of his friends and contemporary authors lived here, in Vojvodina, who indeed were his cult founders: in Subotica Pál Jámbor (Hiador), in Zrenjanin Gusztáv Lauka. They kept alive the memory of Petőfi in the second half of the 19th century, with the help of reminiscent literature and occasional Petőfi-cult poems.

Keywords: Sándor Petőfi, Pál Jámbor (Hiador), Gusztáv Lauka, cult poems, reminiscent literature, cult formation.

* Részlet a szerző *Az irodalmi kultuszok regionális és lokális változatai* című doktori értekezéséből

** Rad je odlomak iz autorove doktorske disertacije *Regionalne i lokalne verzije književnih kultura*

*** Extract from the author's doctoral thesis, titled *The regional and local versions of literary cults*

⁷³ Lauka Gusztáv: *Petőfi Sándor* (50 év előtti halálának emlékünnepeére). = *Torontál*, 1899. júl. 29.

Irodalomjegyzék:

- Bori Imre (1998): *A jugoszláviai magyar irodalom története*. Forum Könyvkiadó–Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Újvidék, 42.
- Dávid András (1993): *Egyazon égtájon*. Fejezetek a magyar–délszláv és délszláv–magyar kapcsolattörténet köréből. A Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete–Forum Könyvkiadó, Újvidék, 220–221.
- Hatvany Lajos (1967): *Így élt Petőfi*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, II., 708–709.
- Hiador (Jámor Pál) művei. VI. 48-iki emlékek. Gyászbeszédék Deák Ferenc fölött. Úti emlékek. [Budapest, Tettey és tsa biz.], Szabadka, 1881. – Hatvany Lajos: *Így élt Petőfi*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1967, II., 206.
- Jámor Pál (1967): A szép időkből.(Emlékek). = Fővárosi Lapok, 1880. ápr. 1. – Hatvany Lajos: *Így élt Petőfi*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, II., 231–232.
- Jámor Pál (1967): Egy kedves emlékem. (Régi papírjaimból). = Fővárosi Lapok, 1880. márc. 14. – Hatvany Lajos: *Így élt Petőfi*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, I., 613.
- Jámor Pál (1967): Életrajzom. = Bácskai Ellenőr, 1895. máj. 12. – Hatvany Lajos: *Így élt Petőfi*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, II., 636.
- Kovács Ida (2000): Lauka Gusztáv (1820–1902). = *A márciusi ifjak nemzedéke*. (Szerk.: Körmöczy Katalin). Budapest, 281–289.
- Kovács Ida (2000): Lauka Gusztáv (1820–1902). = *A márciusi ifjak nemzedéke*. (Szerk.: Körmöczy Katalin). Budapest, 281–289.
- Kovács Ida (2000): Lauka Gusztáv (1820–1902). = *A márciusi ifjak nemzedéke*. (Szerk.: Körmöczy Katalin). Budapest, 281–289.
- Lauka Gusztáv (1879): A múlttól a jelennek. Emlékjegyzetek. Kiadta a Petőfi Társaság. Aigner Lajos, Budapest, 137–151.
- Lauka Gusztáv (2000): P. Sándor sírjánál. = *Pesti röpívek*, 1850. okt. 6. – Kovács Ida: Lauka Gusztáv (1820–1902). = *A márciusi ifjak nemzedéke*. (Szerk.: Körmöczy Katalin). Budapest, 281–289.
- Lauka Gusztáv (1967): Petőfi Sándor Nagybányán és a zelistyei hutában. = *Nemzet*, 1890. máj. 15. – Hatvany Lajos: *Így élt Petőfi*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, II., 89–91.
- Lauka Gusztáv (2000): Petőfi Sándorhoz. = *Hazánk*, 1847. febr. 25. – *A márciusi ifjak nemzedéke*. (Szerk.: Körmöczy Katalin). Budapest, 281–289.
- Magyar Életképek (1843). Szerk.: *Frankenburg Adolf*. Heckenast Gusztáv, Pest, 2. köt.
- Németh Ferenc (1995): Egy honvéd naplójából. Vajda János az 1848–49-es téli bánsági hadjáratban. = *Híd*, 3. sz., 153–158.
- Németh Ferenc (1998): Szemere Pál honvéd őrnagy, a perlaszi csata hőse. = *Vajdasági Magyar Kalendárium*, 7 Nap, Szabadka, 176–178.
- Sípos Antalné (1984): Aigner contra Athenaeum. Felhívási per néhai Petőfi Sándor műveinek kiadása tárgyában (1879–1881). = *Levéltári Szemle*, 34., 283–361.

ÉVKÖNYV, 2012, VII. évfolyam, 2012, 1. szám
 Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO/UDC: 81-112-028.45:374.73:58
 Eredeti kutatómunka, tanácskozáson hangzott el
 A leadás időpontja: 2012.10.10.
 Az elfogadás időpontja: 2012.10.24.
 Terjedelem: 89–98.



RAJSLI Ilona

Újvidéki Egyetem
 Bölcsészettudományi Kar
 Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
 Újvidék, Szerbia
rajsli@stcable.net

EGY KÖNYV A REFORMKORI NÉPNEVELÉS SZOLGÁLATÁBAN

(Az olvasó megszólítása a kassai kertészkönyvben)

*Komunikacija knjige i čitalaca na primeru jedne
knjige o bašti (Košice, 1824)*

*A book in the service of reform era nation education
(Addressing the reader in the Kassa gardening book)*

Összefoglaló

A felvilágosodás és reformkor köznépi oktatásában a botanikai témájú kiadványoknak is fontos szerepük volt. Ilyen céllal jelent meg 1824-ben Kassán Szabó József kertészkönyve is. Az orvosdoktor szerző a kor elhivatott és tájékozott értelmiségije; könyvében a szakmai szempontok mellett világossá válnak meghatározott szociális szempontok is: az író empátiával fordul a középréteg, a kisember élete felé, neki szánja művét. Ennek megfelelően az író folyamatos dialógusban áll olvasóival, megosztja velük tapasztalatait, szakmai kétélyeit, ugyanakkor határozott utasításokat ad és intelmeket fogalmaz meg. Tanulmányunkban a kassai népnevelő-értelmiségi szakmai és írói attitűdjét vizsgáljuk a szövegben megvalósuló konatív funkciók szempontjából: a fatikus nyelvi elemeket (kiemelve a kapcsolatteremtés és -tartás nyelvi korpuszát), a beszélnyelviség előfordulásait és típusait (a korabeli élőnyelv sajátos vonásait, fordulatait), az elbeszélői nézőpont és hangnem folyamatos váltását, a narráció transzformálódását.

Kulcsszavak: népoktatás, nyelvtörténet, botanika, Szabó József kassai kertészkönyve, konatív kommunikációs funkció, nyelvi elemzés.

„A könyvek olvasását a Magyarok között jobban fel kellene eleveníteni, és közönségesebbé tenni!”
(Teleki László)

Bevezetés

A felvilágosodás köznépi oktatásában jelentős szerepe volt a könyvnyomtatásnak, a könyvek által történő ismeretterjesztésnek. A felnőttképzés alapját a népszerűsítő, ún. „hasznos” olvasmányok képezték, de a felvilágosító tevékenységet szolgálták a prédikációk (külföldi egyetemekről hazatért katolikus és protestáns értelmiségiek által), a röpiratok, ismeretterjesztő lapok (pl. a *Mindenes Gyűjtemény*). A hasznos ismeretek terjesztése és az olvasás népszerűsítése fontos feladattá vált, főleg azon rétegek körében, amelyek korábban még nem kóstoltak bele a tudományokba. Ezek közé tartoztak a kis- és középnemesek, valamint a női olvasók, akiknek megnyerése különösen fontossá vált. A felvilágosodás idején és a reformkorban a köznép számára írt és megjelentetett könyveket három csoportra oszthatjuk: ide tartoztak a nép általános műveltségét, felvilágosítását követelő művek, de a nagyobbik részt a mezőgazdasági és az egészségügyi felvilágosító könyvek jelentették. Ezek már az 1800-as évek végén, de a 19. század első felében hatalmas számban jelentek meg, segítve a köznép tájékozódását a mezőgazdaság és az egészségügy területén. (Fehér 2009: 220) A népnevelés-népoktatás színvonala rendkívül alacsony ebben az időszakban; az iskolai népoktatás nem tette lehetővé, hogy a felnőttek olvasó-tanuló emberekké válhassanak. A kalendáriumok voltak a Biblia mellett a nép szinte kizárólagos olvasmányai, amelyek között alig akadt a vizsgált korszakban néhány tudományos igényű, amely magasabb szintű irodalmat, ismeretanyagot is tartalmazott; emellett ezek is túl drágák voltak ahhoz, hogy a köznép megvásárolhassa őket. A megjelenő magyar könyvek is drágák voltak, így a szegény emberek közül, aki olvasni akart, csak a kétes értékű, ún. „népkönyveket” vehette kézbe. (Fehér 2009: 219)

A kassai kertészkönyvről és szerzőjéről

A vizsgált kiadvány 1824-ben jelent meg Kassán, Werfer Károly nyomdájában (Vajda Pál „könyváros költségével”). A könyv címlapján a kor szokásának megfelelően hosszú cím ismertet minden fontosabb információt, amit a szerző olvasójával közölni kíván: „Az önn’ maga tapasztalásából tanító okos, gondos és értelmes Kertész. A’ vagy okos, csalhatatlan Kertész-könyv, még az olyanoknak, is, a’ kik a’ Kertészsgébe járatlanok, Veteményes, ’s Gyümölcsös Kertjeiket magok ültetik, mívelik, és abból hasznot látni akarnak. Ehez járúl egy a’ szobában, kivált télen által szoross helyre szorított Virágos Kerteske.” A 310 oldalas könyvet egy rézmetszet-illusztráció, valamint a növények ismertetésére szolgáló táblázatok egészítik ki.

A szerzőről keveset lehet tudni, Szabolcs-Abaúj megye és a Nagykun kerület főorvosa, akinek a kertészkönyvön kívül más művei is vannak¹ (Szinyei 1894–1914). Werfer Károly könyvnyomdájában² ezekben az évtizedekben számos mezőgazdasági

kiadvány, „oktató zsebkönyv készült földesurak, gazdatisztek és mezei gazdák” számára (Steinhofér 1907).

Érdekes párhuzamba állítható a nagy botanikus elődnek, Lippay Jánosnak *Posoni kert*³ című műve és a kassai kertészkönyv, hiszen mindkettő a Felvidéken készült, ám az első a pozsonyi érseki kert gazdagságát ecseteli, ezzel szemben a második mű (mintegy 150 évvel később) már a mindennapok kisemberének készül. Ami viszont közös bennük: a szakmai alaposság, a természet tisztelete, szeretete.

Az eredeti szöveg és a fordítás kérdése

A kassai kiadvány fordításnak minősül, jóllehet a szöveg alapos vizsgálata, a szövegközi utalások, lábjegyzetek arra engednek következtetni, hogy (noha nem áll módunkban ellenőrizni) Szabó József korának tipikus felfogása értelmében igen szabadon bán(hat)ott az eredeti szöveggel. Éppen ezért a szerzőség kérdése, a szövegek eredetisége csakis a korabeli felfogásának értelmében definiálható. A szinte kötelező alkotói szerénységnak tudható be, hogy még a teljes nevét sem közli, sőt a német forrásmű szerzőjéről sem tudunk meg a magyar műből semmit.⁴ Szabó műve nem pusztán fordítás, inkább adaptáció, „alkalmazás”, ahogyan azt egy másik orvosi tematikájú könyvének címében megállapítja; a kertészkönyvben ugyanis gyakran jegyzi meg, hogy a magyarországi éghajlati viszonyokhoz igazítja mondanivalóját, így igen gyakran felülírja az eredeti szöveget, akár jelentős teret adva a kiegészítés, pótlás szándékának: „*meg nem állhatom, hogy meg ne említsem: hogy az olvasó, és kertészséget szerető meg ne ütközzön abban: hogy mint Fordító, és kivált külső Országi Könyv’ Fordítója, egyenesen csak az Írótól kitett almák’ neveihez ragaszkodom; és nem említem mind egyiknek a’ Hazánkba lévő neveit; u. m.*” [itt hosszasan sorolja a magyar almafajták népi elnevezéseit] (213).

A szerzői/írói és fordítói identifikációnak eltérő módzatait találjuk a szövegekben: a fordító főként egyes szám, első személyű megnyilatkozással él: „*Magam tapasztalása után tudom ezt a’ két módot.*” (40)⁵ Amikor kihangsúlyozza az eredeti szöveg (a német szerző) gondolatait, a következő módon vezeti be: „*Maga ezen könyvnek írója, veszen egy ládatkát, mellyen egy lyukat fúr...*” (50), illetve: „*Így szól a’ Német könyv Szerző*” (146). A gondolatmenet további részében újra egyes szám, első személyű narrációra vált át. Így keveredik, kuszálódik össze a fordítói és a könyvírói/szerzői szerep, s válik a kassai kertészkönyv egy korszak (külföldi és hazai) ismeretanyagának, tudásának különös kolligátumává.

A szerző és az olvasó kapcsolata

A mindenkori szerzők/írók nyelvtörténeti koronként más-más módon próbálták eljuttatni üzenetüket olvasóikhoz. A 19. századi népművelő célzatú könyvek folytatják a már századokkal korábban kialakult „szoros kötődés” gyakorlatát, akár csak a *Posoni kert* oldalain, vagy a népszerű szakácskönyvekben, egészségügyi, gazdálkodással kapcsolatos kiadványokban meghitt ismerős gyanánt szólítják meg a mindenkori olvasót.

A kassai értelmiségi, aki orvosként a saját szakmájában, és íme a botanikában is otthonosan mozog és publikál, ismerősének – szinte partnerének – tekinti az olvasót; Lippay enyhén lekezelő empátiája nála a jó szándék tiszta indulatává szelidül; folyamatosan megszólítja, utasítja, tanácsokkal látja el olvasóit. Megpróbálja elképzelni, mit vár el tőle az olvasó: „*Minthogy pedig a' gyümölcsökről nem tulajdon munkámat írom; nem hozhatok itt elő minden esmeretes gyümölcsöket, a' mit, tudom, hogy az olvasó tőlem nem is vár.*” (212)

A konatív funkció és kifejezőeszközei

A kommunikációelmélet Jacobson nyomán a konatív (a címzettre utaló) kommunikatív funkciót – amelynek során az olvasóra, hallgatóra, gondolkodására, cselekvésére tudatosan hatni kívánás dominál –, a bühleri értelemben vett fő funkciók közé sorolja. (Balázs Géza 1993: 10) Vizsgált szövegünkben azt tapasztaljuk, hogy a fatikus funkció kiegészíti, alátámasztja a nyelv felhívó szerepkörét, amihez még metanyelvi elemek is járulnak. (Balázs János 1985: 33) Magát a konatív funkciót a meggyőzés, a befolyásolás különböző módzatai töltik be. Már maga a cím is a befolyásolás eleme; benne: az *okos, értelmes, gondos* és főként a *csalhatatlan* jelzők.

a) Fatikus nyelvi elemek

A könyv felépítése – az olvasó megszólításától az utószóig – példásan áttekinthető, úgy van megszerkesztve, hogy a *Könyv' Foglalatja* címűtől a záró *Egy ragaszték* című részig mintegy keretbe foglalja az ismeretanyagot. Az olvasó megszólítása, a kapcsolatfelvétel tipikus narrációs stratégiája a következő fázisokban mutatható be.

(1) A kapcsolat megteremtése infinitívus + kell/lehet szerkezéssel; pl. „*Egy Konyha-kert felállításában mindnek felett vigyázni kell.*” (1)

(2) Az elbeszélő stílus váltása egyes szám 2. személyre, amikor konkrét példán bizonyítja feltevését. Pl. *Ha Kártifiolát, vagy Brokolit, vagy Zellert akarnál egy sovány helyre ültetni...* (4)

(3) Az argumentálás megerősítése saját történettel, illetve egy harmadik személy által: E/1 és E/3 váltakozása. Pl. *Igy jártam ez előtt esztendővel egy borsó nemével, melyet egy barátom egyenesen Spányol országból hozott; 's a' mellyből csak egy hüvelyk magot sem kaphattam.* (4)

Az elbeszélés módját tudatosan alakítja, ennek textualizálása: „*Hogy pedig annál rendesebben előadjam, leírom az egész módot...*” (61) Hasonlóképpen történik az olvasó bizalmának elnyerése: „*Hogy az Olvasó itt híjába ne keresse, mi szükséges a' Konyha-kert művelésére*” (152) Olyan dolgokat magyaráz, valamint ezt úgy szemlélteti, hogy a mindennapok emberének is érthető, elérhető legyen: „*olly fátskákkal teszünk, mellyek, egy penna toknál nem vastagabbak.*” (165) Az olvasóval kialakított dialógus azáltal lesz közvetlen, s szuggesztív, hogy saját gyakorlatának tanulságait folyamatosan beépíti szövegébe.

Az olvasónak szánt intelmek formája lehet direkt: „*Soha essőbe ne öltösz szemre, hanem mindig a' meleg esső után*” (176); burkoltan kioktató: „*nem szükséges csak*

egy systemához ragaszkodni, úgy csinálhatod azokat, ha a' széphez való ízlésed még egészen el nem hagyott; a' mint tetszik," (13). Egyéb fordulatok: *jól megfontold, azon igyekezz, így csináld stb.*

Amint láttuk, a kapcsolattartás leggyakoribb módja az egyes szám 2. személyű megszólítás, felszólító módú igeformával nyomatékosítva: *tedd be, írd fel rá, akaszd fel stb.* Ennek egy különös formája, amikor a mediopasszív igéket imperativusi szándékkal szerepelteti: *„Ha már a' külömbféle magok meg vagynak szedve, és tisztítva; vagy skatulába vagy ládátskába, vagy satskóba tevődnek; és arra mind egygik magnak neve, hogy azt el ne téveszd, felíródik.”* (77)

b) Nyelvhasználat

Szabó a korabeli egységesülő köznyelvet használja, csak ritkán bukkan fel egy-egy tájszó (pl. *megsipped*, 'megsüpped', *öszvecsomoszol* 'összenyomkod', *zsúzsok* 'kártevő', *zsizsik*), illetve táji hangzásra utaló írásjel (az ékezetrel ellátott a-ról nehéz megállapítani, hogy a palócos ejtés, illetve az akkor még élő jelölés lenyomata, ahogyan a hosszú ő jelölése is ingadozik).

Tudományos stílusa inkább mesélő, kedveli a logikus sorrendű bemutatást, s céljának megfelelően kevés idegen szót használ: pl. *productum, fátum, regula*; mégis igen jártas lehet a korszerű szaknyelvben, hiszen nála már megjelenik a *profit* szó, amely a TESz. 6 adatai szerint 1818 körül jelenik meg a magyar nyelvben. Igazi népművelő lévén még az idegen szavak által is tanít: *„a' mit ez előtt egy századdal, ritkaságnak delikatésznek tartott a' világ;”* (78).

A nyelvújítás szavait beépíti szövegeibe: *„testalkat tudomány (Chemia)”* (257), *felfogott matéria* (uo.). De nemcsak a szavak tekintetében újító, hanem sokszor utal korának legfrissebb tudományos vívmányaira is; a korabeli kassai polgárok kerti szerszám-újításait éppoly lelkesen írja le, illetve közli képmellékletben is, mint a neves botanikus elődök találmányait.

A hozzá közel álló témákat színesen, szemléletesen írja le, olyan különös perszonifikációs hangnemet tapasztalunk nála, mint amelyet korábban Csapó⁷ vagy Lippay művében. Pl. a hernyók *„ki nem állhatják a füstöt”,* a lepkék *„nemük szaporításáról gondolkoznak”,* a cserebogárnak *„nem jut eszébe, hogy szárnyát felnyissa”,* *„ifjú fátskák nagyon elkényesztetődven (...) betegséget szenvednek”* (157) stb. Ehhez erőteljes emotív igehasználat járul, amely nagyban nyomatékosítja a konatív funkciót; pl.: *„a' kerti-bolhák mind eltakarodnak”* (51), vagy a kendermagbogár *„a' mikor még bódulva veszteg ül”* (53). Ezek olyan mikroképek, amelyek a természetet igen jól ismerő tudóst állítják elénk. Érdemes megemlíteni, hogy Rapaics Raymund, aki az I. világháború utáni időszakban maradandót alkotott a magyar növényföldrajz területén, külön kiemeli Szabó könyvének szemléletes stílusát, motívumvilágát. (*Rapaics 1932*)

Kedveli a metaforikus jelzőket: *kövér, ki nem fonnyadt föld, sovány, kikoplalt talaj, bágyadt aranyszín stb.* Jól ismeri a népi növényneveket, a gyümölcsök táji megnevezését, s ebben a témában jelentősen kibővíti az eredeti szöveget, szinonim

megnevezésekkel téve egyértelművé a fajtaikat. Ezen a ponton a konatív funkció metanyelvi adalékokkal is kiegészül, így betekinthetünk a szerző szaknyelvi, illetve népnyelvi ismereteibe. A kommunikációs funkciók keveredése végig követhető a kertészkönyvben. (Vö. Balázs–Takács 2009: 124)

Ritkán él a humor, az irónia nyelvi eszközeivel, ilyenkor a beszélt nyelv fordulatait használja fel: pl. „*de azért nem esünk kétségbe*” (254); „*el fog az ember bámulni, milyen jó és jeles etzetre tesz így szert.*” (245); „*akar milyen föld, és terem mint a' dudva.*” (88); „*Azon a' tájékon, melyen a' ló-tetűk quártélyoznak, csinálly...*” (37) stb.

Szigorú, tudós attitűdje ritkán engedi meg a frazémák használatát, ezek is inkább csak a kertészet praktikus elveinek leírásakor fordulnak elő: „*így drágább lenne, a' mint szokták mondani a' Baratzk leve, mint a' húsa.*” (238) Az interpunkcióval is megkísérli visszaadni az élőnyelv hatását: az alma dicséretekor pl. „*Ha bőséggel van, és jó fajta! vagy a' magad szükségére használhatod, vagy eladhatod.*” (212) A vizuális nyelvnek sok-sok eszközét (pl. betűritkítás, nagybetű-használat, számozás stb.), a zárójelvezést, a szövegek közti felkiáltójelet, a kiemelés egyaránt felhasználja a felhívó funkció szerepében.

c) A véleményalkotás fatikus elemei

Szuverén tudós attitűdje mutatkozik meg azokon a szöveghelyeken, amikor kifejezi kételyeit a fordítandó eredeti szöveggel kapcsolatban: pl. (a görögdinnye ürügyén) „*A' Német szerző azt mondja hogy czukorral, és borsal eszik némellyek. – Én így, ezt enni, nem azt hogy, nem láttam, de nem is hallottam.*” (93) Itt a beszélt nyelvi sajátságok is hitelesítik a szkeptikus viszonyulást. Beleszól a fordítás szövegébe, s ezt tudatosan zárójelbe teszi: „*(a' mi, a' mi Hazánkba ritkán esik-meg)*” (ti. hogy bort készítsenek juh orrú almából) (223).

Szövegeiben jelentős szerep jut bizonyos véleményvezéreknek, hivatkozik a „sok jeles értekezés” írójára; ez lehet korának néhány kiemelkedő (főleg német) botanikusa, akik közül néhányat (pl. Münchhausen,⁸ Dietrichet⁹) azonosítani tudtunk, míg számos más, általa említett szaktekintélynek csak a neve maradt ránk, mégpedig igen érdekes módon: „*Itt hadd szóllyon egy kevésé Reichardt.*” (58) Szívesen hivatkozik a környezetében élő ismerősök tapasztalatára: „*A' fellyebb említett Aszszonyság így szól: Nekem esztendőről esztendőre mindég gombámnak kellett lenni.*” (70) Egyéb említési módok: „*Egy bizonyos jeles lakos itt a' városban...*” (20); „*Ezekre ilyen jegyzést tesz egy Kertészség barátja.*” (148).

Ha szükségesnek látja, megjegyzést tesz a szakma korabeli művelőire, így kerül sor arra, hogy a német szerzővel összevetve hiányokat talál Diószegi Sámuel növénytipológiájában.¹⁰

A tudós ember önértzetessége érződik, amikor a régi kertészeknek elsősorban a „*Chemiai esméret*” hiányát rója fel, némi gúnnyal jegyzi meg a rőfös recepteket a virágföld összetételéről, s mindezt meghagyja „*az efféle mesterséges és mulató kertek' készítői*” számára, akik nem tudják „*tselekedeteik' fundamentomát*” és „*tsupa bal vélekedésből, kézi mesterség módjára vándorolnak*” (255–6).

A tudás, a tanulás és a hasznosság elve

Szerzőnk a folyamatos tanulás elvét hangsúlyozza: „*Mikor épen ez az árkus már nyomtatás alá menne, akkor tanultam egy mást...*” (40). Szövegeiben a naprakész tudás fontosságát írja le: „*Ezt a' módot, későbbben tanultam, különben próbát tettem volna, és a' következtését megírtam volna.*” (40)

Mint ahogyan korábban már Lippay is tette, felülbírálja a tudománytalan, népi hiedelmeken alapuló ismereteket, jóval határozottabban, mint azt elődje tette. Tudós alkatától távol áll mindennemű – ahogyan fogalmaz: „közönséges vélekedés”, „köznépi hit”; ilyen pl. a következő mondata: „*nehezen fog a' Chemicus a' magyar szőlő-veszszőben arany tseppeket találni; a' mit a' köz-nép mái napig is hisz.*” (257); „*Némellyek a' vad fába tavasszal hold töltekor óltanak, de én erre semmit sem tartok; mert tapasztalásom az, hogy minden befolyása nélkül a' holdnak, csak a' szél nélkül való, vidám tiszta napokon legjobb oltani!*” (129–30) A tudománytalan, a gyakorlatban ki nem próbált eljárások alkalmazásától határozott hangnemben óvja olvasóját; ilyenkor mindig hangsúlyozza: „*Itt azon Regulákat erősítjük-meg, mellyek' követését magam tapasztalása után ajánlhatom.*” (150)

Világjárta értelmiségi lehetett, az utazásai során látott, tapasztalt fontos újdonságokkal is bővíti, alakítja az eredeti német szöveget: „*Én ilyen meleg-ágyat életembe csak egyszer láttam Dudelstadtba*” (55). Az ilyen apró utalások révén még többet megtudunk írói és tudósi alkatáról. Utal korának legújabb szakmai vívmányaira, elméleti-gyakorlati tudására: „*A' mennyire tudom legújabb eszköz a' kerti bolhák ellen...*” (51) Ennek ellenére kötődik a honi tájakhoz, mely egyben az olvasó megnyerésének újabb eszköze. A könyvön mindvégig követhető az idegen tájak és az otthon szembenállása, helyenkénti ütköztetése: pl. „*Azon ég-hajlaton, a' hol a' Könyv-Író lakik, csupán e' következő Baratzk fajai tenyészhetnek*” (239).

A konatív kommunikációs funkció érvényesül abban is, ahogyan nagy empátiával ír a természet minden összetevőjéről, Rontó Pálnak nevezi a kendermag-bogarat, s ritkán ugyan, de indulat, beleélés is érződik a mondatain: „*Mikor meleg ágyat csinálunk, nyughatatlanok vagyunk, hol vegyünk ahoz való földet.*” (56)

Utalás az olvasó szociális helyzetére

Már a címben egyértelműen közli, hogy művét a kiskertek, illetve a szobai növényzet kialakítására szánja, elhatárolja magát az „*ánglus és a hollandus*” kertek elosztásától, amelyek „*a mester természet*”-et erőltetik, illetve „*mellyek a' mesterség, és nyíró ollók rabjai*”: (7) Már a praktikusság elvének a hangsúlyozásával is egyértelművé teszi, hogy könyvét a köznépek, a hétköznapi embernek, a „*takarékos gazdasszonynak*” szánja. Tehát nem a kiválasztottaknak: „*A' gazdagnak, és a' ki jól bírja magát, tisztességes ebédlő és társaságos szobáját, (...) tornáttzait, virágzó narantsal, mitrussal, gránát-almával, vagy törpe mandulával felékesíteni. – Mellyekbe tovább nem ereszkedem, azoknak hagyván, ákiknek módjok van ilyen pompás gyönyörűségekbe részesülni.*” (270) Mindezt szembeállítja egy másik társadalmi osztállyal: „*Ha egy serény*

munkás, elfáradott szemeit, friss és gyenge zöld növény falon akarja megfrissíteni..” (271). Ez az ellenpontozás számtalan célzás formájában mindvégig jelen van a könyvben.

A hasznosság elve életviteli formaként és követelményként szerepel a korabeli népoktatást szolgáló kiadványokban. Szabó már a könyv elején hangsúlyozza, hogy a sóskafa levele „citrom lév gyanánt” használható, a kecskerágó szárából viszont pipaszárat lehet készíteni. A takarékosagra, gazdaságosságra törekvés nála egyféle korabeli felelősségérzettel kapcsolódik össze, amit (igaz) zárójeles megjegyzésként fogalmaz meg: „(a’ mire, ha nem is szükségből, de emberi kötelességből tekintenünk kell,)” (253).

Szociális érzékenysége azonban nem zárja ki a fegyelmezés lehetőségét: „minden gazda, ha hivatala engedi, mindig maga jelen legyen, hogy a’ lomha nap számosát, vagy kertészszét ébreszthesse” (16); sőt igen szókimondó véleményt fogalmaz meg a szegények virágairól, ahol a tisztátalanság elősegíti a plánták növekedését: „sokszor találunk reménységünk felett is a’ Szegények’ házaikba szépen virágzó plántákat.” (255)

A könyv 249. oldalától a szobanövények gondozásáról értekezik; hangneme, írói attitűdje megváltozik, az előző részek racionális oktatói hangja átvált vitázó, helyenként szkeptikus, akár a nagy tanítókkal is perlekedő monológgá, illetve az elképzelt olvasót meggyőzni szándékozó érveléssé. Ennek megfelelő a záró rész (*Eggy Ragaszték*) hangneme is, melyben útravalóként így zárja le mondanivalóját: „Jegyezze-meg az Olvasó, hogy ezen útmutatás nem elég; gyakorlás és a’ mesterségben való gyorsaság nélkül.” (310)

Összegzés

A kassai kertészkönyv szerzőjének és lehetséges olvasóinak kapcsolata a kor rajzának fontos kontúrjait is meghatározza; az életmód, életérzés, a szociális viszonyok és viszonyulás, a reformkor köznépi gondolkodásának számos szegmensét megismerhetjük e kapcsolatból. Az orvosdoktor szerző – mint ahogyan a könyvből kiderül – jól ismeri korának szociális mozgásait, s így lesz műve (akár szándéktalanul is) szociográfiai rajz is egyben. Oktató-nevelő szándékát sokféle módon közvetíti, az olvasót célzó konatív funkciók más (fatikus, emotív és metanyelvi) elemekkel kombinálódnak, a nyelvek mellett nonverbális eszközökkel is gazdagodnak.

Jegyzetek

1. Három fennmaradt művét jegyzi az utókor: A méreggel megétettettek és látszatos halálban levők megmentése... Írta Orfila M. P. Francziából németre ford. Schuster János, németből magyarra ford. Kassa, 1821. Házi patika, vagy szükségben segítő orvosi könyvecske a nemorvosok számára. A külső és belső nyavalyák legnyomósabb és a valóságos tapasztalás által be-

bizonyosodott házi orvosi szereknek esmeretére, kiválasztására és alkalmaztatására, vagy használására; az abban előforduló nyavalyáknak betűk szerént kidolgozott tökéletes laistromával, és az azok ellen alkalmaztatandó orvosi szerekkel együtt. Dr. Lutheritz Károly Frigyes után fordította és mind a városon, mind a falukon való használhatáshoz alkalmaztatta Szabó József. Kassa, 1830. A házi-orvos az idegek nyavalyáinak és a fő szenvedéseinél... Lutheritz K. Fr. után magyarul kiadta és észrevételeivel s tapasztalataival meg bővítette. Kassa, 1831.

2. Werfer Károly 1822-ben megvette a kassai Landerer-nyomdát, s hamarosan magas színvonalra emelte.

3. Lippay János: Psoni kert. Bécs, 1664.

4. A könyv fedelén nem is jelenik meg az eredeti német forrás, csak a belső címlapon: „A’ legjelesebb Kertész-könyvek’ használása után kiadta I. B. M.”

5. A könyvből idézett szövegek elnagyolt betűhív átiratban, oldalszámmal jelölve szerepelnek.

6. TESz. = A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára. I–III. Főszerk. Benkő Loránd. Budapest. 1967–1976., IV. kötet, Mutató, Budapest, 1984.

7. Csapó József: Új füves és virágos magyar kert. Pozsony, 1775.

8. Otto von Münchhausen német botanikus (1716–1774) a göttingeni egyetemen tanult.

9. Adam Dietrich (1711–1782) autodidakta módon szerzi tudását, kapcsolatban áll Linnével is, unokája D. Frigyes Gottlieb a híres weimari főkertész, főbb művei: *Ökonomisch-botanisches Gartenjournal* (Eisenach 1795–1804.); *Lexikon der Gärtneri und Botanik* (Berlin, 1802–1810.). Szabó feltehetően mindkettőjüket idézi művében.

10. Nem lehet tudni, hogy itt Diószegi Sámuelnek (akit „a’ mi hazai plántáink leírója”-ként nevez meg) melyik művére utal.

Summary

During the Renaissance and the Age of Reform, publications of botanical topics held great importance to the education of common people. This was the aim of József Szabó’s Gardening Book published in Kassa in 1824. The author, a medical doctor, was a dedicated and educated intellectual of the period. In his book, apart from professional aspects, certain social features were also exposed: the writer addresses the middle class, the commoner, and dedicates his work to them. In accordance with this, the author is in constant dialogue with the readers, he shares his experiences and professional doubts with them, at the same time giving explicit instructions and warnings.

The paper presents a study of the author’s professional and popular-educational attitude present in the text from the aspect of conative functions: the phatic linguistic elements (highlighting the linguistic corpus of establishing and maintaining communication), the occurrence and types of every-day speech (the vernacular of the

age with its features and twists), the aspect of regular changes in narration and register, the transformations of the narration.

Keywords: history of language, József Szabó's Gardening Book, conative function of communication, linguistic interpretation.

Irodalomjegyzék:

- Balázs Géza (1993): *Kapcsolatra utaló (fatikus) elemek a magyar nyelvben*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Balázs János (1985): *A szöveg*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Balázs Géza–Takács Szilvia (2009): *Bevezetés az antropológiai nyelvészetbe*. Celldömölk–Budapest: Pazu–Westermann–Inter–PRAE.HU
- Fehér Katalin (2009): *Népfelvilágosító törekvések Magyarországon 1777–1849*. Budapest: Magyar Tudománytörténeti Intézet. URL: <<http://feherkatalin.hanoi.hu/upld/Nepfelvilagosito%20torekvesek.pdf>> (Letöltve: 2012. 07. 15.)
- Rapaics Raymund (1932): *A magyarság virágai*. Budapest. URL: <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/magyarsag-viragai/ch04.html> (Letöltve: 2012. 07. 15.)
- Steinhofer Károly (1907): *A kassai könyvkereskedelem története*. 1712-től a jelenkorig. Budapest: A Pallas Részvénytársaság Nyomdája
- Szinnyei József (1891–1914): *Magyar írók és munkái*. I–XIV. Budapest: Hornyánszky. URL: <http://mek.oszk.hu/03600/03630/html/> (Letöltve: 2012. 07. 10.)

ÉVKÖNYV, 2012, VII. évfolyam, 2012, 1. szám
 Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO/UDC: 801.6-027.21:821.511.141(09)NEMES NAGY Á.
 Eredeti kutatómunka
 A leadás időpontja: 2012.10.29.
 Az elfogadás időpontja: 2012.11.06.
 Terjedelem: 99–103.



SAMU-KONCSOS Kinga

Pécsi Tudományegyetem
 Bölcsészettudományi Kar
 Irodalomtudományi Doktori Iskola
 Pécs, Magyarország
koncsoskinga@gmail.com

NEMES NAGY ÁGNES KÖLTÉSZETELMÉLETÉRŐL

Teorija poetike Agneš Nemeš Nađ

The poetic theory of Ágnes Nemes Nagy

Összefoglaló

Nemes Nagy Ágnes költészetében a megismerő szubjektum és a megismerés tárgya nem választható el egymástól, viszonyukat folyton elváltozó kölcsönfüggés jellemzi. Az elemzés ebben a vonatkozásban vizsgálja a „költői képnek” mint „a névteremtés akciójának” a szerepét, miközben megkísérli a téma elméleti és gyakorlati szintjeinek megvilágítását. Az érvelésben nagy hangsúlyt kapnak Nemes Nagy Ágnes poétikaelméleti írásai, közülük leginkább *A költői kép*, amely különleges pontossággal és körültekintéssel vet fel költészeti problémákat. A tárgyias költői stratégia arra az episztemológiai kérdésre ajánl megoldást, hogy hogyan lehet a szubjektum belső, gomolygó rendezetlenségét külsővé, tehát formává, névvé tenni, vagy fordítva, hogyan lehetne külső rendezettségéből belsőleg megérteni, elrendezni magunkat. Nem kisebb feladatot vállal tehát így, mint a rejtett, mindig takarásban lévő, kimondhatatlan szubjektivitás kimondását, vagyis annak fogalmivá tételét, ami lényegénél fogva idegen minden fogalmiságtól.

Kulcsszavak: tárgyias költészet, költői nyelv, megismerés.

Nemes Nagy Ágnes költészetében a megismerő szubjektum és a megismerés tárgya nem választható el egymástól, viszonyukat folyton elváltozó kölcsönfüggés jellemzi. Az elemzés ebben a vonatkozásban vizsgálja a „költői képnek” mint „a névteremtés akciójának”¹ a szerepét.

¹ Nemes Nagy Ágnes kifejezései. Nemes Nagy első látásra pontatlanul „költői kép”-ről beszél. A külső és a belső különös, nem metaforikus viszonyát megrajzoló térképet nevezzük költői „tárgynak”, amely egy rejtett, „elveszett” szubjektivitás tudatosan nem irányítható ön-újra-felismerését teszi lehetővé. Ez a „megtalálás” azonban egyfajta zavarként jelenik meg a „normális” működő nyelvben, amit csak utólag veszünk észre, a beteljesülés már-mindig elszivárgott, már újra-elveszett, vagyis az ilyen (szubjektív, nyelvi ön-)beteljesülésnek nincs pozitivitása, hanem mindig csak negativitása lehet, nem létezik, mivel csak bekövetkezése előtt vagy után lehetünk. A költészet azonban mindig viszonyul hozzá, hiszen a kimondható határán születik; a háború rettenetét hordozó tárgyias költészet pedig egyenesen e szakadék szédítő örvénye köré szervezi magát mind tematikusan, mind strukturálisan.

A tárgyas² költői stratégia arra az episztemológiai kérdésre ajánl megoldást, hogy hogyan lehet a szubjektum belső, gomolygó rendezetlenségét külsővé, tehát formává, névvé tenni, vagy fordítva, hogyan lehetne külső rendezettségéből belsőleg megérteni, elrendezni magunkat. Nem kisebb feladatot vállal tehát így, mint a rejtett, mindig takarásban lévő, kimondhatatlan szubjektivitás kimondását, vagyis annak fogalmivá tételét, ami lényegénél fogva idegen minden fogalmiságtól. Az ilyen módon a belső tartalmak tükörképeként definiálható „tárgy” nem díszít, megérzékít vagy szimbolizál stb., hanem közöl: mindig valami más helyett van ott.³ Nemes Nagy Ágnes anélkül építi be költői beszédmódjába a József Attila-féle „álmain gözei”-t⁴, hogy vétene e tárgyas közlés szigora ellen. Schein Gábor kiváló, Nemes Nagy Ágnes költészetéről írott kötetében a következőt írja: „Nemes Nagy számára az objektív ismeret megszerzésének tere és eszköze a nyelv.” (Schein, 1995, 7.) Vitathatatlan, hogy Nemes Nagy lírája hisz egy a pszichében bizonyosan jelen lévő „geometriában” (Nemes Nagy, 1989b), amely a hétköznapi nyelv eszközével nem érinthető, hanem csak a „tárgy” nyomában sejthető meg. Ez a tárgy természetesen nyelvi képződmény; ám a metaforikus azonosulástól eltérően a szubjektum hozzá fűződő viszonyát inkább a mimikri, mint a mimézis szerveződésével jellemezhetjük: a szubjektum nem hasonlítja magát egy képhez, hanem tudatosan kezeli, kihangsúlyozza a tényt, hogy a képpel való azonosság előtt (nyelvileg) nem is létezik; így sokkal inkább „összetéveszti” magát a tárggyal. A belső, diffúz állapot radikális különbözősége folytán nem nyer végső formát a fogalmiságban, így ismeretről nem beszélhetünk, kizárólag az önmegismerés lezárulhatatlan folyamatáról, „folyékony azonosságról”, a névtelenek megnevezésének paradoxonáról. Nem megismerés ez, hanem felismerés, ráismerés valamire, ami nem új, de nem is tudatos, ami egyedül ebben az újramegtalálásban artikulálódik, keletkezik. A költészet tehát nem kevesebbre, mint a kimondhatatlan, a kimondottból mindig kimaradó szubjektum „szóvá tételére” vállalkozik, a névtelen forgatagnak próbál a fogalmban létjogosultságot szerezni, ezzel pedig rákényszeríti magát arra, hogy a lacani Másik nyelvén beszéljen. Egy tárgy szubjektív aspektusának erőszakos megtalálása, mely által lehetséges az önmagamra ismerés, az aspektushoz való rögzülés, együtt jár egy szelfdekonstruktív összetevővel is, hiszen a külső kép egységében, megfoghatóságában éppen az volna a jó, hogy végre megszűnik benne a heterogenitás mozgása. Ennek során a szubjektum (mint többlet, vagyis a folyamatot generáló erő) kizárja az egységet veszélyeztető elemeket (agresszivitás). A kizárt névtelen elemek azonban artikulálatlanul bár, de mégis hallhatóak maradnak, ez tudatosul Nemes

² A tárgyas költészet kifejezésről és az ezzel kapcsolatos problémákról lásd Bókay, 2006, 39–42.

³ Később látni fogjuk, hogy ez nem jelenti azt, hogy ez a más máshol van, hanem éppen azt, hogy mindig máshol-, másként-van.

⁴ Nemes Nagy tudatosítja művészetében a tárgyas költészetben fellépő problémát, a belső összetettségek külső tárgyra való kivetíthetlenségét, amelyet a József Attila-i *Eszmélet* hetedik szakasza ábrázol: „Én fölnéztem az est alól / az egek fogaskerekére - / csilló véletlen szálaiból / törvényt szőtt a múlt szövőszéke / és megint fölnéztem az égre / álmain gözei alól / s láttam, a törvény szövedéke / mindig fölfeslik valahol.” Vö.: Nemes Nagy Ágnes: *A kín formái*. Az objektív megismerésre törekvő megfigyelő és tárgya közé minduntalan beszüremkedik a szubjektivitás, az „álmain gözei”. Lásd erről bővebben: Bókay, 2004.

Nagy elméletében, a névvé dermedés mögül folyamatosan előszüremkedik az elfe(le) dett, fogalomidegen sokféleség (a szubjektum mint maradék). Az önmaga mögé folyamatosan lebukó ön-újra-felismerésének szükségszerű mechanizmusa, e széttartó irányok indulási, szakadáspontja a szubjektum a Nemes Nagy-féle tárgyias lírában, ahol a költői identifikáció „másik oldala”, negatívja (a szimbolizációból kimaradó többlet és hiány) válik hangsúlyossá, illetve a háború semmijéhez való traumatikus rögzülés (az identifikáció mint olyan fordítottja: a szimbolikus rend krízise felbontja a szubjektumot fenntartó jelentéshálót) megváltoztathatatlanul befolyásolja, felülírja a szubjektumnak mint felismert semminek a későbbi felejtés-törekvéseit.

A megnevezés önmagunk életrehívása, de nincsenek *saját* szavaink, a beszéd sohasem saját abban az értelemben, hogy nem szubjektív, hanem a szubjektum létét megelőző és őt túlélő idegenség; a szubjektumnak mégis feltétele: a nyelv beszél el a szubjektumot, a tudattalan legmélyéről ő szól, de a nyelv véletlen zavaraként, utólag észrevehető és megkonstruálható gáncsaként, hely-telen szóhasználat, nyelv-botlás helyeként néha a kimondhatatlan alap hallgatása is megtöri a beszédet. Az ilyen deviáns fogalmazást nevezem költői beszédnek, amire jól illik Nemes Nagy Ágnes „a pontosság apró villámcsapásai” kifejezése, amely által „a kép úgy hat, mint a tapasztalat”. Máshol pedig a következőket írja Nemes Nagy: „Az objektív költőt minduntalan megszólítják a tárgyak. (...) A dolgokban „hír” van (...), ez az objektív költő szent meggyőződése, hisz benne vagy tapasztalja, hogy a tárgyakban istenek laknak, akik jeleket küldenek neki, ismerten túli intelligencia jeleit. Ez az ismerten túli intelligencia főképp ő maga. Mindaz, amit önmagából nem ismer.” (Nemes Nagy, 1989a, 258.) Az ön-újrafelismerés folyamatában nagy szerepet játszó, tükörként funkcionáló költői kép Nemes Nagy-féle működésmódjának jellemzése leginkább a kortárs pszichoanalízis felől közelíthető meg. A Jacques Lacan nevéhez fűződő tükör-stádiumban (Lacan, 2002 és 2007) a szubjektum saját magát látó és saját maga által látott lesz. Nem zárul azonban tökéletesen egymásra a két irány, mert ehhez kell a külső, amely külsőnek a pozíciója más; magamat nézem, de nem a saját nézőpontomból, magamat a saját nézőpontomból nem nézhetem. Csak akkor nézhetem magamat a saját nézőpontomból, ha nem-magam vagyok, ha nem vagyok magam, hanem még más is ott van, a képmásom. A tükör-stádiumi, imaginárius egység és minden más későbbi identifikációs rögzülés a szubjektum kép-zelete (imágója). A szubjektum önmaga számára mindig külsőként, imágóként van jelen, amelyből mindig kimarad. A szimbolikus térben a szubjektum mint jelölő provizórikus és időtermészetű (a reprezentáció szubjektuma). A költői szubjektum a metafora szállítóeszközén fénysebességgel száguld önnön tériesített másai, láthatósága felé. De egyikben sem találja a helyét. Nincs saját helye, hanem mozgása van, változása; a szubjektum saját tériesítésének, tárgyasításának a folyamata, módja, vagy a tériesítettből kimaradó, ami ugyanaz: többlet és hiány, ami elválasztja attól, amit célba vett. A szubjektum csak azzal a feltétellel szubjektum, ha beszél, holott ő kimondhatatlan. A költői metafora, amely minden esetben új, meglepő, erre a kimondhatatlanságra emlékezik, a kimondottsága

ellenére. A re-prezentációba bekerülve már nem új (mert kimondva máris re-prezentál), de mivel a szimbolikusan belüli rend-bontás, meglep, a kimondhatatlan (szubjektum) létére (voltára) utal. Úgy tűnik, Nemes Nagy Ágnes költészete ezzel eleve számol, egy olyan halál-élményben ismer újra és újra magára, amely az identitás pillanatnyi illúzióját is eleve kiiktatja. A névteremtés akciója tehát a szubjektum bukását is jelenti, a szubjektumnak mint bukásnak a történetét.

Jellemző Nemes Nagy Ágnes poétikaelméletére és feltámadás-poétikájára⁵ is, hogy az ilyen módon ön-újra-felismerést nyújtó tárgyak leírásához földöntúli képeket társít. *A költői képb*en egyszer üdvözült testként írja le a hasonlatot: „A költészet testszerűségében mindig van valami áttetsző. A hasonlat kétségtelenül test a szavak között, de olyasféle üdvözült test, amelyet a vallás ígér a túlvilágon.” (Nemes Nagy, 1989a, 243.), másszor azt írja a benne meglévő folyékonyosság csodájáról, hogy olyan az, „mint némely szentek rég megszáradt vére a hívők szeme előtt.” (Nemes Nagy, 1989a, 284.) A hasonlat tehát nem testi, de magán hordozza a testiség látszatát, a fogalmiság álarcait magára vevő, de a mögül kikukucsáló sokféleség tudata. Ez tehát a költészet „eleven eszköze”⁶, egy olyan paradox működés, mely egyszerre állítja és kérdőjelezi meg saját nevét: „a hasonlat az írott szöveg vágya a látványra, gyengesége és ereje.” (Nemes Nagy, 1989a, 283.) Amely költői beszéd pedig éppen a szubjektum vágya a látványra, gyengesége (függősége a beszédre) és ereje (szabadsága). Az elfedést nem választhatjuk el a megvilágítástól; ez a vers mint olyan alapvető paradoxona: „A vers homálya nem könnyelműen vagy divatosan összelapátolt szóhalomból szivárog, hanem valami lényegeset fed, sőt fed *fel* azzal, hogy eltakarja.” (Nemes Nagy, 1989a, 279.)⁷

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a külső és a belső ekképp értett és jellemzett azonossága mozgásban van, egymástól megkülönböztethetetlen, egymást fedő és egymás mögé lebukó oldalai ugyanannak, vagyis a szubjektum végső kimondhatatlanságának. Legyen szó akár allegóriákhoz való rögzülésről, amely a szimbolikus rend krízise nyomán fikcióként lelepleződő szubjektum létét artikulálja, akár a tárgyas szerkezetek költői identifikációjáról, amely e krízis helyének emlékét

⁵ Az *Ekhnáton-ciklus* egyik darabjában, *A tárgyak* című versben például a tárgyról mint szentekről ír: „Fent, fent a tömbök. Déli fényben állnak. / Az én szívemben boldogok a tárgyak.” *A tárgyak fölött* az alkímisták misztikus tanításait idézi: „Mert fény van minden tárgy fölött. / A fák ragyognak, mint a sarkkörök. / S jönnek sorban, derengő végtelen, / fény-sapkában 92 elem, / mind homlokán hordozva mását - / hiszem a test feltámadását.”

⁶ Nemes Nagy Ágnes *Az ismeret* című verséből: „A rettegés s az ismeret közt / mint hídolt görnyedek, / rendítenek, eleven eszközt, / a tárgyak, szellemek.”

⁷ Vö.: „Mit kéne tennem? Nem tudom. / A kezem összekulcsolom. / Ülök az ágyon szóval. / Hová is ejtettem magam? (...) Hová forduljon hát az ész? / Pedig jó volna szégyenét / A szóval, mely megsejteti, / Kimondani és elrejtteni.” (*Elmélkedve*)

tematizálja akkor, amikor általuk a szubjektum semmiként írja meg magát, olyan költői stratégiákat látunk, amelyek a háború eseményét hordozni képesek anélkül, hogy emlékeznének rá, vagyis szimbolikusan feltöltenék, lezárható történeté alakítanák azt, ami olyan radikálisan különbözik a nyelvtől, mint a szubjektum saját léte, amelynek peremén a költészet már-mindig kísért, paradoxonának szédületében.

Summary

The familiarising subject and the subject of familiarization cannot be separated from each other in Ágnes Nemes Nagy's poetry, their relationship is characterized by continuous transforming interdependence. The analysis investigates the 'poetic image' as the role of 'in the action of name-creation', while also attempts to illuminate the theoretical and practical levels of the topic. In my argumentation, the poetic theoretical writings of Ágnes Nemes Nagy play an emphasized role, especially the one titled A költői kép [The poetic image] which precisely and carefully raises poetic issues. The materialistic poetic strategy attempts to answer the epistemological question how to transform the disorganized inner self into a form or vice-a-versa, how to achieve inner understanding from outer disorganization. Thus, she attempts to utter the unutterable subjectivity that is always in hiding.

Keywords: material poetry, poetic language, familiarization.

Irodalomjegyzék:

- Bókay Antal (2004): *József Attila poétikái*, Budapest: Gondolat Kiadó
Bókay Antal (2006): *Líra és modernitás – József Attila én-poétikája*, Budapest: Gondolat Kiadó
Jacques Lacan (2002): A tükör-stádium mint az én funkciójának kialakítója, ahogyan ezt a pszichoanalitikus tapasztalat feltárja számunkra. Erdély Ildikó és Füzeséry Éva fordítása. In: Bókay Antal - Vilesek Béla - Szamosi Gertrud - Sári László (szerk.): *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása*. Budapest: Osiris, 65-69.
Jacques Lacan (2007): Agresszivitás a pszichoanalízisben. In.: *Thalassa*. 2007/1.
Nemes Nagy Ágnes (1989a): A költői kép: In: *N.N.Á.: Szó és szótlanság*. Összegyűjtött esszék I., Budapest: Magvető Könyvkiadó, 228-289.
Nemes Nagy Ágnes (1989b): A vers mértana. In: *N.N.Á.: Szó és szótlanság*. Budapest: Magvető, 1989.
Schein Gábor (1995): *Nemes Nagy Ágnes költészete*. Budapest: Belvárosi Könyvkiadó



TÖRTÉLI TELEK Márta

Jovan Jovanović Zmaj
 Általános Iskola
 Magyarkanizsa, Martonos, Szerbia
ttmarta@stcable.net

A TANKÖNYVI SZÖVEGEK ANALÍZISE

Analiza tekstova u udžbenicima

The analysis of textbook texts

Összefoglaló

A tankönyv sajátos technikai médium, szövege pedig statikus multimediális szöveg, többnyire képi összetevővel. A tankönyv érzékeny közvetítő a tanuló, a felfedezésre váró világ és a társadalom között. A szövegtan eredményeinek birtokában megállapíthatjuk, hogy a szövegtagolás és a gondolati egységek; a mondategész kapcsolata a szövegegésszel; a mondategészek kapcsolódása egymással; az összetett mondatok tagmondatainak kapcsolódása; a mondategységek szerkezeti hiányossága; a mondategységek szerkesztettsége és a lexikai anyag (a szakszavak, idegen szavak és archaikus szavak száma; az igék és a főnevek aránya stb.) mérvadó a tankönyvi szöveg érthetősége és tanulhatósága szempontjából. A szöveg akkor válik igazán dinamikussá, ha a kísérő programok engedik és bátorítják az olvasót, hogy a saját olvasata alapján új utakat tárjon fel, és a szöveg által sugallt ötleteket kidolgozza. A pedagógusnak ez az új dimenzió kihívást jelent minden témakör előadásában.

Kulcsszavak: a tankönyv, a tankönyv funkciói, szövegtípusok, szövegértés, a szöveg nyelvi-stiláris követelményei, szövegegységek.

Bevezetés

A tankönyvnek – a közoktatás dokumentumaként – objektíven megfogalmazható feladatoknak kell eleget tennie: a tanterv művelődési anyagát, tanítási és nevelési céljait, követelményeit közvetíti az iskolákba. Amikor azonban a tankönyv belép az iskolába, ott már szubjektív közegbe jut, és kommunikációs szerepe kerül előtérbe.

A tankönyv kinötte kereteit, és feladata, hogy az oktatás eredményessége érdekében magába építse a tanulási, gondolkodási folyamatok, a tudás szerveződése, az információfeldolgozás és az eredményes tanítási módszerek kutatási eredményeit. Ilyen módon biztosítani kell a sokoldalú információszerzést, az új ismeretek értelmezésének és alkalmazásának lehetőségét. Az új feladatokkal felruházott iskolában új szerep vár a

pedagógusokra is, amelybe beletartozik a nyomtatott és a digitális tananyag egységbe szervezése és alkalmazása új tanítási formákkal egybekötve.

Ugyanakkor az iskolát a társadalom tükrének tekinthetjük, ezért a tankönyvek a társadalmi tartalmak, viszonyok és értékek leképeződései is. A globális változások, tudományos megismerések azonban állandó paradigmaváltásokat idéznek elő, a tankönyvek esetében is. Komplex szempontokat adva így a „jó tankönyv” fogalmához (Dárdai 2002). Korszerű, jól strukturált ismereteket visznek be az osztálytermekbe, és segítséget adnak a tanulás jobb megtervezéséhez és megszervezéséhez. Garantálhatják a tanuláselméleti szempontból hibátlan feltételeket. Ösztönözhetik a tanulási környezet és a tanítási módszerek megújítását. Kapcsolatokat teremthetnek sok egyéb taneszköz és tanulási forrás között (Kojanitz 2005). A jó tankönyv a tanár és a tanuló segédeszköze, a közösen elvégzett munka „jegyzőkönyve”. Arra kell emlékeztetnie, amit a tanítási órán megvizsgáltak, amiről beszélgettek, annak rövid összefoglalása található meg a könyvben.

A funkciódominancia (tankönyvi szerepvállalás) alapján ötféle típust különböztethetünk meg: hagyományos (közlő) típusú (információtároló vagy leíró jellegű és információ átadó) tankönyvet, a tananyagot feldolgoztató, munkáltató tankönyvtípust, programozott (lineáris programokat megvalósító és elágazó lehetőségeket tartalmazó) tankönyveket, panorámatankönyveket és a modern technika eszközeivel (audiovizuális elemekkel és elektronikus, ill. számítógépes kiegészítésekkel) élő tankönyveket (Karlovitz 2005).

A nyelv kognitív, megismerő és megismertető funkciójára épülő oktatásnak a tankönyv a fő munkaeszköze. Sajátos technikai médium a tankönyv, szövege pedig statikus multimediális szöveg, többnyire képi összetevővel. A tankönyv (ahogy a tanár által alkotott szöveg is) érzékeny közvetítő, ha betölti szerepét, vagy áthághatatlan akadály, ha képtelen kapcsolatot teremteni a tanuló, a felfedezésre váró világ és a társadalom között (Péntek 2004).

A tankönyv funkciói és elemei

A tankönyvekkel szemben támasztott minőségről, a taneszközök használatának hatékonyságáról csak akkor tudunk érdemben beszélni, ha megvizsgáljuk, hogy melyek a tankönyv legfontosabb funkciói. A tankönyv szerepe: az ismeretközlés (az információ feldolgozott közlése); gyakoroltatás (kérdések, feladatok, tanulói kísérletek, ábraértelmezések, elemzések, definíciók, szó- és fogalommagyarázatok által); nevelés (olvasóvá nevelés, erkölcsi nevelés, munkára, rendszerességre nevelés, esztétikai nevelő hatás stb.); a tanítás és tanulás folyamatának irányítása; önálló ismeretszerzésre késztetés (kutatásra, önművelésre, önképzésre ösztönzés) és egyéb tankönyvi szerepek (demokratizálódás, az esélyegyenlőség megteremtése és/vagy megőrzése stb.) (Karlovitz 2005). Ezek a funkciók, lehetőségek csak a tervszerű, átgondolt, tudatosan megtervezett, praktikus kivitelezett taneszközök segítségével és azok szakszerű felhasználása során valósulnak meg.

Jan Prucha a tankönyvön belül harminchat szerkezeti elemet (huszonhét szöveges és kilenc képi elemet) különböztet meg, melyek részleges funkciók hordozói, amelyek együttesen alkotják a tankönyv fő funkcióját, azaz hogy oktatási eszközzé váljon. Ezeket az elemeket három csoportba sorolja:

(1) a tananyag verbális és képi bemutatását szolgáló elemek (magyarázó szöveg, magyarázó segédszöveg, a tananyag összefoglalása, bevezetés a tantárgyba, jegyzetek és lábjegyzetek, fogalomtár; valóságábrázoló és szimbolikus elemek);

(2) a tananyag elsajátíthatóságát elősegítő elemek (egyes témaköri egységek bevezetései, rendszerező, illetve általánosító táblázatok, gyakorlatok, kérdések és feladatok, utasítások, valamint utalások más információforrásokra);

(3) a tájékozódást elősegítő elemek (tartalomjegyzék; a tankönyv szakaszokra, fejezetekre, alfejezetekre való tagolása; grafikai jelkulcskészletek, pl. képletek, törvények, szabályok, kérdések, feladatok, valamint gyakorlatok jelkészletei; tárgy- és névmutatók; bibliográfia és ajánlott irodalom) (Pillingová 2011). A tankönyvek értékelése során megállapíthatjuk, hogy a tankönyvekben alkalmazzák-e ezeket az elemeket, valamint a tankönyvek didaktikai elemekkel való ellátottságának koefficiensét is kiszámíthatjuk.

A pedagógiai szövegek nyelvészeti tükrében

Ma már a tudás megszerzéséhez nemcsak a tankönyv, munkafüzet vezet, hanem az elektronikus anyagok, az Internet, az újságok stb., vagyis az iskolai és iskolán kívüli média, az új IKT technika is. Mindebből fakad, hogy a pedagógiai szövegek fogalma kiszélesedett, s ezzel a rá irányuló figyelem, a pedagógiai nyelvezetnek, a tanítás nyelvének jelentősége is megnőtt.

„Bármilyen pedagógiai szöveg eredményes használatának elengedhetetlen feltétele, hogy azt a tanulók megértsék. A szövegben olvasottak alapján helyesen össze tudják rakni a szerző által közvetíteni kívánt gondolatokat, gondolatsorokat. Ez a rekonstrukció sohasem lesz tökéletes, de a pedagógiai szövegek esetén elvárható, hogy csak nagyon kevés maradjon kétértelmű vagy homályos az olvasó számára” (Kojanitz 2004: 430).

A taneszközök létrehozásában közreműködők felelősséget vállalnak az előállított tankönyvért azzal, hogy kiválogatják a tananyagot, tükrözik a válogató, összeállító szemléletét, szakértelmét és szempontjait. „Ez utóbbiak között megjelenhetnek vagy elmaradhatnak a tanulhatóság tannyelvpedagógiai elemei: a nyelvezet, a megfogalmazáskor alkalmazott nyelvi regiszter, a nyelvi nehézségi fok, a mondatok, bekezdések nagysága, a nyelvtani szerkezetek bonyolultsága, a fogalmak mennyisége és kifejtettsége, a szinonimák, utalások rendszere. Ma már tudjuk, hogy fontos a technikai kivitelezés, a könyv vastagsága, az oldalméret, a tördelés, a betűnagyság, a képek, ábrák helye” (Vámos 2009).

A korszerű tankönyvek olyan szerkezetűek és tartalmúak, hogy a tanulók minimális segítséggel önállóan is el tudják sajátítani a tananyagot. Emiatt a szövegezés

is nagyon lényeges (a címek mennyire segítik a szöveg megértését, az egy oldalra jutó ismeretközlő mondatok átlagos száma, hosszúsága, szerkezete, a főnevek és igék aránya, a szöveg ismeretszintje, a tankönyvi feladatok típusai és előfordulási számuk stb. (Czékus 2009). A tankönyvek esetében nyelvi-stiláris szempontok: Érthető-e a szöveg és az ábraanyag? Összhangban van-e egymással? Megfelelőek-e a tanulónak szóló utalások? Előfordulnak-e benne helyesírási és nyelvhelyességi hibák?

Az egyes fejezetek a tankönyvekben többféle szövegfajtából állnak. Különösen gyakori formai jellegű szövegtípusok: folyamatos (elbeszélő, leíró vagy magyarázó szöveg); párbeszédes formák (katekizáló, illetve „élőbeszédbeli” párbeszédes szövegek); „szaggatott” szövegek: választ igénylő kérdések, felszólítások; kiemelt szövegrészek (fogalmak, definíciók és egyéb fontos részek); kiegészítő „szövegfoslányok” (ábrák, táblázatok feliratai, magyarázatai); bibliográfiai adatok és egyéb adatszerű részek, valamint képletek; jegyzetek, lábjegyzetek, szöszedetek (lap alján, fejezet végén); szövegpótló (szövegértékű) kommunikációs jelek (ikonok és egyéb nonverbális jelek) (Karlovitcz 2005).

A szövegkutatások alapján egyértelmű az a feltevés, hogy a tankönyvi szöveget sem általában kell vizsgálni, hanem a főbb szövegtípusokon belül. Azt viszont már a tankönyvi szövegek elemzése bizonyítja, hogy az egyes szövegtípusok szintaktikai – s egyéb nyelvhasználati – jellemzőit hozzá kell igazítani a korosztályi szövegtípusok szintaktikai (s egyéb nyelvhasználati: szemantikai, pragmatikai stb.) jellemzőihez. Nem elsődleges s főként nem kizárólagos követelményként, de olyan tájékozási pontként, amelyhez igazodhatnak a tankönyvírók (B. Fejes 2002).

Az általános iskola felső tagozatán használatos tankönyvek zöme, a legtöbb középiskolai tankönyv és valamennyi felsőoktatási jegyzet és tankönyv ismeretterjesztő (ismeretközlő, ismerettartalmú) szövegeket tartalmaz egy-egy tudományterületnek megfelelően. Mindezek a szövegek (a narratív szövegekkel szemben) tényeket és gondolatokat közvetítenek, melyek logikai kapcsolatban állnak egymással. A pszichológusokat és a neveléstudomány művelőit elsősorban az foglalkoztatja, hogy az ilyen típusú szöveg strukturális sajátosságai milyen módon befolyásolják a megértést és az emlékezetben való megőrzést (Tóth 2002).

Az ismeretközlő szövegek szinte kizárólag értelmi megnyilvánulások, velük találkozunk a leggyakrabban. A tankönyvi szöveg, a tudományos mű, hírek, használati utasítás, beszámoló, ismeretterjesztő előadás, tanári magyarázat mind-mind ezt a szövegtípust képviseli.

Öt különböző módja van annak, ahogyan a szerzők megszervezik az ismeretközlő szövegeket. Ha tudjuk, hogy egy szerző hogyan szervezi meg a szöveget, akkor tudni fogjuk, milyen információkkal fogunk találkozni a szövegben, és ez segít abban, hogy megértsük az olvasottakat. Zsigmond István (2008) a lehetséges szövegstruktúrákat – szövegtípusokat – a következő módon vázolja fel:

- (1) leírás/meghatározás/példa (a jellemző vonások felsorolása vagy példák adása);
- (2) időbeli sorozatosság (az adatok vagy események szám szerinti vagy kronológiai

- sorrendben történő szemléltetése);
- (3) összehasonlítás (egy vagy több dologé);
- (4) ok-okozat (egy vagy több ok és okozat felsorolása);
- (5) problémamegoldás (Zsigmond 2008).

Az ismeretterjesztő szöveg általában a tanítási egység, vagy bekezdés elején mondja ki a lényegét. Aztán bont, elemez, bizonyít, és főleg viszonyít. Viszonyít abban az értelemben is, hogy a gyerekek mindennapi életéből, tapasztalataiból, praxisából indul ki, és az ő élményeiket viszonyítja a mélyebb valósághoz, az igazi lényeghez. Amikor idáig eljutott, akkor újra viszonyít, a tényleges valóságot, a tudományos érvényt hozza relációba a gyakorlati étellel, a praktikus tudnivalókkal.

A tankönyvi szövegeket három műfaji csoportba lehet osztani (sorolni): elbeszélés, leírás és értekezés. Az elbeszélés műfaja az, amivel legkorábbi életkorban találkozunk a gyerekek. Az ilyen szövegek logikája az időrendre épülő cselekvések és történések leírása. A tankönyvszövegekben csupán egy-egy tantárgyon belül (pl. történelem, anyanyelv, művészettörténet) kap fontosabb szerepet. Rövidebb, legtöbbször három-négy soros elbeszélések természetesen egyéb tankönyvekben is előfordulnak: természetismereti, életvitellel foglalkozó tankönyvekben. Az egyik leggyakoribb szövegműfaj a személyek, tárgyak, jelenségek bemutatására szolgáló leírás. A tanulók általában ezt ismerik a leginkább, személyes élményeik alapján is – a foglalmazás órákon. Tankönyvszöveggént rövidek (öt-tíz mondat), ha ennél terjedelmesebbek, akkor gyakran egészülnek ki elbeszélő vagy magyarázó, fejtegető részekkel. Az értekezés jellegzetessége, hogy általában nem nagy terjedelmű (inkább a természettudományi tankönyvekre jellemző) szövegekről van szó, hiszen egy kérdésre válaszoló, érvelő magyarázatokról, fejtegetésekről beszélhetünk (B. Fejes 2002). Abból, hogy a tankönyvi szöveg uralkodó műfaja az elbeszélés, következtetni lehet, hogy a hagyományos kommunikációs stratégia a jellemző rá. Holott a kommunikációs stratégiák alkalmazásakor célszerű figyelembe venni, hogy változó használatukkal hatékonyabb eredmény érhető el a tanítás-tanulás folyamán.

Milyen követelményeket állíthatnánk a tankönyvszöveggel kapcsolatban nyelvi-stiláris szempontból? A követelmények hosszú sorából messze kiemelkedik kettő: a közérthetőség és az egyértelműség. A szövegnek a tanuló szintjéhez kell igazodnia, és a szerzőnek nemcsak az életkori sajátosságokat kell figyelembe vennie, hanem azt is, hogy milyen nyelvi környezetben használják a könyvet. Elsősorban a tanuló nyelvi kultúráját kell szem előtt tartani. A nyelv az elsődleges, nem a nyelvet kell a tudományhoz igazítani, hanem a tudományos mondanivalót kell a nyelv adta lehetőségekkel, szépen, tisztán megfogalmazni. A tudományos ízű megfogalmazásokkal szemben a közérthető, közvetítő nyelv az elsőbbség. Csak így válhat hatékonyá, amit tanítási-tanulási folyamatnak neveznek a neveléstudományban (Székely 2003). A szemléletesség lényege pedig távolról sem merülhet ki az ábra és a szöveg kölcsönös összefüggéseiben, hanem magának a szövegnek is szemléletesnek kell lennie. Ez az eleven képi erő teszi tankönyveink nyelvét a gyerekek számára érdekessé, érthetővé és világossá.

A határon túli országokban még kifejezettebb a tankönyvnek és a tankönyvi szövegnek az érzékeny, köztes és közvetítő vagy éppen konfliktust „termelő” szerepe nyelvek és kultúrák határán. Feltűnő a nyelvi és a kulturális másság és a távolság a tankönyvi szöveg megrendelője/alkotója és befogadója között. Ez a feltűnő másság és távolság további interpretálókat, közvetítőket (pl. fordítókat) igényel, magát a pedagógust is ilyen „hivatalos” interpretáló szereppel ruházza föl. Az interpretálás többnyire mégsem képes áthidalni a távolságot, amely az alkotó és a befogadó érdekei között feszül. Különösen olyan tankönyvek esetében, amelyek kulturális és etnikus tartalmúak, kötöttségük, egészen eltérőek lehetnek a tankönyvi szöveg írójának és olvasójának domináns kommunikatív szándékai (Péntek 2004).

A tankönyvek fordítói gyakran nem képesek elkerülni a tükörszavak, tükörszerkezetek csapdáit, az idegen szórendet. Az ún. tükörfordítású tankönyvek nyelvezetét a felhasználók sokszor nehézkesnek tartják, szakmailag gyakran hibásnak, szerintük az ilyen könyvek lexikája nem követi az adott tudományterületi változásokat (Vámos 2009). Pedagógusként azzal szembesülünk, hogy a lefordított tankönyvekben nem ritkák az anyanyelvű beszélő által nem alkalmazott nyelvi fordulatok. A fordítás ugyanis soha nem képes a tankönyvi szöveget igazi magyar szaknyelvi szöveggé alakítani. Rendszerint csak „magyarítás” történik, de nem a szöveg magyar szaknyelvi újraalkotása. Mindez aztán a napi gyakorlatban kérdésessé teszi a szövegismeret receptív oldalát, a szövegértést, és még kevésbé nyújthat példát a szövegalkotásra (Péntek 2004). Mindezek a nyelvrontás példái. Pedig a cél az lenne, hogy a tankönyv, az alternatív és a „kisebbségi” tankönyv is, minden tanuló számára egyformán hozzáférhető módon foglalja rendszerbe, és közvetítse az ismereteket.

A tankönyvi szövegek elemzése szövegegységenként

Hogy a szövegnek mely jellemzői relevánsak az érthetőség, a tanulhatóság szempontjából, természetesen nem véglegesen eldönthető tény, ehhez további kutatások szükségesek. A szövegtan eredményeinek birtokában azonban érdemes megkísérelni, hogy összefoglaljuk, melyek azok a szövegjellemzők, amelyek mai szövegtani tudásunk szerint meghatározhatják a szöveg érthetőségét.

(1) A szövegtagolást és gondolati egységeket szemlélve lényeges, hogy mennyire felel meg a szöveg tagolása (bekezdések, mondatöbbségek, mondatátárok) gondolati rendszerének. A tankönyvi szövegek esetében is a tartalmi (gondolati egységek szerinti) tagolásnak formai (külső) tagoltságban is meg kell nyilvánulnia. Ily módon a külső forma mintegy a tanuló elé tárja a mondanivaló vázlatát (Karlovitcz 2005).

(2) A mondategész kapcsolatát a szövegegészszel szintén meg kell vizsgálnunk. Vajon kapcsolódnak-e az egyes mondatok (topikusan, izotópokkal) a szöveg egészéhez, szükséges-e minden mondat ahhoz, hogy a szövegegész közléstartalma világossá váljon? (Eöry 2008). A jó tankönyvszerző koherens szöveget épít fel a mondatokból. A mondatok ilyenkor következetesen kapcsolódnak egymáshoz, mindegyik egy-egy téglaként járul hozzá a gondolati struktúra megvalósításához.

(3) A mondategységek kapcsolódása egymással szintén fontos szempont lehet. Van-e tartalmi-logikai és grammatikai kapcsolat a szomszédos mondatok között, vagy egymástól független közlésegyiségek követik egymást? Akárcsak a mondatokat, a bekezdéseket is úgy kell megszerkeszteni, hogy a tényközlésen túl a szöveggel való együttgondolkodást is megszervezzük, lépésről lépésre (Honff 2003).

(4) Az összetett mondatok tagmondatainak (mondategységeinek) kapcsolódása is mérvado az érthetőség és tanulhatóság szempontjából. Célszerű megfigyelni, hogyan szinteződnek és tömbösödnek a mondategységek. Milyen az esetleges közbeékelődések aránya, a mondategységek mellé- vagy alárendelők, a kapcsolódás jelölve van-e utalószóval, illetve kötőszóval vagy jelöletlen?

(5) A mondategységek szerkezeti hiányossága szintén megnehezítheti a tankönyvi szöveg megértését. Lényeges, hogy okoznak-e megértési zavart a szerkezeti hiányok, vagy várhatóan kitölthetők a szövegkörnyezetből (illetve a tanulók tudásából). Ezek tulajdonképpen a kifejtettség (explicitás) és a bennfoglalás (implicitás) kérdései (Eöry 2008).

(6) A mondategységek szerkesztettsége szempontjából meg kell vizsgálni, hogyan szinteződnek, illetve tömbösödnek a mondatok (mondategységek) szerkezeti egységei, a szintagmák. A szinteződés és tömbösödés milyen terjedelmű (mélységű, ill. szélességű)? Milyen a szerkezettagok kapcsolódásának minősége: mellé- vagy alárendelő, jelölve vannak-e a kapcsolatok kötőszóval vagy anélkül állnak?

Ajánlatos a tankönyvi szövegekben kevésbé bonyolult mondat szerkezeteket alkalmazni, célszerű csökkenteni a mellékmondatok, továbbá a melléknévi és a határozói igeneves szerkezetek számát. A mondaton belül pedig ügyelnünk kell rá, hogy az összetartozó mondatrészek ne helyeződjenek túlságosan messzire egymástól (Karlovit 2005). Gyakran a tankönyvíró egyetlen kijelentését úgy telezsúfolja újabb meg újabb kiegészítő tartalmi elemekkel, hogy a központi mag már-már kihámozhatatlan lesz. A határozókkal bővített jelzők, az igeneves szerkezetek mind burkolt, lesüllyesztett állítások, amelyek rátelepszene az eredeti állításra. Nem jó túl sok rejtett (potenciális) állítást a mondat szint alá süllyeszteni, ezek egy részét önálló mondategységgé vagy mellékmondattá kell oldani (Honff 2003).

Közbevetéseket lehetőleg ne alkalmazzunk! A zárójelek, gondolatjelek vagy vesszők közé iktatott megjegyzések mindig megakasztják a szöveg olvasását. Ugyanakkor helyes, ha pontosan és explicit módon jelöljük a mondaton belüli logikai kapcsolatokat. Gyakran ugyanis a tankönyvszerző elmulaszt kitenni egy-egy olyan kötőszót, amely a mondatrészek vagy tagmondatok közötti logikai-gondolati kapcsolat tekintetében jól eligazítana.

Általános szempont, hogy a tankönyvi mondatok ne legyenek túl hosszúak és bonyolultak, ám arra is van példa, hogy éppen a „művileg” rövidre szabott tankönyvmondatok váltak monotonná, unalmassá. S már csak azért sem lehet a tankönyvi mondatokat „szabványosítani”, mert különféle életkorú, fejlettségű tanulóknak szólnak, másrészt a különféle tantárgyak és tananyagrészek is eltérő

mondatszerkezeteket tűrnek el, tesznek szükségessé. „Az bizonyos, hogy az »átlagos« tankönyv átlagos mondata az egyszerű bővített mondat, az egyes tankönyvek azonban valamiben mindig eltérnek az átlagostól, ennek megfelelően szövegeiknek, mondataiknak is el lehet, el kell térniük a sablonostól. Olykor igenis szükség van terjedelmesebb alárendelő (magyarázó, következtető) összetett mondatokra, csakúgy, mint – például párbeszédben – akár egyszavas, hiányos mondatokra” (Karlovitc 2005).

(7) A szöveg aktuális tagolása (a fontos és kevésbé fontos, az új és ismert dolgok értelemtükröző szórendi helye) szintén meghatározó lehet a szövegértésben. Az új (hangsúlyos) elemek valóban a fókusz előtti helyre kerülnek-e? Tükrözi-e tehát a szórend a közlő szándékát, érthető-e, „logikus-e” a mondatok egymásutánja (a témafejlődés mint a szöveg „logikájának” nyelvi mutatója)? Eközben az elemzés alapja a szöveg téma-réma szerkezete (Eöry 2008).

(8) A lexikai anyag is figyelmet érdemel. Feszítő és ellentmondásokat idéző kérdés, hogy a tankönyvek inkább a bőséges, változatos, vagy az egyszerű, közérthető szóhasználatra törekedjenek-e. Mindkettő fontos, hiszen a tankönyv szóhasználat, szókincse a tanulók szókészletét gyarapítja, a bővülő fogalmak csak bővülő szókincssel sajátíthatók el. A túl sok és nehéz új – szakmai, tájnyelvi, régies vagy éppen idegen – szó azonban elbizonytalaníthatja a tankönyvet használó diákot. Nyilvánvaló, hogy minél több a szövegben a tanulók számára ismeretlen szó, annál nehezebb megérteniük a tananyagot. Kerülni kell tehát, hogy az idegen kifejezéseknek, az anyanyelv ritkán használt szavainak, archaizmusainak és tájzavainak az aránya meghaladjon a megengedhető mértéket. Ennek megállapítása azonban az adott tárgytól és tanulói közegtől függ. Ugyanakkor célszerű a divatos kifejezések (mint pl. a probléma) vagy az ún. mindenek igék (pl. jelent, rendelkezik, képez, tudatosít stb.) használatát kerülni, mert lapossá tehetik a szöveget.

A lexikai anyag szempontjából elsősorban a szakszavak típusainak és mennyiségének a vizsgálata érdemel figyelmet, de sűrűségüket a tanuló tantárgyankénti befogadóképességéhez kell mérni, nem az egyes tantárgyak tankönyveinek adatait egymáshoz. Az egyes tantárgyaknak más a „szakszószükségletük”, illetve szakszavaik különböző jellegűek lehetnek.

A tankönyvi szövegekbe zsúfolt ismeretek mennyiségének és a szövegek érthetőségének összehasonlításakor az egyik legfontosabb mutató a szakszavak száma és sűrűsége (pl. az egy mondatra átlagosan jutó szakszó). A szakszavakat a megértés szempontjából háromféle kategóriába lehet sorolni:

- (1) a mindennapi szókincs részét képezők (pl. háború, erdő, tó);
- (2) a művelt köznyelvben is ugyanolyan értelemben használtak (pl. karhatalom, modernizáció, mezőgazdaság);
- (3) a speciális, csak az adott tudományterület által használtak (pl. nemesség, abszolutizmus, fotoszintézis, interferencia) (Kojanitz 2005).

A szakszavakkal kapcsolatos szöveganalízisek kiterjedhetnek a szövegben előforduló szakszavak ismétlődésének vizsgálatára is. Az ismeretek megértése

szempontjából ugyanis gyakori kritika, hogy a tankönyvek az új fogalmakat és szakszavakat nem használják elég alkalommal ahhoz, hogy ezek beépülhessenek a tanulók fogalomrendszerébe (Kojanitz 2004). A tankönyvi szövegben csak a henye szóismétlés tekinthető hibának. A tudatos szóismétlés egyértelművé teheti mondanivalónkat, didaktikai célt szolgálhat.

Summary

School books are specific technical media containing static multimedial texts and picture illustrations. They are delicate mediators between pupils, the world to be discovered by them, and society. Based on the results of textual analysis we can posit that text segmentation and thought units; the correspondence of a sentence with the whole text; the interconnection of sentences; the links between clauses to form complex sentences; structural deficiencies of sentence units; the structure of sentence units and the lexical stock (the number of technical terms, foreign and archaic words; the proportion of verbs and nouns, etc.) are crucial factors in determining how understandable and learnable the texts are in a school book. A text becomes dynamic if the accompanying tasks let and encourage the user to explore new vistas based on individual readings, and to work out ideas inspired by the text. This new dimension represents a challenge to every teacher, presenting every subject.

Keywords: school books, the functions of school books, text types, text comprehension, linguistic and stylistic criteria for texts, text units.

Irodalomjegyzék:

- B. Fejes Katalin (2002): *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó
- Czékus Géza (2009): A Környezetünk és a Természet és társadalom című tankönyvek tárgyi és egyéb fogyatékosai/hibái. *Új Kép*. 12/1–2: 51–60.
- Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó
- Eöry Vilma (2008): Milyen a jó tankönyvszöveg? In: B. Nagy Ágnes–Szépe György szerk. *Anyanyelvi nevelési tanulmányok 33*. Budapest: Iskolakultúra. 7–16.
- Fercsik Erzsébet (2004): Azonos utótagú összetett szavak a tankönyvekben. *Elektronikus Könyv és Nevelés* 6/3: 61–64.
- Honffy Pál (2003): Megjegyzések a tankönyvek nyelvéről. *Elektronikus Könyv és Nevelés*. 5/4. URL: <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00020/7Honffy.html>
- Karlovitz János (2005): *Tankönyv – elmélet és gyakorlat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Kojanitz László (2004): A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintje. *Magyar Pedagógia* 104/4: 429–442.

- Kojanitz László (2005): A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle* 55/3: 53–68.
- Laczkó Mária (2007): A szóelőhívási folyamatban és a szóértési nehézségekben mutatkozó nyelvi hátrány. *Új Pedagógiai Szemle*. 57/12: 53–66.
- Mikk, Jaan (2000): *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Péntek János (2004): *Anyanyelv és oktatás*. Csíkszereda: Pallas-Akadémia Könyvkiadó
- Pillingová, Martina (2011): A tankönyv mennyiségi szempontú értékelése. In: Györgyiné Koncz Judit–Kozma Gábor szerk. *Tudományra nevelve*. Szeged: Gerhardus Kiadó. 187–196.
- Székely Győző (2003): A tankönyvszöveg milyensége. *Elektronikus Könyv és Nevelés* 5/4. URL: <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00020/8Szekely.html>
- Tóth László (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó
- Vámos Ágnes (2009): A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszközellátottsága és ennek hatása a tannyelvpedagógiára. *Magyar Pedagógia* 109/1: 5–27.
- Zsigmond István (2008): *Az értő olvasás fejlesztése*. Útmutató kézikönyv pedagógusok és pedagógusjelöltek számára. Cluj-Napoca: Ábel



VUKOV RAFFAI Éva

Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű
 Tanítóképző Kar
 Szabadka, Szerbia
vraffaieva@indamail.hu

FEJEZETEK A NYELVI SZOCIALIZÁCIÓ KUTATÁSÁNAK TÖRTÉNETÉBŐL

*Poglavlje o jezičkoj socijalizaciji
u istoriji istraživanja*

*Chapters from the history of language
socialization research*

Összefoglaló

A tanulmány áttekinti a nyelvi szocializációval kapcsolatos, illetve a nyelvi készségek kialakulásának társadalmi beágyazottságára vonatkozó nézetek egy részét. Az írás külön hangsúlyt fektet Bernstein elméletére, valamint a részben ennek hatására kialakult magyar kutatásokra.

Kulcsszavak: nyelvi szocializáció, nyelvi kompetencia, Bernstein nyelvi kódjai, Pap-Pléh kutatása, szituációhoz kötöttség.

A nyelvi készség kialakulása, a nyelvi szocializáció

A nyelvi szocializáció „a társadalomba való beilleszkedés folyamatának alapvetően meghatározó részeként írható le, amelynek során az ember nyelvileg és kulturálisan kompetens tagjává válik az őt körülvevő közösségnek, megtanulja anyanyelvét, annak grammatikailag helyes használatát, lexikai bázisát, továbbá elsajátítja az adott beszélő közösségben adekvát nyelvhasználati módokat, szabályokat, a kulturálisan elfogadott nyelvhasználattal szorosan összefüggő viselkedési formákat” Torgyik (2005:3). Mások felhívják a figyelmet arra, hogy külön vizsgálhatók a megfelelő nyelvi megnyilatkozások a társas viselkedés során, és a megfelelő társas viselkedés nyelvi eszközei (Riszovannij és Sólyom 1996). Réger Zita (2002: 9) hangsúlyozza, hogy társas kapcsolatok és társadalmi környezet nélkül nyelvelsajátítás nem jöhet létre, sőt a társas kapcsolatok jelentős késése visszavonhatatlan értelmi károsodást okoznak, így a nyelvelsajátítás életkora behatárolt. Kiemeli még, hogy a kisgyermek és környezetének beszédkapcsolata „függ az adott társadalom szerveződésétől, alapvető értékeitől, hiedelmeitől, beszélési szokásaitól és még számos tényezőtől” (Réger 2002: 9). Ezek a tényezők a gyerek környezetének beszédét, ezáltal a gyerek beszédét alakítják. Réger munkájában bemutatja a nyelvi szocializáció különböző formáit, s ezekből kiderül,

hogy társadalmanként más-más kommunikációs eszközöket, tanulási sorrendet részesítenek előnyben a gyermek környezetében. Réger az általa feldolgozott kutatások (Schieffelin és Oshs) alapján két modellre különböztet meg, a *gyermekközpontú* és a *helyzetközpontú* típusokat (Réger 2002: 82–83). Az egyik esetben a gyermekhez alkalmazkodik a vele kommunikáló felnőtt, az ő perspektívájából történik a kommunikáció, míg a másik esetben, a gyermeknek kell alkalmazkodnia a körülötte végbemenő kommunikációs folyamatokhoz. Előfordul azonban az, hogy a gyermek nyelvi szocializációjának korai szakaszára a gyermekközpontúság volt jellemző, egy idő után viszont már a helyzetközpontúság válik azzá, vagy párhuzamosan az is jellemzővé válik. Hogy ez a váltás bekövetkezik-e, és mikor, milyen mértékben, arra a különböző társadalmakban más-más választ kapunk. Ahogyan Réger áttekinti a nyelvi szocializáció sokféleségét, példát kapunk olyan kommunikációs modellekre, amikor a gyermeket nyelvi kreativitásra sarkallja környezete, és olyanra is, amikor a társadalmi-kommunikációs szabályokhoz való kötelező alkalmazkodás eredményeként merev kommunikációs viselkedési magatartást sajátít el a gyermek. Réger megállapítja, hogy a nyelvelsajátítással a gyermek a társadalomról szóló információhalmazt is magáévá teszi, mivel „a szülői, gondozói beszéd *formai sajátosságai*, illetve a *nyelvi interakciók szerveződése* maga is hordoz társadalmi és kulturális információt, s ezáltal a szorosan vett nyelvi tényezők maguk is részei a szocializáció eszköztárának” (i. m. 85). Réger ezzel a fontos meglátással Bernstein nyelvi szocializációról, nyelvi kódokról szóló elméletét erősíti meg.

A 6–10 éves gyerekek kommunikációs készségével kapcsolatban Büky Béla (1984: 48) megállapítja, hogy a gyerekek „beszédmagatartását” valóságához való viszonyuk nagyban befolyásolja. Ilyen szempontból két beszélőtípust különböztet meg, az egyik esetben a gyerek általános életérzése az, hogy ő a „világ közepe”, ez feltűnési indíttatású beszédre sarkallja, amely hangos, gesztusokkal kísért; belevág a másik beszédébe. A másik esetben „a kisgyermek a körülötte levő világot felnagyítottan veszélyesnek látja. Ilyen esetekben a gyermek túlzottan óvatos, gesztusaiban visszafogott, alig beszél, szavait halkán, lassan mondja. Nemigen hangsúlyoz. Néha egyszerűen nem is beszél. Beszédszünetei túl hosszúak. Mondatait többször befejezetlenül hagyja.” Büky (1984: 48). Bár Büky némi rosszállással tekint a túl sokat kérdező, és túl sokat beszélő gyerekekre, ezt magánvéleményként kezelhetjük, azt azonban csak megerősíteni tudjuk, hogy a gyerekek beszédtevékenysége az említett két pólus között jellemezhető. Büky meglátásai sok közös vonást mutatnak Bernstein elméletével (1974: 401), melyben a nyílt és zárt típusú szereprendszereknek tulajdonítható a Büky által vázolt két beszédmagatartás. Bernstein véleménye szerint a zárt szereprendszerben szocializálódó gyermek „számottevő feszültséget és szerepkonfliktust tapasztal, ha kísérleteket tesz arra, hogy egyénítse szintaktikai és szókincsbeli válogatását, azaz, ha nyílt szereprendszert próbál létrehozni (...) itt épp az a feszültség forrása, amit a nyílt szereprendszerben szocializálódó egyénnek (gyereknek) meg kell tanulnia. Azaz a korlátozott kódban pontosan az a szerepviszony a szerepfeszültség létrehozója, amely

a kidolgozott kód kialakulását elősegíti.” (i. m. 403) Bernstein nyelvi szocializációról szóló tanulmányában elsősorban a munkásosztályra vonatkozó kommunikációs modell körvonalazását kísérelte meg. Véleménye szerint magához a (korabeli brit) munkásosztályhoz való tartozás olyan társadalmi-osztály génekkal ruházza fel az egyént, melyek az adott kommunikációs kód révén öröklődnek. Kommunikációs kód alatt egy olyan tanulási, nyelvssocializációs rendszert értünk, amely hatással van a további nyelvhasználatra. Bernstein mutatott rá a leghatározottabban arra, hogy milyen jelentősége van a kódok átörökítésének. Hangsúlyozza, hogy a gyermek a beszéd tanulásával együtt a társadalmi rendszer követelményeit is elsajátítja (i. m. 395). A fokozatosan elsajátított nyelvvel „megerősítést nyer benne a társadalmi struktúra, és formálódik társadalmi azonosságérzete”. Mindazok a társadalmi magatartásformák, amelyek az egyes rétegeket, közösségeket jellemzik a nyelvhez való viszonyulást is meghatározzák, és ezáltal válhat valaki kreatív, nyitott, illetve sablonokhoz mereven ragaszkodó, zárt rendszerben gondolkodó nyelvhasználóvá. Bernstein a kétféle nyelvi magatartást szabályozó kódokat nevezte kidolgozott, illetve korlátozott kódnak.

Hymes (1978) felhívja a figyelmet a különböző kompetenciarendszerek egymásmellettségére, illetve szembenállására. Véleménye szerint a nyelvhez való közelítést a különböző egymás mellett élő nyelvváltozatok, illetve pontosabban különböző kompetenciák figyelembevételével tehetjük meg. Hymes (1978:337) a kommunikatív kompetenciáról elmélkedve összeveti Saussure *beszéd* és *nyelv* szembeállítását Chomsky *kompetencia* és *performancia* párjával, megállapítja, hogy az utóbbi megkülönböztetés, illetve felosztás nagyobb szerephez juttatja a „konkrét személyeket, helyzeteket és akciókat”. Úgy véli, hogy Chomsky ilyenfajta nyelvelméleti felfogása, mely egyedülként szól „a nyelv bensőséges emberi jelentőségéről”, megalapozója lehet egy olyan elméletnek, melyben „új, kitörölhetetlen szociális összetevőkkel rendelkező viszonyok fognak kiugróvá válni, melyek beillesztésére és értelmezésére szélesebb elméletre lesz szükség” (i. m. 337).

Hymes kifejti elméletét, miszerint, ha egy beszélő nyelvhasználatát vizsgáljuk, az adott nyelvhez nem úgy kell viszonyulnunk, mint annak a nyelvnek egy ideális változatához, hanem az adott nyelvnek az adott közösségben ideálisnak tartott változatához, vagyis a közösségben betöltött szerepét figyelembe véve. Példáiban olyan beszélők eseteit hozza fel, akik egy nyelvközösség tagjaiként több nyelvet használnak, mindegyiket sajátos formában, sajátos alkalmakkor. Hangsúlyozza, hogy a közösség nyelvi kompetenciája a döntő akkor, amikor a közösség egyes tagjainak nyelvhasználatát vizsgáljuk. Itt akár az egyes nyelvközösségek nyelvi normarendszerének kérdésére is gondolhatunk, pontosabban arra a problémakörre, ami például a vajdasági magyarok nyelvi normarendszerének lehetséges körülírására vonatkozik. Hymes hangsúlyozza, hogy „ha úgy elemezzük egy közösség nyelvét, mintha homogén volna, az eltérések megtréfálnak. Ha viszont a különbségek elemzéséből indulunk ki, akkor el tudjuk szigetelni a ténylegesen meglevő homogenitást.” (i. m. 340–341)

2. Bernstein és a nyelvi kódok

Bernstein a szociálisan hátrányos helyzetű alanyok zárt szereprendszeréhez korlátozott kódot, valamint implicit kifejezésmódot, a szociálisan stabilabb helyzetű alanyok nyelvi magatartásához a nyílt szerepviszonyokat és kidolgozott kódot, valamint az explicit kifejezésmódot társítja. Bernstein óta számosan cáfolták, módosították eredményeit, mégis kiindulópontnak, alaptanulmánynak számít a nyelvi szocializáció témakörében. Bernstein nyomán érdemes összefüggést keresni a szociokulturális környezet és a kifejezésforma explicit, illetve implicit volta között.

A beszédtanulás velejárója a környezet illetve társadalmi rendszer követelményeinek elsajátítása. „Minden alkalommal, amikor a gyermek beszél, vagy hallgat valakit, megerősítést nyer benne a társadalmi struktúra, és formálódik társadalmi azonosságérzete” (1975:395)

Bernstein szerint attól függően, hogy milyen kódot használ a beszélő, a környezetben lejátszódó események más és más szegmense kerül középpontba: intellektuális, érzelmi, esetleg társadalmi vetületű. „A kód fogalma (...) arra az elvre utal, amely a beszédesemények kiválasztását és elrendezését szabályozza.” (396)

A korlátozott kód használata ott jelenik meg, ahol a társadalmi lét a közösség tagjainak egymással való azonosulásán, közös előfeltevéseken és elvárásokon, azonos kulturális gyökereken alapszik. Korlátozott kód használata szolidaritást feltételez, ebből következően nem alakít ki nyelvi *én*-t, az egyén nyelvi való elkülönítését és definiálását az adott közösséghez való tartozás kifejezése alá helyezi.

Megfigyelhető az adatközlőknél a szereplési attitűd, amely a kidolgozott kód használatával párosul, ami annyit jelent, hogy a beszélő amellet, hogy tartalmat közvetít, önmagát csomagolja, illetve rejtí nyelvi közlésbe. Tehát azzal, hogy a megfelelőnek ítélt közlésmódot és kifejezésformát, valamint nyelvi elemet választja ki, a hallgató által magáról kialakuló képet szándékosan befolyásolni szándékozik, illetve identitásának lenyomataként kezeli a közlésformát. Ezzel ellentétben a korlátozott kód jegyeit magán viselő nyelvi megnyilatkozások esetében a beszélő a beszédprodukción tervezésekor az önmagára vonatkozó reflexiókat – lexémaválasztás, egyéni elrendezés stb. – a felmerülő tényezők közül kizárja, a tartalomközvetítésre összpontosít. Eközben a közlés eredményessége érdekében igénybe vesz minden olyan eszközt, amit arra megfelelőnek tart; például exoforikus névmások, utalások nyelven kívüli közösnek vélt ismeretekre. A személyes attitűd jelenléte a nyelvi megnyilvánulásokban gyengébb a korlátozott kód esetében. A nyelven kívüli csatornák válnak az egyéni minősítések közvetítőivé.

Bernstein hangsúlyozza a korlátozott kód kizárólagos használatának negatív következményeit, például a korlátozott kód használatára való váltás nehézségét a beszélők többségénél, és ennél fogva bizonyos szerepvállalásokról való kényszerű lemondást, illetve a társadalmi szerepváltás nehézségeit.

Míg a korlátozott kódot használó beszélő beszédpartnerét azonos csoportba tartozóként és azonos státusúként kezeli, addig a kidolgozott kódot használó beszélő egyik legfontosabb attitűdje a beszédpartnerétől való társadalmi és nyelvi eltérés. Beszéd-megnyilatkozása a lehető legnagyobb mértékben korlátozódik a nyelvi csatornákra, beszédprodukciónak az előfeltevések kisebb szerephez jutnak, a közlendő tartalmak teljes nyelvi kifejtése fokozottabb szerepet kap. Azonban Bernstein arra is felhívja a figyelmet, hogy nem minősíthetjük az egyik vagy másik kód által fémjelzett beszédet kívánatosnak, illetve kevésbé kívánatosnak, mindkettőnek megvan a maga szerepe, és ebben az esetben is, akár a nyelvváltozatok használatának esetében, az a kívánatos hozzáállás, amikor a beszélő a megfelelő alkalomkor használja az egyik kódot, illetve a másikat. Mesterként, természetellenes lehet a kidolgozott kód használata olyan társadalmi közegen belül, amely a beszélő legszűkebb környezetét alkotja, amely társadalmi közegen belül valóban működik a közös előfeltevések, elvárások és szolidaritás elve. Ugyanígy kommunikációs zavart okozhat a korlátozott kód indokolatlan használata olyan esetekben, amikor a kommunikációs körülmények nem elégítik ki a korlátozott kódra jellemző elvárásokat, illetve feltételeket. Talán azért beszélhetünk leginkább a korlátozott kód használatával járó hátrányos megítélésről, mivel a kidolgozott kód használata egy-egy beszélő esetében mindig magától értetődően tartalmazza a korlátozott kód használatának képességét is, míg azokban az esetekben, amikor korlátozott kódról beszélünk olyan szituációkban, ahol ennek előfordulása gondot okoz, nem áll minden esetben a beszélő rendelkezésére a kidolgozott kód használatának készsége. Ugyanis a kidolgozott kód használata olyan tapasztalatokkal gazdagítja a beszélő kommunikációs készségét, amely a másik kód használatánál hiányzik. „A kidolgozott kód a fogalmak benne rejlő bonyolult hierarchiáján keresztül egy sor lehetőséget kínál a belső tapasztalat megszervezésére és kifejezésére.” (Bernstein 1975:406) A korlátozott kódot a fogalomhierarchia, az oksági kapcsolatok iránti fogékonyság alacsonyabb foka jellemzi. A korlátozott kód használata a megismerési folyamatok kerékkötője lehet.

Bernstein a korlátozott kód jellegzetességét a közösségi szimbólumok átadásában, a kidolgozott kódét pedig az egyénített szimbólumok átadásában is meghatározónak véli. (i. m. 401)

Bernstein korának és környezetének azon problémáját, amit a munkásosztálybeli gyerekek alacsony kulturális szintje, gyenge iskolai eredménye, alacsony nyelvi intelligenciája jelentett, főként a korlátozott kód egyedüli használatában látja. A korlátozott kód használata mellett azonban Bernstein a gyenge tanulási eredmények magyarázatára megemlíti más gyengítő tényezőket is, amelyek nem is annyira a nyelvi kompetenciával, mint a társadalmi helyzettel függnek össze; ilyen például a rossz iskolaválasztás, azaz az alsóbb rétegek társadalmilag predesztináltak a kudarcra, hiszen minden gyengítő tényező magával hoz egy újabbat.

3. Bernstein kritikája

Pap Mária (1982) foglalkozik behatóan Bernstein kidolgozott és korlátozott kódokról szóló elméletének kritikai fogadtatásával. Jellemző az elmélet fogadtatására az a hozzáállás, hogy a Bernstein által körvonalazott probléma megoldható különböző nyelvi felzárkóztató programokkal, elegendő, ha ehhez a kutatás eredményeit figyelembe veszik. Másrészt Labov részéről érte jelentősebb kritika Bernstein elméletét. Labov elfogadhatatlannak tartotta a nyelvi hátrány fogalmának jelenlétét, s némileg félreértelmezve Bernsteint, elutasítja az egyszerűbb, kevésbé választékos beszédmód – amit véleménye szerint Bernstein korlátozott kódú beszédként definiál – és az alacsonyabb intelligenciaszint közötti összefüggést. Véleménye szerint Bernstein kódjai stílusbeli különbséget fejezhetnek ki csupán. (i. m. 81–82) Általában Bernstein elméletének félreértését az amerikai társadalmi helyzetre való vonatkoztatás idézte elő, hiszen abban a közösségben a nyelvi hátrány jelensége szinte magától értetődően a fekete gettótársadalomra vonatkozik, és ezáltal Bernstein elméletét is ebben a kontextusban értelmezték, annak ellenére, hogy ő az angol középosztályt és munkásosztályt vizsgálta.

Pap maga is részben kidolgozatlanak tartja a kódokhoz fűződő Bernstein-elméletet, valamint kevésnek azt az információt, amit az elmélethez fűződő kutatásokról, konkrét beszédelemzésekről tudunk.

A kritikai észrevételek ellenére mérföldkő Bernstein elmélete a nyelvi szocializáció, a hátrányos helyzet és a nyelvi készségek összefüggésének kutatásával foglalkozók számára. Számos kutatás jött létre a bernsteini elméletre támaszkodva, azt felhasználva, továbbgondolva, illetve módosítva. Ezek közül az egyik Hess és Shipman (1974) tanulmánya, illetve kutatása, amelyet az a probléma késztetett, ami a hátrányos helyzet oktatási folyamatban történő újratermelésével, hatványozódásával kapcsolatos. Azt vizsgálták, hogy a kulturális tapasztalat hogyan alakul át kognitív viselkedéssé és iskolai teljesítménnyé. Kiindulópontjuk szerint a kulturális hátrány legfőbb oka, „hogy hiányzik a megismerést segítő jelentés az anya és a gyermek között létező kommunikációs rendszerben.” (i. m. 154) Másrészt hangsúlyozzák a gyermekkor szocializációs viszonyának hatását a későbbi tanulmányi és egyéb társadalmi sikertelenséget előidéző viselkedés kialakulásában. Tanulmányukban azt igyekeznek bizonyítani, hogy „a kommunikációt és a nyelvet a társadalmi rendszer és a családstruktúra formálja, a gondolkodás és a problémamegoldás módjait viszont a nyelv.” (i. m. 154) Pontosabban azt vizsgálják, hogy a kisgyermekből – kutatásukban négyéves gyermekek szerepelnek édesanyjukkal – milyen „belső választ” vált ki az irányukban használt korlátozott kód, illetve kidolgozott kód alkalmazása. (i. m. 157) A státusorientált családi közegben, vagy ahogyan Bernstein nevezi, személyi zárt szereprendszerben (1974: 401) a szülőtől kapott utasítások, közlések nem elgondolkodtatóak, kifejezők, nem gondolkodást várnak a gyerektől, hanem engedelmisséget. Tehát a következetesen ilyen irányú kommunikációs közeg megvonja a gyerektől a gondolkodást, nyelvi döntést, a kétértelműségek

megértését, valamint az árnyalt kifejezésformák elsajátításának lehetőségét. Hess és Shipman (1974) vizsgálatában négy státuszcsoportból való anya és négyéves gyermeke vett részt. A gyerekeknek bizonyos feladatokat kellett végrehajtaniuk az anya magyarázatának és utasításának segítségével. A kutatók azt vizsgálták, hogy a különböző társadalmi rétegből való anyák milyen nyelvi eszközökkel és hozzáállással irányítják gyermekeiket, és ezek mennyire lesznek sikeresek feladatuk végrehajtásában. Hipotézisüknek megfelelő eredménnyel zárult a vizsgálat, vagyis a felső-középosztálybeli anyák dicsérrettel vegyített utasításai érték el leginkább céljukat.

4. A nyelvi szocializáció és nyelvi kompetencia vizsgálatára vonatkozó magyar kutatások

Pap Mária és Pléh Csaba (1972) többek között a Bernstein elméletét és kutatási módszerének megismételhetőségét ért kritikák hatására olyan kutatást végzett el, amely Bernstein módszereit alkalmazza magyar nyelvterületen. Vizsgálatuk „alapvető kérdése az volt: megtalálhatók-e a nyelvhasználatnak ezek a különbségei az iskolába lépő magyar gyermekek beszédében, egyáltalán találhatók-e beszédükben olyan dimenziók, melyek a szituáció-függés, partikularitás, illetve az explicitiség, univerzalitás kérdésével összefüggésbe hozhatók; s ha igen, van-e valamilyen kapcsolat ezek és a szociális helyzet között budapesti gyermekeknél.” (Pap–Pléh 1972) Vizsgálatuk céljait így fogalmazták meg: „1. *módszertani* – az iskolába lépő gyermek beszédének szociolingvisztikai szempontú vizsgálata az angol nyelven bevált módszerek adaptálásával; 2. *tartalmi* – összefüggésbe hozható-e nálunk is az induláskor meglevő hátrányos helyzet a nyelvhasználat különbségeivel.” (Pap–Pléh 1972:58).

A kutatók így jellemzik a vizsgálat menetét, melyet 63 első osztályos budapesti gyerekkel végeztek: „A beszéd bennünket elsősorban érdeklő dimenziójának – a szituációhoz kötöttség mértékének – vizsgálatára a képsorokról szóló történetek elemzését választottuk, mivel a gyermek és a vizsgálatvezető számára egyaránt adott képsor természetessé teszi a szituációhoz kötött beszédváltozatok használatát, s csak a formális helyzetek iránt fogékony gyermekeket készíteti szituációtól független beszédre.” (Pap–Pléh 1972:59).

A vizsgálatból az derül ki, hogy nem is annyira a szülő iskolai végzettsége és munkahelye az, ami befolyásolja a gyerek beszédképességét, sokkal inkább a lakóhely, városon belül a környék és az iskola. Tehát magasabb presztízsű lakóhelyen élő és iskolába járó gyerek beszédtevékenysége a kiválasztott mutatók alapján a szülők iskolázottságától függetlenül is magasabb színvonalú, mint az alacsonyabb presztízsű helyen élőké. Mindebből arra a következtetésre is juthatunk, hogy egy kétnyelvű környezetben élő gyermek kisebbségi anyanyelvű lévén eleve elszenved bizonyos hátrányt. Mindezek mellet az egynyelvű közösségben tett fenti megfigyelésnek a magyarázata az is lehet, hogy a magasabb presztízsű környékre költöző szülő eleve szem előtt tartja gyermeke felzárkóztatását a magasabban iskolázott szülők gyermekeihez.

Pap és Pléh (1972) Bernstein nyomán a szituációhoz kötöttséget vizsgálta elsősorban. A vizsgálatukban szereplő gyerekek képsorok alapján szóbeli szövegalkotást végeztek, s az általuk alkotott szöveg nyelvi elemeinek szituatív jellegét elemezték különböző mutatók segítségével. A szerzőknek sikerült olyan összetett képletet létrehozniuk, amely lehetővé teszi a szóbeli szövegek mérését és összehasonlítását. Természetesen öt mutatójuk azokat a szövegsajátosságokat domborítja ki, illetve vizsgálja, amelyeket téziseik szerint vizsgálni érdemes, ezek pedig főként a szituációhoz való kötöttség tükröződései a beszédmódban, azaz a Bernstein-féle korlátozott kód lenyomatai.

A szerzők a kutatás zártával megállapítják, hogy Bernstein módszereit, módszertani eljárásait sikeresen tudták alkalmazni a budapesti gyerekekkel végzett kutatásban. Aránylag kismértékű változtatást hajtottak végre a nyelvi változók meghatározásában. Az angol kutatáshoz viszonyítva nagyobb hangsúlyt fektettek a névmási szerepre a szituációfüggőség vizsgálatánál. Ami kutatásuk tartalmi eredményét illeti, megállapították, hogy a hátrányos nyelvi helyzet összefügg a szociális helyzettel, az iskolai elvárások nem kedveznek a szociálisan és nyelvileg hátrányos helyzetű gyerekeknek. A budapesti miliőre vonatkozó érdekesség, hogy a városon belül a gyerekek beszédét dominánsabban befolyásolja a lakhely presztízse, mint a szülők munkaköre és iskolázottsága, azaz egy rózsadombi munkás gyerekének nyelvhasználatára jellemzőbb lehet a kidolgozott kód használata, mint egy csepeli értelmiségi gyerekének nyelvi megnyilvánulásaira.

Lengyel Zsolt (2005) hívja fel a figyelmet arra, hogy a nyelvi szocializáció különböző útjai közül egynek, konkrétan a nyelv megismerői funkciójának előtérbe állítása más tradicionális nyelvi szocializációs folyamatok résztvevőinek diszkriminációjához vezet. Lengyel egy cigány család gyermekeinek példáján mutatja be a nyelvi szocializáció egy lehetséges módját, amelynek „egyik legfontosabb tanulsága az, hogy a cigány mikrotársadalom, a cigány család, anya nem „kevesebbre” tanítja gyermekét, hanem másra” (Lengyel 2005:138). Míg a magyar társadalom a társadalmi mobilitás céljából a nyelvi fejlődés olyan formáját tartja kívánatosnak, amely az iskoláztatás céljait szolgálja, addig a cigány családokban „a nyelv kommunikációs funkciója kerül előtérbe, e funkció minél tökéletesebb ismeretére ösztönzik a gyereket. A cigány anyák és a cigány társadalom az 5–7 éves cigány gyerektől a nyelvnek ezt a funkcióját kéri számon. Ugyancsak a társadalmi mobilitás nevében, mivel a felnőtt cigány társadalom a nyelv e funkcióját tekinti a legfontosabbnak” (138).

Réger Zita (2002) *Utak a nyelvhez* című munkájában a gyerekek korai nyelvi szocializációját kutatja, feltárja az anya és gyermek közti nyelvi kapcsolat főbb vonásait a csecsemőkortól kezdve. Réger folytatta Bernstein nyelvi szocializációról szóló tanulmányának főbb gondolatait, azzal, hogy közben módosítja, esetenként cáfolja is őket. Kutatási területe a Magyarországon élő cigány kisebbség nyelvi szocializációja.

Alaptézise, hogy a felnőtt (anya) – gyermek kapcsolat nyelvi vonatkozásai meghatározóak a gyermek nyelvi fejlődésében, abban, hogy a későbbiek során az egyén hogyan viszonyul a nyelvhez, hogyan bánik vele. „... a korai nyelvi interakciók jellegétől függően a nyelvhez vezető út, az elsajátítás módja különbözőképpen alakulhat, és bizonyos keretek között a tanulás természetes sorrendje is módosulhat.” (Réger 1990:11) Munkájában támaszkodik Bernstein elméletére, de vizsgálati eredményeinek bírálatát három pontban meg is fogalmazta. Egyrészt kifogásolja a vizsgálat adatbázisának elégtelenségét, az adatok felvételének módját, azt, hogy olyan feladathelyzetben vizsgálta a gyerekek beszédmódját, amely esetleg nem ad pontos képet nyelvhasználati jellemzőikről. Réger véleménye szerint a kutatás nem bizonyította, hogy a vizsgált adatközlő, aki korlátozott kódot használt, nem tudna más beszédhelyzetben kidolgozott kódot is alkalmazni. Másrészt nagy mértékben támaszkodva Pap és Pléh, valamint Pap kutatásaira felveti annak lehetőségét, hogy egyszerűen csak a nem megfelelő, illetve a nem megfelelő mértékben elsajátított nyelvtani ismeretek okozzák azt a beszédmódot, amit Bernstein a korlátozott kóddal jellemez. Mindamellet még hozzáveszi annak lehetőségét, hogy a nyelvelsajátítás késése is okozhatja a Bernstein által észlelt jelenségeket. Harmadikként Réger azt veszi fontolóra Bernstein elméletét vizsgálva, hogy valóban a nyelvhasználati másság okozza-e az iskolai kudarcokat.

Oláh Örsi (2005) több mint 30 évvel később megjelent tanulmányában hivatkozik az imént részletezett elemzési eljárásra, s annak elemeit felhasználva megalkotja képletét, amely a szóbeli szöveg főbb tényezőjét alapul véve, négy plusz egy érték meghatározásával, egy értékben sűríti a feltárt tényezőket.

Vizsgálatában az egyik legfontosabb mutató a képi elemfelismerések száma s az elemek beépítése a felhasználó szövegébe. Elemnek nevez minden szituatív erejű képi egységet, mely információt tartalmaz. Valójában adott képi elemek felhasználásával összefüggő szövegalkotást végez a diák. A képi elemek felismerései során megjelenhetnek hibás absztrakciók, nem explicit következtetések. A hibás absztrakciók száma, típusa adja a szöveg redundancia-mutatójának egyik összetevőjét. A verbális teljesítmény vizsgálatánál a tartalmas (kontextusfüggő, explicit) és tartalmatlan (implicit) igék használatát is figyelembe veszi. Az exoforikussal ellentétben az anaforikus (a szöveggörnyezetből már ismert, megnevezett denotátum mellett megjelenő) névmás használata az a tartalmas kifejezési mód, amely változatosabb nyelvhasználatot mutat.

Tézisei között szerepel a szöveg explicit értéke és a tanulmányi eredmény közötti egyenes irányú összefüggés megléte. A logikai kifejtések száma, az explicit megnyilatkozások típusai alapján állapít meg nyelvi jellegzetességeket. Ez az elemzési mód abban is különbözik Pap és Pléh vizsgálati eljárásától, hogy figyelembe veszi a szóbeli szöveg redundáns elemeit. Oláh Örsi (2006) másik vizsgálatában a szóbeli szövegalkotás eredményességét elemfelismerési átlag és szövegösszetettségi mutatók alapján határozza meg.

Oláh Örsi kutatása arra mutat rá, hogy a szóbeli szövegalkotás színvonalát tekintve szignifikáns különbség nem figyelhető meg a vidéki iskolák, illetve a budapesti iskolák a tanulóinak teljesítménye között. Az iskolai összteljesítmény összefügg a szülők iskolázottsági háttérével. Jobb eredmények születtek az olyan családi háttérrel rendelkező gyerekeknél, ahol a család részéről az olvasás, a könyvek szeretete megalapozott (több könyv található a háztartásban), jobbak a lakáskörülmények, a gyermek szabadidejének nagy részét otthon tölti (még akkor is, ha a család naponta csak egy-két órát tud együtt tölteni).

A nyelvi szocializáció kutatása, valamint a vele szorosan összefüggő nyelvi kompetencia-kutatások az ezredfordulón is vissza-visszatérnek Bernstein 60-as évek végén körvonalazódó elméletéhez. Annak részbeni cáfolásával, illetve továbbgondolásával alakulnak ki az újabb elméletek, amelyek közül nem egy a nyelvi mutatók jóval részletesebb rendszerét dolgozta ki.

Summary:

The study reviews the aspects related to the social embeddedness of the language socialization and formation of language skills. Special focus is paid to Bernstein's theory as well as its implications on Hungarian studies.

Keywords: language socialization, linguistic competence, Bernstein's language codes, Pap-Pléh research, situation relatedness.

Irodalomjegyzék:

- Bernstein, Basil (1975): Nyelvi szocializáció és olvashatóság. In: Szerk.: Pap M. – Szépe Gy. (szerk.): Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások. Budapest: Gondolat. 393–431.
- Büky Béla (1984): Az anyanyelvi képességek fejlettsége és továbbfejlesztése életkoronként. In: Büky Béla – Egyed András – Pléh Csaba: Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés. Budapest: Tankönyvkiadó. 5–155.
- Hess, Robert – Shipman, Virginia C. (1974): A kisgyermekkorú tapasztalás és a kognitív eljárások szocializálódása. In: Ferge Zsuzsa – Háber Judit (szerk.): Az iskola szociológiai problémái. Budapest. Közgazdasági és Jogi Kiadó. 153–174.
- Hymes, Dell (1978): Kommunikatív kompetencia. In: Horányi Özséb (szerk.): Kommunikáció 2. Budapest. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 333–356.
- Lengyel Zsolt (2005): Nyelvelsajátítás, nyelvi fejlődés és a nyelvi környezet. In: Lanstyák István és Vančóné Kremmer Ildikó (szerk.): Nyelvészetről változatosan. Dunaszerdahely: Gramma Nyelvi Iroda.
- Oláh Örsi Tibor (2006): Látens részképesség problémák és a nyelvi kompetencia kapcsolata. Gyógypedagógiai Szemle. I. 9.
- Oláh Örsi Tibor (2005): Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. Új Pedagógiai Szemle. 7-8.

- Pap Mária (1982): A Bernstein-féle szociolingvisztikai elmélet kritikai elemzéséhez. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*. 14. 75–108.
- Pap Mária – Pléh Csaba (1972): Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. *Szociológia*, 1972. 2. sz. 56–65.
- Réger Zita (2002): Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Riszovannij Mihály – Sólyom Erika (1996): Nyelv, nemi szerep és osztálytermi kommunikáció. *Educatio*, 3. 536–539.
- Torgyik Judit (2005): Nyelvi szocializáció és oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*. 3.



Eva BALAŽEVIĆ
Univerzitet u Novom Sadu
Učiteljski fakultet na
mađarskom nastavnom jeziku
Subotica, Srbija
evabalazevic@yahoo.com

UMETNIČKA MUZIKA U POJEDINIM ASPEKTIMA MEDICINE

A zeneművészet orvostudományi aspektusai

Artistic music and healing

Sažetak

Medicina, muzika i magija bile su tesno međusobno povezane. Jedan od moćnih pomagача u magijskom lečenju bila je svakako i muzika. Dovođenje sna, u svrhu nekih hirurških intervencija, ili lečenje, nekih unutrašnjih ili duševnih bolesti omogućavano je upotrebom blagih melodija na odgovarajućim instrumentima toga doba. Vekovima je terapija muzikom ostala, strogo medicinski posmatrajući, u haosu i konfuziji, primenjivana od svakog lekara drugačije, već prema ličnim stremljenjima i prirodi bolesti. Razvoj muzike od njenih početaka do današnje elektronske i konkretne muzike nije nikako završen. Upravo kao što nije završen ni razvoj medicine. Od prvih snažnih doživljaja koji su zadirali u samu srž primitivnog čoveka, a koje su postizavali prvim magijskim obredima preko Gregorijanskog koral a i Baha, do Berlioza, Stravinskog, Bartoka, uticaj muzičkog izražavanja nesumnjivo je rastao. I muzika i medicina nalaze se danas pred novim zadacima i na novim putevima. One postavljaju, sasvim u skladu sa savremenim zbivanjima, suštinska pitanja: kako razviti u čoveku nove sposobnosti i mogućnosti doživljavanja, kako ga iznutra pročistiti i proširiti. Danas, svima nama, kao nikada pre, potrebna su integrativna doživljanja u kojima će biti aktivna čitava ličnost čoveka.

Ključne reči: umetnička muzika i medicina, muzikoterapija, terapijske mogućnosti muzike danas.

Ono što je oduvek spajalo muziku sa medicinom bila je potreba čoveka da se u trenucima odmora obrati muzici.

Na osvitu istorijskog doba, možemo čak reći, muzika je prethodila rečima. Medicina, muzika i magija bile su tesno međusobno povezane. Jedan od moćnih pomagача u magijskom lečenju bila je svakako i muzika. Dovođenje sna, u svrhu nekih

hirurških intervencija, ili lečenje, nekih unutrašnjih ili duševnih bolesti omogućavano je upotrebom blagih melodija na odgovarajućim instrumentima toga doba. Pitagora, koji nije bio samo filozof, već i lekar, davao je svojim bolesnicima muzičke recepte. Hipokrat je brižljivo studirao dejstvo muzike na organizam, pokazujući prednosti koje se mogu iz tog dejstva izvući. Platon i Aristotel pripisivali su ritmu i tonovima visoko moralno dejstvo.

Platon je u svojim delima došao na problem umetnosti i umetničkog stvaranja, pa s tim u vezi i na problem muzike i muzičkog vaspitanja s njihovim uticajem na čoveka, njegovu dušu i telo. On traži takvu umetnost koja u sebi sadrži oponašanje lepoga.

Definišući ideju najvišeg dobra pomoću lepote, srazmera i istine, Platon smatra da svako mora provoditi život baveći se u određenom vremenskom razdoblju muzičkim igrama, pevajući i igrajući, tako da sebi može steći naklonost bogova, a nepriljatelje odbijati te u toj borbi pobeđivati. Treba zadržati onaj način muzike koji odgovara glasu i izrazu hrabrog čoveka, kada mu je potrebna snaga u ratu ili miru, (ili ako zapadne u nevolju) a hoće da u svim tim momentima ostane hrabar i jak kako bi se od njih odbranio. Muzika se polagano naseljava i krišom prodire u karakter i čovekovu sposobnost, a onda može preokrenuti sav privatni i javni život. Zato već deci pomoću muzičkog vaspitanja treba omogućiti da nauče sklad i zakonitost – a to će ih posle svuda pratiti u životu.

Najveći Platonov učenik Aristotel svoju filozofsku i naučnu misao zadržao je i na muzici. On ističe da etičko zadovoljstvo pruža muzika. U duši onoga koji uči muziku, nešto se nabolje menja – u čemu se upravo vidi uticaj muzike na čoveka. Muzika je – smatra Aristotel – po svojoj prirodi nešto vrlo prijatno. I izgleda da duša ima neke srodnosti s harmonijom i ritmovima. Melodije same sobom podržavaju osećanja, pa tako muzika izaziva umerenost i spokojnost.

Među Rimljanima slavni Galus upotrebljavao je skoro uvek muziku u lečenju raznih bolesti.

Vekovima je terapija muzikom ostala, strogo medicinski posmatrajući, u haosu i konfuziji, primenjivana od svakog lekara drugačije, već prema ličnim stremljenjima i prirodi bolesti. Otud nije čudo da je Porta, lekar, savremenik Rablea, posvetio čitavu jednu knjigu preciznim i efikasnim indikacijama za terapiju muzikom. Mada se pisac Gargantue i Pantagruela podsmevao njenom autoru, budućnost je pokazala da su ovakve knjige utrle put sistematskom bavljenju muzikoterapijom.

O terapeutskim mogućnostima muzike danas

Nakon značajnih istraživanja lekara i muzičara Petra Lihtentala (Lichtenthal) u meloterapiji nije se otprilike jedan vek stiglo do novijih otkrića. Tek pri kraju 19. veka prva istraživanja inspirisana su kriterijumima modernog eksperimentalnog ispitivanja.

Tako je utvrđeno da je 1880. god. ruski fiziolog Dogiel prvi upotrebio pletizmograf (aparatus za merenje visine pritiska krvi kroz podlakticu) da bi izmerio psihosenzorne promene pod uticajem umetničke muzike, posluživši se pri tom Šubertovom (Schubert)

serenadom za violinu, klarinet i flautu kao stimulansom. No, ovaj pokušaj nije još bio tehnički savršen, te su prema tome i postignuti rezultati bili nesigurni.

Tarhanov, drugi ruski fiziolog, na 11. internacionalnom lekarskom kongresu u Rimu (1894.) raspravlja o meloterapiji i njenom uticaju na čovekov organizam i to na osnovu merenja efekata.

Menc (Mentz) je 1895. god. vršio eksperimente sfigmanometrom (aparatus za merenje pritiska u arterijama) i pneumografom (aparatus za merenje respiratornih radnji); i na kraju Patrici (Patriz) koji je 1896. god. publikovao svoju zanimljivu monografiju pod nazivom „Prvi eksperimenti o uticaju muzike na cirkulaciju u čovečjem mozgu“. Ovaj talijanski fiziolog registrovao je mozgovni puls 13-godišnjeg dečaka kada mu je prilikom jedne ozlede na glavi deo mozga bio sasvim otkriven. Rezultati su registrovani posredstvom kimografa (aparatus za prikazivanje gibanja nekog organa), a kao stimulans upotrebljen je dijazon ili neki muzički komad. Zapaženo je povećanje volumena mozga; međutim na perifernoj cirkulaciji dobili su se vrlo različiti učinci: stezanje, širenje ili nikakav učinak. Patrici nije takođe mogao ustanoviti ni razlike u efektima upotrebom veselih ili tužnih melodija.

Bine (Binet) i Kurtie (Courtier) vršili su eksperimente (koje su objavili 1897. g.) više metodski i sa više uverljivosti, jedini je prigovor bio što se njihovi rezultati temelje na eksperimentima izvršenim na jednoj jedinoj osobi od 35 godina, inače muzički obrazovanoj i violinisti. Uz sve to, Bine se mnogo trudio da razlikuje funkcionalne varijacije uzrokovane jednostavnim senzornim slušnim stimulansom od onih koje se pripisuju emocijama izazvanim muzikom, a koje se odnose samo na ljude.

U novije i najnovije vreme, umesto što bi se muzika sa sumnjivim uspesima i dalje primenjivala kao nekad, kod sigurnih organskih bolesti, kojima se moglo već efikasnije pomoći nekom drugom vrstom terapije, njeno blagotvorno delovanje prenosilo se sve više na polje duševnih bolesti u duševnim bolnicama.

Slavni francuski lekar Pinel, koji je prvi oslobodio duševne bolesnike okova i počeo da ih posmatra kao i sve ostale bolesnike, preporučivao je muziku u lečenju psihoza. Žane, Frojdov učitelj, uveo je u psihijatriju muzičke igre. Entuzijazam francuskih lekara preneo se na početku našeg veka na njihove kolege u Americi i Engleskoj, a zatim i u većinu evropskih zemalja. Pojavila se čak i „Muzička farmakopeja“ od američkog ispitivača uticaja muzike na psihu bolesnog čoveka Roberta Šauflera.

Protiv melanholije savetovao je slušanje Betovenove „Himne radosti“, protiv nervne iscrpljenosti Smetaninu „Vltavu“, koja u isto vreme korisno služi u vežbama autogenog treninga.

Dinamički pokretljiva i živa muzika marševa, kao i muzika za igru pokazala se pogodnom za oduzete pacijente, spastičnu decu, parkinsonizam. Ni džez nije izuzet od psiho-higijenskog dejstva, kao vrsta korisnog rasterećenja napetih neurotičnih stanja, pri čemu njegov poznati ritmički element ima mnogo manje erotizirajuće dejstvo nego što se pretpostavlja, mnogo više stvara povoljno stanje fiziološke okrepljujuće regresije.

Radi svog poznatog dejstva na vegetativni nervni sistem, muzika je preporučivana kod niza psihosomatskih smetnji kao što su nervozne smetnje srca i krvotoka, kod neurotične zategnutosti mišića reumatičara, kod nervoznih stomačnih smetnji, kao sredstvo za lečenje nesanice ili uvod u kuru spavanja.

U najnovije vreme proširene su indikacije za upotrebu muzike i na druge bolesti. Tako je švajcarski hirurg Ruska do sada operisao preko dve hiljade bolesnika uz pomoć slušalica koje dovode ležećim bolesnicima na operativnom stolu muziku koja je u stanju da ih potpuno izoluje od okoline, odnosno od onoga što se sa njima dešava. Eksperimentiše se i kombinacijom hipnoze muzikom kao uvod u operaciju ili u akt porođaja.

Svim ovim i drugim zanimljivim problemima iz prisnog odnosa umetničke muzike i medicine bavi se intenzivno i uspešno prvi evropski muzičko-terapeutski fakultet na bečkom univerzitetu. Njegov zadatak je vrlo složen i bogat. Pošto znamo da zvuk ne prodire do mozga samo preko slušnog aparata, već i preko drugih čulnih organa, muzika je u stanju da stavi u pokret ne samo različite čulne centre, već pretpostavljamo da je ona možda u stanju da razvije i naše ejdetske sposobnosti, koje smo svi imali kao deca, a koje su potisnute u tamu zaborava naše podsvesti.

Razvoj muzike od njenih početaka do današnje elektronske i konkretne muzike nije nikako završen. Upravo kao što nije završen ni razvoj medicine. Od prvih snažnih doživljaja koji su zadirali u samu srž primitivnog čoveka, a koje su postizavali prvim magijskim obredima preko Gregorijanskog korala i Baha, do Berlioza, Stravinskog, Bartoka, uticaj muzičkog izražavanja nesumnjivo je rastao.

I muzika i medicina nalaze se danas pred novim zadacima i na novim putevima. One postavljaju, sasvim u skladu sa savremenim zbivanjima, suštinska pitanja: kako razviti u čoveku nove sposobnosti i mogućnosti doživljavanja, kako ga iznutra pročititi i proširiti. Danas, svima nama, kao nikada pre, potrebna su integrativna doživljanja u kojima će biti aktivna čitava ličnost čoveka.

Umetnost, ta velika utešiteljica čovečanstva, ponovo danas zbližava muziku i medicinu pokazujući nam da su to dve sestre od iste pramajke – Kosmičkog ritma!

Koliko je god do sad bilo govora o nebrojenim pokušajima muzikoterapije u lečenju bolesti, toliko nas primamljivi uspesi do dr Vahela – meloterapeuta upozoravaju da priznamo kako muzika može lečiti bilo kakvu bolest: trebalo bi samo odabrati za svaku bolest određenu vrstu muzike, ako ne i posebno delo za svakog pacijenta, što bi se uostalom moglo postići jednom serijom u tom cilju odabranih kaseti. Apotekarske police ispuniće gramofonske ploče i kasete koje će se koristiti u terapeutske svrhe.

Za takav meloterapeutski metod dovoljan je jedan kasetofon sa dva para slušalica. Jedan se par daje pacijentu a drugim se služi anesteziolog koji nadzire oba anestetska sredstva: upotrebu mešavine kiseonika i azotnog oksidula i muzičkih zvukova. Međutim, tu se javlja jedan drugi problem izvanredno praktičan i veoma važan, jer baš od toga zavisi veći ili manji anestetski uspeh muzike, tj. kakvu muziku izabrati za takvu anesteziju i koja je to?

Taj izbor nije jak, ali iako se čini da pomenuti autori u tome imaju teškoće, one će savladati ako predlažu sledeće kompozicije: „Mesečina“ od Debisija i Sonata op. 27, br. 2 (nazvana Mesečeva) od Betovena. Ove kompozicije zapravo i nisu tako homogene među sobom po stilu, formi, sadržaju i umetničkoj vrednosti, ali su izjednačene u naslovu, koji stvarno predstavlja noć i san, zatim mir, opuštanje nerava, relaksaciju mišića. Sledeći tu zamisao, nevedenim delima mogli bismo dodati: Šuman (Schuman) – „Sanjarenje“ i „Večernja pesma“, Šubert (Schubert) – „Uspavanka“, Brams (Brahms) – „Uspavanka“, Vivaldi – Largo (iz koncerta u d-molu) i po koji poznati Largo ili Adagio Korelija (Corelli), melodične stranice iz „Orfeja“ od Gluka (Gluck) (čuvane i poznato pod nazivom „Igra blaženih duhova“).

Korišćenje meloterapije u lečenju nekih oblika nervnih oboljenja otkrio je prof. Čerleti (Cerletti) genijalni rimski neuro-psihijatar. Taj metod lečenja – tzv. elektrošok postao je vrlo uobičajen u italijanskoj medicini. Pre elektrošoka odaberu se blagi melodiozni muzički komadi bez uzbudljivih delova. Cilj takve vrste muzike ja da ukloni kod pacijenta svaki strah i nemir. Posle davanja elektrošoka, muzika treba da postepeno postaje sve življa, dok sve živahniji ritmovi muzike ne probude pacijenta iz polusna prouzrokovanog elektrošokom i to na taj način da muzika, stvarajući prijatnu atmosferu, skreće pažnju pacijenta u suprotnom pravcu i u njemu na kraju podstiče težnju ka aktivnosti. Pri tom postupku reakcije pacijenta mogu da budu vrlo optimističke. Što se tiče izbora muzičkih dela kod terapije elektroškom, istaknuti stručnjaci iz SAD preporučuju sledeće kompozicije:

J. S. Bah (Bach) – Brandenburški koncert br. 5, L. v. Betoven (Beethoven) – „Eroika“, 2. stav ili „Mesečeva sonata“, F. Šopen (Chopin) – Valcer u a-molu, F. Šubert (Schubert) – Nedovršena simfonija 2. stav, R. Vagner (Wagner) – Preludij iz „Parsifala“ itd.

Dalje se preporučuju: W. A. Mocart (Mozart) – Simfonija br. 40, 1., 2. i 4. stav, P. I. Čajkovski (Tchaikovsky) – Četvrta simfonija 2. stav, i R. Štraus (Strauss) i valcer iz „Kavaljera s ružom“.

S obzirom na izbor muzike pri upotrebi elektrošoka, kao i kod bazalne anestezije, treba voditi računa o prirodi i suštini bolesti, težini i trajanju operacije, zatim o opštoj i muzičkoj obrazovanosti osobe, pa prema individualnoj receptivnoj sposobnosti upotrebiti pojedina muzička dela.

Receptivnost, u ostalom, stoji u uskoj zavisnosti od psihološkog tipa pacijenta, odakle mogu uslediti najrazličitije psihofizičke reakcije, ponekad upravo paradoksalne.

Nije bez značaja što se među slušaocima, i zdravim i bolesnim, susreću u osnovi razni psihološki tipovi. Čim je utvrđena priroda i izvršena klasifikacija tipova, s pravom ćemo prema toj klasifikaciji očekivati i određene psihičke reakcije i s tim u vezi veće ili manje efekte meloterapije na njihovu psihu i ceo organizam.

U stvari ima slavnih ljudi koji su nam pružili očigledne dokaze o ličnoj više-manje istaknutoj receptivnosti muzike, ljudi kojima se ne može negirati kultura i umetničko vaspitanje, još manje nedostatak osećanja, već naprotiv, oni su bili osetljivi

i na najsuptilnije emocije. Dok se, npr. Bodler, duboko dirnut Vagnerovom muzikom, suzdržao od nameravanog samoubistva slušajući ariju „Tanhojzera“, s druge strane, čuveni pisci visoke duhovne kulture Anatol Frans i Ernest Renan pokazali su se potpuno ravnodušnim prema lepotama muzike; čak je i Anatol Frans prema njoj osećao izvesnu odvratnost, a Ernest Renan ju je smatrao za neku beskorisnu graju i buku! Čudnih li neobičnosti ljudske psihe čija duboka izražavanja katkada nalaze motive koji iznenađuju i zaprepasćuju, s druge pak strane otkrivaju bogatstvo nežnih osećanja dobrote i ljubavi.

Tiha muzika prija uvek; iako nekim ljudima i smeta kada rade, čitaju. Međutim, američki lekar, profesor Frenk Flud (Frank Flood) je ustanovio da ta tiha muzika spašava teške srčane bolesnike od smrti. Naime, na klinici Sent Džozef (St. Joseph) u Jonkersu (Yonkers) kod Njujorka (New York) primenjuje se odnedavna terapija muzikom. Bolesnici žive uz prijatne zvuke muzike po 14 časova dnevno, i lekari su optimisti jer se pokazalo da se smrtnost smanjuje najmanje za pedeset odsto u teškim slučajevima. Prigušena, propuštena kroz specijalne filtere tako da bolesnicima do uha ne dopiru visoki, zaoštreni, niti preglasni tonovi, ova muzička pratnja olakšava život pacijentima čija je dijagnoza doskora izazivala strah od neumitne, brze smrti. Ritam koji je gotovo do maksimuma usporen, unisono muziciranje uglavnom na gudačkim instrumentima, sve to ublažava napetost, smiruje, dovodi do opuštenosti toliko neophodne srčanim bolesnicima.

Kako muzika utiče na bolesnika te on manje trpi i ujedno uspeva duže ili sasvim da otkloni katastrofalni kraj, što se dešava u organizmu, koji su to moždani, nervni centri “podložni” muzici kada je u pitanju tako teška bolest kao infarkt miokarda ili druga srčana ili nervna kriza, o tome nauka još nije dala poslednju reč. Činjenica je da su pod nadzorom lekara neki bezmalo beznadežni srčani bolesnici preživeli kritični trenutak. Pretpostavka je da specijalni nervni centar, verovatno u hipotalamusu, prihvata muzičke vibracije, njihove frekvencije, njihov tonalitet, i reguliše različite organske funkcije, zavisno od prirode te muzike. Muzika u ovakvom vidu pomaže ne samo pacijentima u bolničkim centrima i psihijatrijskim klinikama nego i zdravim ljudima napetih nerava usled posla, obaveza, bučnosti sredine, briga.

Obuka u muzikoterapiji primenjuje se u edukaciji kadrova na našim učiteljskim fakultetima u vezi sa korektivnim pedagoškim radom sa blago retardranim učenicima opšteobrazovne škole. Osim toga ovo poglavlje dodaje teorijsku argumentaciju naučnim stavovima o emocionalnom delovanju muzike.

Összefoglaló

Az orvoslás, a zene és a mágia ősidők óta szorosan kapcsolódik egymáshoz, hiszen a zene mindig is fontos volt a gyógyításban. Az altatás (álomba esés) elérése a megfelelő hangszerekkel és dallamokkal bevett eljárás volt bizonyos sebészeti beavatkozások és lelki bajok kezelése során. Az évszázadok során a zene használatát az orvostudományban egyre elfogadottabbá vált, persze minden orvosnál másképp, az

egyéni beállítottságtól és a betegség természetétől függően változott. A zeneművészet fejlődése még ma is tart, ahogyan az orvostudományé is. A zeneművészet és az orvostudomány is új feladatok és kihívások előtt áll. A következő kérdésre keresik a választ: Hogyan lehetne az embert új élményekhez juttatni, hogyan lehetne bensőjét megtisztítani és tágítani, mert manapság – sokkal inkább, mint bármikor korábban – szükségünk van az új élményekre, hogy teljesen önmagunk lehessünk.

Kulcsszavak: zeneművészet, orvostudomány, zeneterápia, a mai zeneművészet terápiás lehetőségei.

Summary

Medicine, music and magic were tightly attached to each other. One of the powerful assistants in magical healing is music. Initiating dream during certain surgical interventions and healing, some inner and psychological problems is generated by the use of mild melodies on appropriate instruments. For centuries music therapy has stayed, strictly from a medical perspective, in chaos and confusion, and differently used by each doctor according to personal efforts and nature of illness. The development of music from its beginning until today's electronic music has still not finished. Similarly, the development of healing has neither finished. The development of musical effect has gradually risen since the first powerful experiences that influenced primitive people through the Gregorian chorales, Bach to Berlioz, Stravinsky, Bartok. Either music or healing faces new challenges and tasks today. The eccentric question to answer is (in harmony with the contemporary events): how to develop new skills and possibilities of experiencing music, how to clean and spread on the inside. Today, to all of us, as never before, integrative experiences are crucial in which the whole personality of the individual is present.

Keywords: artistic music and healing, music therapy, contemporary therapeutic possibilities of music.

Literatura

- Adler, Alfred (1989): *Psihologija deteta*, Novi Sad: Matica srpska.
Bujas, Zoran (1967): *Uvod u metode eksperimentalne psihologije*, Psihologijski praktikum I., Zagreb: Školska knjiga.
Fromm, Erih (1978): *Anatomija ljudske destruktivnosti*, Naprijed, Zagreb: Izdavačko knjižarsko poduzeće.
Kelemen László (1988): *Pedagógiai pszichológia*, Budapest: Tankönyvkiadó.



FARKAS Róbert
 University of Novi Sad
 Hungarian Language Teacher
 Training Faculty
 Subotica, Serbia
robert.farkash@gmail.com

MULTIMEDIA COMMUNICATION IN THE LEARNING CONTEXT

Multimédiális kommunikáció a tanulás kontextusában

Multimedijalna komunikacija u kontekstu učenja

*The illiterate of the 21st century will not be those
 who cannot read and write, but those who cannot
 learn, unlearn and relearn.*

Alvin Toffler

Summary

Every new activity of learning is, in a certain way, a unique process and that is the reason why there is no simple answer to the question how to learn as much as possible in the shortest possible time while putting in the least possible effort. However, some general principles, methods and techniques contribute to effective learning and better memory, while the choice of these depends on personal preferences and inclinations.

Intrinsic motivation is reflected in the student's need to learn, the satisfaction derived from the process itself and in the achievement of the set goals. Intrinsic motives include: interest, desire for knowledge, the motive of achievement, the level of aspiration (the success that the person expects to achieve), the need for developing competence, the "competition" with oneself... Despite the significance of the extrinsic stimuli such as praise, criticism, gaining of a higher qualification, a tight deadline by which the matter has to be learned, satisfying the extrinsic motives is felt as being much more difficult. A student can read the matter with comprehension even being able to repeat it, but still such learning could be mainly passive, incoherent with other knowledge he or she has. Much better results are produced when the learning is active. Active learning has to constitute five stages: 1. preview of the learning material, 2. inquiring, 3. reading, 4. retrieval, 5. final overview of the learning material.

Key words: Cognition&Perception.

1. Introduction

Every new activity of learning is, in a certain way, a unique process and that is the reason why there is no simple answer to the question how to learn as much as possible in the shortest possible time while putting in the least possible effort. However, some general principles, methods and techniques contribute to effective learning and better memory, while the choice of these depends on personal preferences and inclinations.

A student can read the matter with comprehension even being able to repeat it, but still such learning could be mainly passive, incoherent with other knowledge he or she has. Much better results are produced when the learning is active. Active learning has to constitute five stages:

1. preview of the learning material,
2. inquiring,
3. reading,
4. retrieval,
5. final overview of the learning material.

There are numerous studies in which experimental psychologists and pedagogues have shown that retention of information three days after a lecture or seminar is six times larger when information is presented both visually and orally than when information is presented only by means of spoken word.

Studies conducted with educational researchers indicate that about 83% of human learning occurs visually, while the remaining 17% is realized through other senses – 11% through conversation, 3.5 % through the sense of smell, 1% through the sense of taste and 1.5% through the sense of touch.

Research also indicates that three days after the event, people retain:

- 10% of what they have heard during oral presentation,
- 35% of the visual presentation, and
- 65% of visual-oral presentation.

This conclusion implies that using multimedia communication as a way for gaining new knowledge is better than reading a text from a course-book or a script.

The new age of information is related to the development and transformation of every segment of society, including education. Ever increasing amount of information, on the one hand, and means by which a modern man is able to obtain it, on the other hand, completely change the concept of the traditional education. The emphasis is no longer placed on acquisition of knowledge (for the reason that the quantity of knowledge is on the steady increase) but on the personal growth of a learner who should be able to obtain information by a variety of means and then put it into practice.

For these reasons, there are more and more attempts to find new methods and forms of education that will be learner-centered, catering for the learner's needs and interests while the learner's activity within the teaching process is given the first priority. A traditional approach to teaching shows more and more drawbacks and fails to keep the pace with other segments of society, especially regarding economy, which results a person who is not ready for challenges and demands of the modern society.

The concept of continual “life-long” learning has been known before, but only today does it have the true value and significance. The need for professional training and development has become a must and is reflected in the need for permanent upgrading of skills within a profession as well as in the need for acquiring computer literacy which has become the basis for any further development.

For that purpose, the multimedia lectures in online mode, in the form of e-learning, as well as in offline mode, in the form of CDs containing the learning material, are on the constant increase.

Distance learning should provide students with the following:

- the opportunity to access lectures and practice work at any time;
- the access for distant learners who are not able to attend lectures, thus making great savings for them both in terms of time and money;
- a standardized training for a large number of employees in a shorter period of time;
- fast and quality access to learning materials: scripts, multimedia presentations and other academic resources via Internet;
- instantaneous dispersion of knowledge in spatially unlimited conditions (distant places);
- dynamic interaction between a teacher and student as well as quality and active participation in the teaching process.
-

The advantages of distance learning

- possibility to enroll a larger number of students
- possibility for larger profit
- possibility to control the quality of teaching process

The question that many teachers pose is whether distant learners gain the same quality of knowledge as students that study in a traditional way having their classes in classrooms. The studies comparing distance learning with traditional education indicate that distance teaching and learning can be as successful as traditional teaching provided that adequate methods and technologies are used, there is interaction among students and there is timely feedback between teachers and students.

Multimedia didactic materials in digital form provide more of dynamic as well as the possibility for students to customize the materials according to their own interests. The rapid growth of telecommunication technologies and computer systems, access to the Internet and learning based on multimedia systems have enabled more quality for application of computer technology in education.

2. What is multimedia?

*Tell me and I forget. Show me and I remember.
Involve me and I understand.
Chinese proverb*

There are various definitions of multimedia.

Richard Mayer, Professor of Psychology at the University of California, defines multimedia as a presentation of content using the combination of text and graphics.

This would be only an initial definition which does not explain the existence of the plenty of opportunity there are.

Mao Neo and T.K. Neo, *faculty at Multimedia University in Malaysia*, extend this definition. They say that multimedia is “the combination of various digital media types, such as text, images, sound, and video, into an integrated multisensory interactive application or presentation to convey a message or information to an audience.”

This definition is more precise as it explains that the combination of the mentioned elements provides more than each of the elements does separately. A coherent combination of the common file formats is more effective than the sum of its parts.

2.1. Multimedia communication

1. Multimedia communication is similar to face-to-face communication.
2. Multimedia is less limited than a written text. Many people have a better understanding of a text supported by media.
3. Multimedia facilitates presentation of abstract ideas in a specific context (for example, refraction of light in physics could be presented in a film by means of an objective and behavior of the light).
4. Multimedia provides for individual differences regarding preferable sensor channels for learning.
5. Multimedia enables coordination of different external presentations (with specific levels) for different perspectives.

We shall start with some more common notions about how people learn, the complexity of the learning process and the need for overview of multimedia research arising from this complexity.

2.2. Placement of test at the end of units in multimedia tutorials

If we return to the key stages in learning processes,

1. Presentation of information
2. Guidance about subsequent steps
3. Practice for checking and acquiring of knowledge
4. The assessment aimed at determining what else there is to be determined and what further steps are to be taken

Testing is commonly used in the majority of multimedia tutorials for stages 3 and 4. Tests are usually placed at the end of a lesson or upon the completion of one teaching unit. The purpose of tests is to check how much has been learnt and which exercises have to be repeated so that the knowledge necessary for a particular level is completed. Tests and questionnaires can be produced using several different programs:

- Flash quiz maker
- Google Docs
- Adobe Flash
- Microsoft Excel
- PHP Script or Java Script
- online test creation software
- Adobe Dreamweaver etc.

Tests can contain: image, sound, video material, animation, text etc.

All of the programs provide:

- Multiple choice (choosing one correct answer among several possible answers)
- Choice of more than one correct answer (when a student has to check more than one of the given options)
- True-false answers
- Matching questions with answers
- Inserting words in the given text

When there is a larger group of learners to be tested, and you want to avoid the uniformity of the provided answers, you can give some twenty answers that would be provided in groups of 5 by the principle of a random choice.

One of the popular tests on the Internet is online BBC English language test.

3. Key stages in making of a tutorial

1. Planning application
2. Collecting resources
3. Conversion of media materials in a digital form
4. Creating and recording of materials
5. Authorization of multimedia
6. Packing it for the end-user or uploading it to the server

This plan shows what we need for producing a multimedia tutorial.

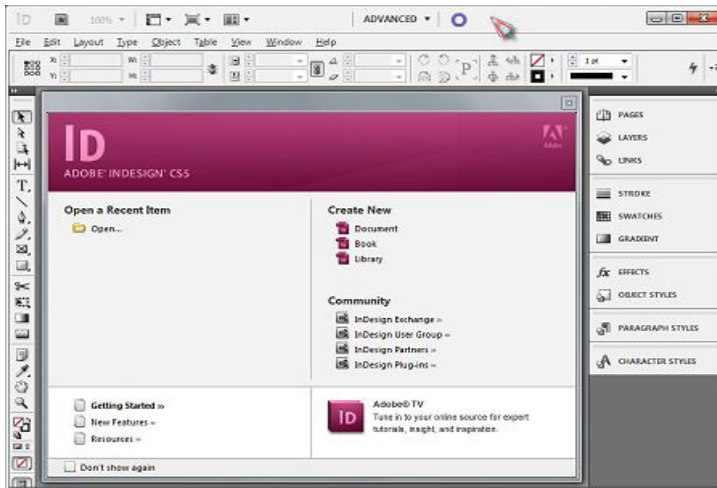
In the first place, we should make a choice of the application topic. After that we collect material in the form of text, images, video materials etc. All media materials are then converted in a digital form using corresponding programs. Finally, we record the created material. The authorization of multimedia is one of the stages that has to be done for the protection of authorship.

The conversion of material into a digital form was done by means of a scanner and Adobe Photoshop and Adobe InDesign programs. The recording of the material was performed in Camtasia Studio 7.0 program.

4. Making multimedia tutorial for InDesign

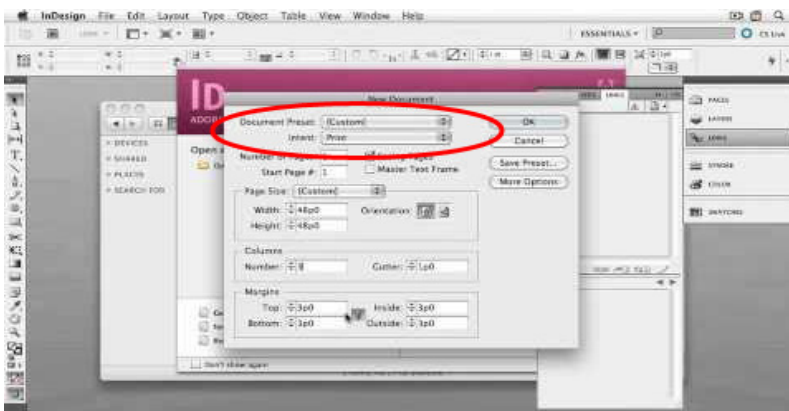
The first step in making of the multimedia tutorial was to create the opening screen (*Figure 1*) drawing on the previously mentioned examples of good practice. The opening screen includes the title and subtitles that serve as links to lessons.

Figure 1 – Opening screen



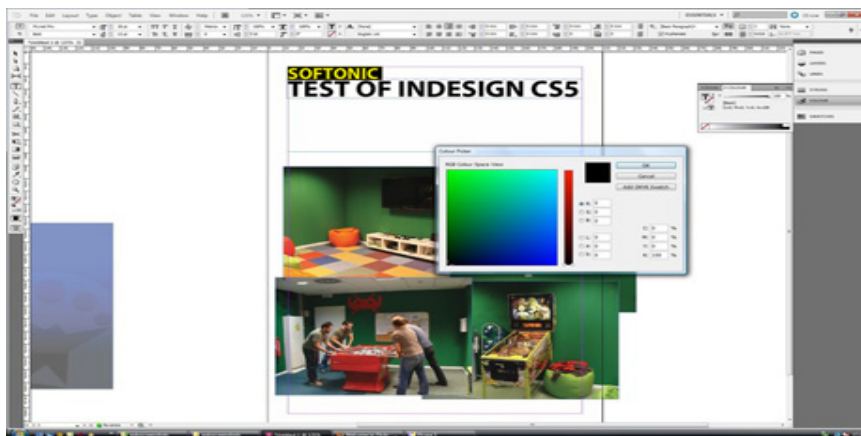
The organization in the form of lessons enables students to learn the ones that they have not managed to acquire yet, and so according to their previous knowledge they make their own assessment regarding where they want to start learning. During the narration, the mentioned elements are highlighted in red pencil (*Figure 2*)

Figure 2 – Highlighting by circling in red pencil



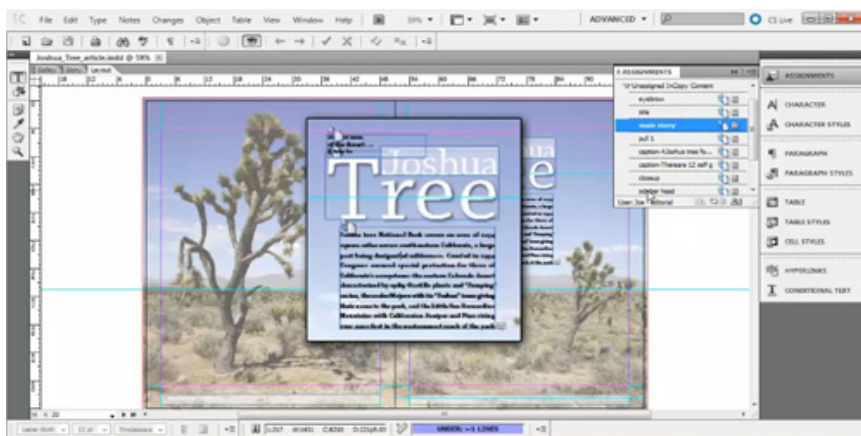
Highlighting by means of the symbols such as an arrow (*Figure 3*) is helpful for visual remembering of the tool purpose.

Figure 3 – highlighting by means of symbols



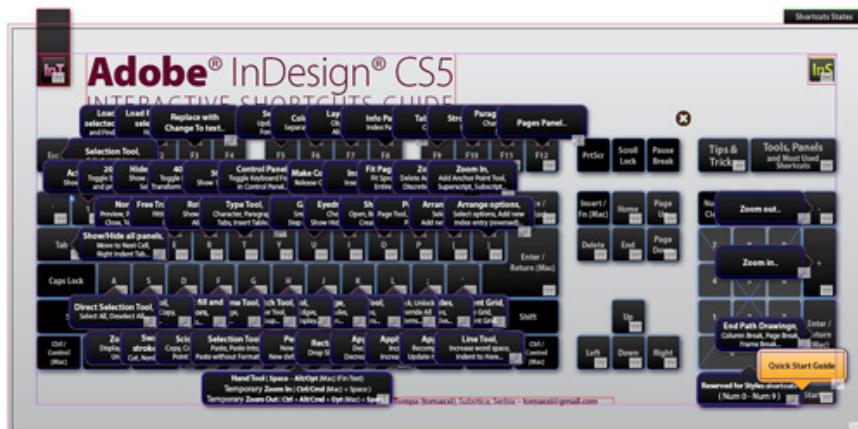
Zooming of an important detail during the narration provides a better view and easier focusing.

Figure 4 - zooming



During the narration, keyboard shortcuts are mentioned (*Figure 4*). Therefore, I highlighted the shortcuts by displaying them in the bottom-left part of the screen in the same turn as they appear on the keyboard.

Figure 5 – keyboard shortcuts



5. Conclusion

A proper use of multimedia content in learning helps learners in the following ways:

Fostering learning

Many recent studies have indicated that interactive learning provided by multimedia saves time while learners do enjoy learning and extend their knowledge. With the overview of a number of meta-analytic studies by Najjar (1996: 30), it was determined that: “learning is more effective when information is presented in computer-based multimedia systems than in traditional classroom lessons”.

Interactivity

Interaction is a two-way process occurring between a learner, way of learning and the learning material. Numerous studies have shown that interactivity has a strong and positive effect on learning (Bosko, 1986, Fletcher, 1989, 1990, Stanford, 1990). For example, Bosko (1986) has made a review of 75 studies on learning and determined that learners learn faster and have a better attitude to learning when using interactive multimedia.

Flexibility

Multimedia tutorials on CDs or on the Internet can be used whenever it is convenient for a learner:

- in class
- at work
- at home
- on a trip etc.

Modularity

Each whole within a tutorial (or a lesson) can be presented as an independent module, so that a teacher can decide which lessons he/she wants and which does not want to present to a particular group depending on the level of knowledge and course aims.

Practicality

It is the characteristic of presenting real-world situations that learners encounter. Adult learners prefer learning practical things – they learn best when faced with real problems that have real consequences. Video simulations and animations enable learners to learn by watching, to learn by doing or to learn guided by an instructor. All of these methods have proven to be successful for development of practical skills and enhancement of memory.

Consistency

All learners learn the same principles and skills. Computer-based courses usually make the tutorial designer organize the structure of lessons and learning materials in a better way, which itself provides better results of learning.

Attractiveness

Interactive learning through video, graphics, audio material, professional counseling, responding to questions, arouses learners' interest and makes the acquired skills more stable. Being challenging, exciting and amusing, it motivates learners to return to a tutorial. With continual practice, learning is absorbed and integrated in everyday performance.

Extending knowledge

Active links on the Internet could be integrated within the existing material so that a novelty regarding material can be uploaded to them; thus making learning and development a permanently active process.

Összefoglaló

Minden új tevékenység tanulása egy egyedülálló folyamat, és ez az oka annak, hogy nincs egyszerű válasz arra a kérdésre, hogyan kell tanulni a lehető legrövidebb idő alatt, a lehető legkisebb erőfeszítéssel. Azonban néhány általános elv, módszer és technika hozzájárul a hatékony tanuláshoz és a memória fejlesztéséhez, míg ezek kiválasztása a személyes preferenciák és hajlamok alapján történik. Számos kísérleti pszichológus és pedagógus tanulmánya bizonyítja, hogy a tananyag bevétele egy előadás vagy szeminárium után három nappal hatszor nagyobb, ha az információ bemutatása mind vizuálisan, mind orálisan megvalósult

Kulcsszavak: megismerés és percepció.

6. References

- BBC online – <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/pron/quiz/quiz2/> (23th dec 2011)
- Benefits of Interactive Multimedia Courseware, by Steven Hick Ph.D.Professor, Carleton University – <http://http-server.carleton.ca/~shick/mypage/benifit.html> 27th dec 2011
- David Kolb's model – http://www.en.wikipedia.org/wiki/Learning_styles#David_Kolb.27s_model (21th dec 2011)
- Multimodality and learning effect – <http://www.uib.no/rg/dlc/projects/multimodality-and-learning-effect> (23th dec 2011)
- The Value of multimedia – http://www.adobe.com/designcenter/thinktank/valuemedia/The_Value_of_Multimedia.pdf (21th dec 2011)
- Visual presentations in Multimedia Learning: Conditions that Overload Visual Working Memory – <http://www.unm.edu/~moreno/PDFS/visual.pdf> (23th dec 2011)



CZÉKUS Géza

Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű
 Tanítóképző Kar
 Szabadka, Szerbia
czekusg@tippnet.rs

TANKÖNYVEINK ÉS AZ INTEGRÁLT OKTATÁS

Udžbenici i integralna nastava

Our textbooks and the integrated education

Összefoglaló

A mai modern oktató-nevelő munkában az ismeretforrásoknak is megnőtt a szerepük, hiszen a különféle ismeretforrások a tanulókat aktív helyzetbe hozzák. Ha az ismeretszerzés érdekessé, tartalmassá válik, az eredmény sem marad el. A tankönyv a leggyakrabban és a legtöbbet használt ismeretforrás. Minden tanulónak saját tankönyve van, mely önálló munkájuk alapját képezi. Az alsósok számára készült tankönyveknek módszertanilag és didaktikailag is jól kidolgozottnak kell lenniük. Munkáltatófüzetek is szükségesek. Az alsósokat fokozatosan „szoktatjuk rá” a tankönyvre. Tudnunk kell, mire képesek, milyenek az olvasási képességeik, milyen mértékben tudják önállóan használni a tankönyvet. A tankönyvhasználat szakaszai: az előkészület, a tanuló önállóságának kialakítása és önállóságának fokozása. A tanulóknak tudniuk kell az adott szöveget pontosan elolvasni, megérteni és értelmezni is. Ennek kialakításában jut fontos szerep az integrált oktatásnak, melyet a természet és társadalom tantárgy nyújtotta lehetőségek keretében mutat be a szerző.

Kulcsszavak: integrált oktatás, tankönyv, környezetünk, természet és társadalom

Bevezető

A kisgyerekek pszichofiziológiai sajátossága, hogy környezetüket egészként, egy integrált környezetként élik meg. Számukra nem létezik se anyanyelv, se matematika, se környezetünk. Hasonlóképpen vélekedik Shoemaker is, aki a tanulásra és tanításra holisztikus módon tekint, ami a való, interaktív világot tükrözi. (Shoemaker, 1989). Már az iskoláskor előtti intézményekben – a napközikben és az óvodákban is –, de az iskolák alsó osztályaiban ez az egész lebontódik különböző, különálló tantárgyakra. Így jutunk el oda, hogy ugyanaz a dolog az egyik órán az anyanyelv, a másikon a matematika, a harmadikon a környezetünk részévé válik. Ami a valósághoz még

közelít, az az óvodapedagógus tematikus tervezése és az egyes oktatási és nevelési tartalmak tematikus feldolgozása.

Az integrált oktatás és a gyermekek érdeklődése

B. Shoemaker szerint az integrált oktatást az integrált tananyag határozza meg, amely átível a tantárgyak vonalán, és így logikai kapcsolat jön létre a különböző tananyagok között (Shoemaker, 1989).

Comenius is azt vallotta, hogy azt, ami a természetben összefüggésben van, egészként kell tanítani, minden differenciálás nélkül.

Krogh az integrált oktatás előnyei közt említi többek között: a tanterv megfelelőbb lefedését, a természetes tanulási lehetőséget, a gyerekek érdeklődésére való építést, készségek tanítását. (Krogh, 1990). Az integrált oktatási tananyag a kisebb gyermekek oktatásában már évek óta jelen van. Az integrált oktatás bevált a tanárok és gyerekek esetében is, és kiváló közeget szolgáltat a gyermekek készségeinek fejlesztésére (Benson, 2004).

A 6-7 éves gyerekek már képesek a természeti és társadalmi törvényszerűségek felfogására és befogadására. A felnőttek vezetésével és irányításával meg tudják figyelni mindazt, ami környezetükben végbemegy. Ebben a korban a gyerekek minden iránt rendkívül élénken érdeklődnek. Ezeket a folyamatokat és jelenségeket azonban még nem választják el egymástól, hanem kölcsönös összefüggésben, (megmagyarázhatatlan) egységben látják.

Az alsó tagozatos gyerekek nem tesznek különbséget a tudományok, a zene vagy a mesék által kiváltott élmény vagy rögzült tudás között. Számukra mindez egyaránt az őket körülvevő környezetet képezi, az élet része. Ezt a környezetet egységesen kezelik, és egyforma kíváncsisággal, érdeklődéssel látnak hozzá a tudományos világ diszciplínái, szakmai szervezetei, tudósai által tudományterületekre szabdaltnak a világ különféle elemeinek felfedezéséhez (Cohen, 1977).

Integrált tantervvel tanítani egy olyan stratégia, ami azon a feltevésen alapul, hogy a tanulás kapcsolatok sora. Az integrált tanterv egy olyan megközelítés, mely lehetővé teszi a diákoknak, hogy a legtermészetesebb módon tanuljanak. A tanár a tanterv legnagyobb részét úgy alkothatja meg, hogy egy hálót épít fel azokból a témákból, amelyek érdeklik a gyerekeket, ez mindenki számára előnyös (Benson, 2004).

Ezért, a feldolgozásra szánt anyagot (jelenségeket, folyamatokat) oly módon kell feldolgozni, hogy lépésről lépésre kialakulhasson a különböző dolgok különválasztásának, az absztrakciónak és az általánosításnak a képessége. A gyerekek fejlettsége és az oktató-nevelő munka eredményessége teszi lehetővé, hogy felismerjék környezetükben a különböző összefüggéseket, hogy csoportosítsanak, rendszerezzenek. Eljutnak arra a fejlettségi szintre, amelyen következtetnek arra, hogy a természeti és társadalmi környezetet lehetetlen szétválasztani, ugyanakkor a természeti jelenségek és folyamatok némelyike fizikai vagy kémiai, míg egyesek biológiai természetűek.

A tanítónak különösen fontos szerepe van abban, hogy kialakítsa a gyerekekben a kutató, vizsgálódó, a környezetet megismerni akaró szemléletmódot. Olyan tanulási környezetet kell kialakítania, amelyben lehetőség nyílik vizsgálatok, kísérletek elvégzésére, kutatásra, a külvilág megfigyelésére. Ehhez megfelelő eszközökre, ismeretforrásokra van szükség (Cohen, 1977). A tematikai egységek tanításakor (ami több, a tantervben megtalálható, korrelálható témát fog át) alkalom nyílik arra Fisher szerint, hogy olyan környezetet teremtsünk, amely elősegíti és ösztönzi a tanulást és MINDEN tanuló aktív részvételét (Fisher, 1991).

A természet és társadalom tartalmának összetettségéből adódóan az ismeretforrások az oktató-nevelő munkában nagyon jelentős szerepet kapnak. Még fontosabbak, ha figyelembe vesszük a korszerű tanítás igényét, nevezetesen, hogy nem a tanító az egyedüli ismeretforrás, akit végig kell hallgatni, majd felmondani a leckét. A különféle ismeretforrások a tanulókat aktív helyzetbe hozzák. Az ismeretszerzés érdekessé, tartalmassá válik, és az eredmény sem marad el. Zolnai és Czékus (1998) konkrét példákkal igazolták, hogy a tartós és alkalmazott tudás egyik előfeltétele az integrált és interdiszciplináris oktatás és nevelés.

Ismeretforrásnak nevezzük mindazt, ami információhordozó, amiből a gyerekek új ismeretekre tesznek szert. Más szóval, egy felvetett problémára az ismeretforrásokból kapja meg a választ a diák. A mai iskoláktól elvárjuk, hogy a tanulók minél önállóbbak legyenek, tehát közvetlenül találkoznak az ismeretforrásokkal. Ha van közvetítő, az a tanító, de munkája csak a közvetítésre, munkaszervezésre, segítségre kellene, hogy korlátozódjon.

Elvárások és helyzetelemzés

Az általános iskola alsó osztályaiban folyó munkát rendszerint egy személy, a tanító irányítja, illetve végzi. Főleg az alsó osztályokban (de a felsőkben is) a tanulók igénylik a különböző (tudomány)területek összekapcsolását, azaz az integrált oktatást. Vonatkozik ez egy-egy tantárgyra is, de általában az oktatás egészére is. A különböző oktatási területek összekapcsolása a korszerű oktatás egyik sarkalatos stratégiai pontja (Hodgins, 2004). Fontos igény ez, annál is inkább, mert az objektív valóság egységes rendszerét az iskolarendszer/tanító bontja meg azáltal, hogy tantárgyakat tanít.

Ha a különböző tantárgyak programjait (Službeni glasnik 2004, 2005, 2006) elemezzük, azt tapasztaljuk, hogy az operatív programok szinte mindegyikében szerepel az a cél és funkcionális feladat, mely szerint a különböző tantárgyak között kell, hogy legyen korreláció, illetve az integrált oktatásra nagy hangsúlyt kell fektetni.

Petrović (2011) megállapítása szerint a minél szélesebb körű, jól átgondolt, megtervezett és megvalósított integrált oktatás a célok és feladatok komplex elérését eredményezi, ami a tanulást eredményesebbé teszi (racionalitás, teljesség, tartós tudás elsajátítása, a megszerzett ismeretek alkalmazása).

Füzné (2011a) a tantermen kívüli oktatás fontosságára hívja fel a figyelmet, az ilyen nemű munka integrált oktatásban betöltött szerepét hangsúlyozza. Ugyancsak ez a szerző (Füzné, 2011b) a környezet megismeréséhez egy projekt-modellt javasol.

Mi a valóság? Vajon a tankönyvírók figyelembe vették-e a minisztériumi (jogos) követelményeket? Ami kézzelfogható, az a tankönyv.

A tankönyv

A tankönyvekkel foglalkozó szakirodalom igen gazdag. A magyar szerzők közül mindenképp meg kell említeni Karlovitz Jánost (1999, 47–59) és Karlovitz János Tibort (2012).

A tankönyv a leggyakrabban és a legtöbbet használt ismeretforrás. Minden tanulónak van, önálló munkájuk alapja. A korszerű tankönyvek olyan szerkezetűek és tartalmúak, hogy a gyerekek minimális segítséggel önállóan is el tudják sajátítani a tananyagot. Minél fiatalabb korosztály használja őket – módszertanilag és didaktikailag mind kidolgozottabbnak kell lenniük. Munkáltatófüzetre is szükség lenne. Az elengedhetetlen információk mellett (munkáltató) feladatokat is kellene tartalmazniuk.

A tankönyveknek fontos szerepük van az integrált természettudományos oktatás megvalósításának elősegítésében (Lamanauskas–Vilkonié, 2008).

Ismereteink legnagyobb részét könyvekből szerezzük. Nem mindegy, hogy azokat hogyan használjuk. Ezért kell fokozatosan rászoktatni, megtanítani tanítványainkat azok használatára.

A tankönyvek univerzálisak, mert egy relatív nagy területet fednek; az egész ország területén ugyanazt a tankönyvet használják. Ebből következik, hogy nem felel meg az életközelség elvének, illetve a közvetlen valóság mellett nem minden esetben tudjuk segédanyagként felhasználni. Az, ami Bácskában a közvetlen valóság, az nem az Dél-Szerbiában. Pl. gyakori hiba az első osztályban, hogy a vadállatok sorát a medvével kezdik (mert annak a rajza van a tankönyvben), vagy még Horgoson is részletesen feldolgozzák a hegyeket mint domborzati formákat, holott a horgosi gyerekektől igen távol állnak a hegyek.

A fenti elvárásoknak megfelelő tankönyvet lehetetlen összeállítani, mert a feltételek iskolától iskoláig, településtől településig mások és mások. A tankönyveknek ezt a fogyatékoságát más ismeretforrások bevonásával a tanító kell, hogy korrigálja. Neki kell kiválasztania a megfelelő információkat, és esetenként kiegészítenie azt más ismeretforrásokból származó adatokkal. Ehhez természetesen a tanítónak is megfelelő képzettséggel, ismeretekkel kell rendelkeznie az adott tudományterületet illetően, hogy szakszerűen kiválogathassa és kiegészíthesse a tankönyvi tartalmakat (Vaernewijk–Frey, 1979).

Tehát a tankönyv sem lehet egyedüli ismeretforrás. Társadalmunk gyors változásainak vagyunk szemtanúi. A tankönyvek ezeket a változásokat nem tudják követni.

Ezért a különböző tankönyveket, munkafüzeteket, egyéb, az oktatás folyamán felhasznált eszközöket és módszereket (beleértve a kísérletezés, megfigyelés módszerét is) megfelelő kreativitással és hozzáértéssel kell alkalmazni ahhoz, hogy kiegyensúlyozott, megfelelően felépített tantervet tudjunk megvalósítani. (Lamanauskas–Vilkonié, 2008)

Óratervezéskor figyelembe kell venni, hogy milyen ismereteket nyújt a tankönyv, és hogy milyen más ismeretforrással fogjuk kombinálni.

A gyakorló pedagógusok – főleg a kezdők – igen gyakran abba a hibába esnek, hogy az adott tankönyvet szentírásnak veszik, mert azt az Oktatási Minisztérium hagyta jóvá, és ha aszerint haladnak, akkor tökéletes munkát végeznek. Számtalan eset igazolja, hogy ez melléfogást eredményezhet. Sok tanító dicsekszik azzal, hogy a matematika példatárból átvett minden feladatot. Csak az eredményességről hallgat. A fent ismertetett beállítódáson mihamarabb változtatni kell (Honti, 1981, 824–843; Bakonyi, 1981, 828–832).

A megfelelő információk kiválasztásakor többféle szempontot is figyelembe kell venni. Többek között meg kell fogalmazni a téma feldolgozásának általános céljait, ki kell választani az adott tudományterülethez kapcsolódó tartalmakat, a gyerekekben kialakítani kívánt kognitív és affektív tulajdonságok körét. (Duit, 2007, 3–15)

Fontos szempont, hogy a különféle tudományterületekből származó integrált tartalmaknak nemcsak formálisan, de érdemi módon is meg kell jelenniük a tananyagban (Lamanauskas–Vilkonié, 2008).

A környezetünk, továbbá a természet és társadalom tantárgyak alakulása az idők folyamán

A környezetünk\természet és társadalom tantárgyak múltjával és kialakulásával részletesen foglalkozik Czékus (2005), itt csak a lényegesebb momentumokra térne ki a szerző.

A kiegyezés után 1868-ban megszületett az első magyar népoktatási törvény. Az ekkor meghozott tantervben (1869-től élt) kötelező tantárgyként szerepelt a beszéd- és értelemgyakorlat (Hadnagy, 1989). Célja az volt, hogy a diákokat bevezesse az iskolai életbe, és hogy a gyerekek értelmi képességeit fejlessze. Földrajzi és természetrajzi fogalmakkal egyaránt megismerkedtek a gyerekek. A gondolkodás fejlesztését szolgálta a sok összehasonlítás. Az 1887-es utasításban már a leírás helyett az elbeszélés és a koncentráció került előtérbe. A kirándulások fontosságát emelte ki. Először a valóságot figyeljék meg a gyerekek, csak azt követően elemezzék a képeket (Mészáros, 1996, 996–1996).

Az 1905-ös új tanterv értelmében a beszéd és értelemgyakorlatok tantárgy célja az ismeretszerzés, értelemfejlesztés, erkölcsnemesítés alapjainak megadása volt. Fontosnak tartották a figyelem felkeltését is. A helyi viszonyokat is figyelembe kellett venni. Csak az 1. és 2. osztályban szerepelt. A tanítás eszközei az élőszó és a szemléltetés volt. Az ismeretszerzés kiindulópontja „a szülői ház, szélső körül a község határa”. A módszertani ajánlás szerint erre épült a földrajz, a történelem és a természettudományi tárgyak oktatása. Így a 3-4. osztályban a környezetismeret a földrajz tartalmába épült.

Az SzHSz megalakulását követően a természet és társadalom tanítását is felölelő tantárgy elnevezése az idők folyamán változott. Volt elemi tárgytanítás (početna

stvarna obuka), beszéd és értelemgyakorlatok (jezička obuka; početna stvarna i životna obuka) is.

1926-ban jelenik meg először önálló tantárgyként, majd 1933-tól a természettudományok tanítása elnevezéssel kezdték tanítani. 1944-ben megint megváltozott az elnevezése, elemi tárgytanítás lett a hivatalos megnevezés, 1945-50 között, 1952-55 között pedig a megfigyelés, kézimunka, gondolkodás és beszédgyakorlatok tantárgyat tanították. Ebben az időszakban az elemi tárgytanítás az anyanyelvi oktatás része volt. A 3. és 4. osztályban azonban már létezett természetrajz, földrajz és történelem is. A következő változás 1955-ben következett be, az 1-6. osztályban természeti és társadalmi ismereteket tanítottak. Az újabb változásra csak három évet kellett várni: 1958-ban az 1-3. osztályban bevezették a természet- és társadalmi ismereteket, a negyedik osztályban pedig a természeti ismereteket és a társadalmi ismereteket.

Ma az első és második osztályban környezetünk, a harmadik és negyedik osztályban pedig természet és társadalom név alatt tanítják (a továbbiakban csak a környezetünk megnevezést fogjuk használni).

A természeti és társadalmi környezetünk megismerése és a beszédképesség fejlesztése szinte azonos jelentőséggel bírt az egykori iskolákban. A tanítás központjába a gyerek került. A tanterv a nevelési területek realizálását szorgalmazta.

A környezetünk tankönyvei és az integrált oktatás

A Faludi (Fuchs) János és Szép József által szerkesztett Magyar ABC és olvasókönyv, ami a népiskolák 1. osztálya számára összeállított könyv (Faludi–Szép, 1884), néhány kimondottan környezetismereti részletét ismertetjük. Ma már ilyen szép példákkal, integrált feldolgozásokkal nem találkozhatunk a tankönyvekben.

„A kecs-ke

a kecs-ke há-zi ál-lat. tes-tét-nek ré-szei a fej, a de-rék, a lá-bak és a fark. mi van még a fej és a de-rék kö-zött? a de-rék-nek még mi a ne-ve? a kecs-ke fe-jén két szar-vat vi-sel. sza-ká-la is van a kecs-ké-nek. e-gész tes-tét dur-va szőr fe-di. min-de-nik lá-bán két kö-röm van. e-ze-ke-t csül-kök-nek ne-vez-zük.

a kecs-ke e-szik fü-vet és szé-nát. kü-lö-nő-sen sze-re-ti a fák le-ve-le-it és fi-a-tal haj-tá-sa-it. a ká-posz-tát is sze-re-ti. né-ha a fák-ra is föl-má-szik. le-rág-ja lomb-ja-i-kat. a-zért nem e-resz-tik a kecs-két a kert-be. a ker-tész ott nem szí-ve-sen lát-ná. ott kárt o-koz-na.

a kecs-ke ad ne-künk jó te-jet. ez i-gen táp-lá-ló. mell-be-te-gek-nek va-ló-di or-vos-ság. hú-sa is jó-í-zű. bő-ré-ből czi-pő-ke-t készí-te-nek. a kecs-ke fi-át gi-dá-nak ne-ve-zik. en-nek hú-sa i-gen íz-le-tes.”

„A ház

Az emberek házakban laknak. El tudná valaki mondani, melyek a ház részei? Hogyan nevezzük a háznak azon részét, hol leginkább tartózkodunk? Hol szoktak főzni? Hol szárítják a ruhát? A padlásra egyet-mást el is tehetünk. Mire használjuk az éléskamrát? Hát a pincze mire való? A padlásra csak lépcsőn mehetünk; a pinczébe is csak lépcsőn juthatunk. A pincze a ház legalsó, a padlás pedig a legfelső része. Városokban a legtöbb ház nagy és több emeletből áll. Ily házakban a szobák, konyhák és éléstárak egymás fölött vannak. Vajjon iskolaházunk hány emeletes? Hogy egyik lakásból a másikba mehessünk, vannak a házakban folyosók. A folyosóról többnyire előszobába vagy a konyhába érünk. Csak innét mehetünk a szobákba. Az erkély is a falakon van.

A tornáczon örömet játszanak a gyerekek.

A szobákban különféle bútorok vannak. Melyek azon szobabútorok, melyekre leginkább szükségünk van? A konyhában van a tűzhely. Ott vannak a konyhaedények is. Nevezeték meg néhány konyhaedényt!

A házak falait miből építik? Mielőtt a ház falait építik, szilárd alapot raknak a földbe. Vajjon ki építi a falakat? Mit tesz a kövek és téglák közé? A ház tetejét ácsok, és cserepesek csinálják. Az ács kifaragja a gerendákat, szarufákat és keresztfákat. Ezeket összeállítja és a léczeket felszegezi. A cserepesek pedig cserépszindelyel befedték.”

Az 1924-ben Zágrábban kiadott, Mihajlovity Dejan által szerkesztett Magyar ABC-ből, a magyar ajkú elemi népiskolák 1. osztálya számára íródott tankönyvből valók az alábbi sorok:

Köszöntések és kívánságok.

Jó reggelt! Jó napot! Jó estét! Jó éjt! Jó éjszakát! Szép álmokat! Isten segéljen! Jó étvágyat! Egészségére! Isten hozta! Várva vártalak! Jó mulatást! Isten veled! Szerencsés utat! A viszontlátásig! Dicsértessék a Jézus Krisztus!

Az Erdély Lenke által összeállított, aktuális olvasókönyvekben is lehet több példát találni az anyanyelv és a természetismeret között.

Egy tankönyvi összehasonlító elemzésből (Cekuš, 2011) tudjuk, hogy a környezetünk tankönyvek messze nem tesznek eleget az integrált oktatásnak. Ha a képelemzést (környezetünk-képzőművészet kapcsolata) integrált oktatásnak tekintjük, akkor a képzőművészettel a legszorosabb a kapcsolat.

A környezetünk tankönyv is tanít olvasni, szövegkiegészítésre, táblázatok kitöltésére, keresztretjvény megfejtésére, magyarázatra is sor kerül. Azonban, a Kreatív Központ kiadványai hemzsegnak a nyelvi hibáktól. A tanító vagy kijavítja ezeket, s lejárátja a szerzőt, illetve a könyvet, vagy átsiklik a hibákon, s szakmailag vét.

A matematikatanítással az integrált oktatásra már kevesebb lehetőséget biztosítottak a tankönyv szerzői. Általában a „számold meg” uralkodik, de van pár- és halmazalkotás, összefüggő dolgok összekötése, egy-egy mérés, viszonyítás is. A diagramrajzolást is gyakorolhatják a gyerekek.

A képzőművészet rendszerint a rajzolásra, színezésre, képelemzésre korlátozódik. A ritka feladatok közé tartozik a finommotorika fejlesztése (ujjlenyomat-készítés, ragasztás).

A környezetünk tantárgy tartalmánál fogva a biológiához áll a legközelebb. Jó alapozó tantárgy, de a tanítónak rá kell dolgoznia, hogy a függőleges korrelációt megvalósítsa, ugyanis sok az ismétlés, a tartalmak se nem szélesednek, se nem mélyülnek. Van olyan ábra, amely az elsős, második és harmadikos tankönyvben is megjelenik a képek mellett.

A földrajz alapozó tantárgy. Ezen tantárgy óráin ismerkednek meg a diákok az alapvető földrajzi fogalmakkal: ezek a tér (domborzati formák, vízrajz, tájékozódás a térben), idő (óra, óra leolvasása, nap, hét, hónapok, naptár, évszakok, tájékozódás az időben), település, az emberek munkája. Ki kell emelni a térképismereti jártasságok kialakítását és fejlesztését. A tankönyvi egyszerű térképek és utasítások ezt a célt szolgálják. Sajnos, csak Szerbia térképe szerepel a Tankönyvkiadó tankönyvében, a Kreatív Központ könyvei nem tartalmazzak valós térképeket.

A fizika és kémia tudományát ugyancsak ez a tantárgy alapozza meg. Több kísérletet ismertet. Sajnos, a fokozatosság elvét nem vették figyelembe a könyv szerzői. Több tartalom is osztályról osztályra ismétlődik.

A történelmi tartalmak négy területet ölelnek fel: alkalmi témák, az idő fogalma, történelmi képek, fejlődési témák és a társadalmi folyamatok történelmi vonatkozásai. Különösen a történelmi képek hiányoznak, melyek tág teret adhatnának az integrálásnak is.

A hittan és a polgári nevelés számtalan nevelési lehetőséget tartogat, azonban a tankönyv szerzői erről megfeledkeztek, annak ellenére, hogy a lehetőségek spontán adódnak.

Következtetések

A tantárgyi integráció esetében is alapvető kérdés, hogy miért érdemes foglalkozni ezzel a problémával, mi indokolja a hagyományos tantárgyi struktúrától való eltérést. Az okok többfélék lehetnek, a leggyakrabban a szemléletformálás fontosságát, az emberi megismerés természet adta jellegéhez való jobb illeszkedést, az egységes, koherens tudás kialakításának szükségességét, a felesleges tantárgyi átfedések kiküszöbölését szokták említeni (Chrappán, 2009). Chrappán (2009) az integrált oktatás előnyei közé sorolja: az interdiszciplináris szemlélet kialakításának szükségletét, az információrobbanás jelenségének kezelését, az új tudományok keletkezését, a specializáció és az integráció párhuzamos jelenségének bemutatását, a globalizációt a különböző tudományterületek között és a tudományellenesség leküzdését.

A szerző véleménye szerint ahhoz, hogy az integrált oktatás teret nyerjen és mindennapivá váljon, elengedhetetlen az óracentrikus gondolkodásmódról, amely tartalmi, módszertani szétदारabolódáshoz vezet, a témacentrikus gondolkodásmódra áttérni. Ez utóbbi sokkal közelebb áll a tanulók objektív valóságához.

Az integrált oktatás feltételezi a tanítók folyamatos továbbképzését, a munkához való kreatív hozzáállását.

A tanulóktól az aktív munkát, önkézzdeményezést, önállóságot és a megszerzett tudás gyakorlati (mindennapi) alkalmazását várjuk el.

Az előírt program megvalósításában kulcsfontosságú a tankönyv (és esetleg a feladatlap-gyűjtemény).

A hazai környezetünk és természet és társadalom tankönyvek nem felelnek meg az integrált oktatás követelményeinek, míg ez nem mondható el az anyaországi könyvekről, melyek sokkal több teret és lehetőséget nyújtanak.

Sokszor (szinte mindig) a tanító rátermettségén és beállítottságán múlik, mennyire valósul meg a tantárgyak közötti integráció.

A tankönyv kérdései mintha nem a tanulókat szólítanák meg, hanem egy harmadik személyt.

A környezetünk tankönyvekben gyakran csak a tananyag ismétlődik, s nem bővül spirálisan.

Summary

The role of knowledge resources in today's modern education has risen, since the various knowledge resources bring students into various active situations. If information gathering becomes interesting, its outcome will also be beneficial. Textbook is the most often used knowledge resource. Each student has their own textbook that forms the basis for their individual work. Textbooks prepared especially for lower-grade pupils have to be methodologically and didactically well-prepared. Practice books should also follow similar guideline. Lower-grade pupils are gradually accustomed to textbooks. Teachers have to know what they are capable of, what their reading skills are, to what extent they are able to use the textbook individually. The phases of textbook use are: preparation, the establishment of pupil independence, the enhancement of independence. Pupils have to be able to accurately read the text, understand as well as comprehend it. In the establishment of such skills, textbook use plays a crucial role in integrated education which will be demonstrated by the author through the possibilities provided by the subject Nature and society.

Keywords: integrated education, textbook, our environment, nature and society.

Irodalomjegyzék:

- Bakonyi P. (1981): Közoktatáspolitikai és tankönyv. In: *Pedagógiai Szemle*, 1981/9. sz., 828-832.
- Benson, T.R. (2004): *Integrated Teaching Units* URL: <http://www.pbs.org/teachers/earlychildhood/articles/integratedunits.html> 2012.10.03

- Chrappán M. (2009): *A természettudományos tantárgyi integráció*. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/testverit-tantargyak/termeszettudomanyos#v8> 2012.10.03
- Cohen, D.: Evaluation in integrated science teaching – an introduction. In: Cohen, David (1977): *New trends in integrated science teaching, volume IV*. (UNESCO) URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001366/136659eo.pdf> 2012.04.04.
- Cekuš, G., Horak R. (2011): Povezivanje Sveta oko nas sa nastavnim predmetima 1. i 2. razreda. In: *Povezivanje nastavnih predmeta i stručno usavršavanje učitelja*. Tematski zbornik
- Czékus G. (2005): *A természetismeret-tanítás módszertana*. Egyetemi tankönyv. Szabadka: MM print.
- Duit, R. (2007): Science Education Research Internationally: Conceptions, Research Methods, Domains of Research. In: *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2007, 3(1), 3-15. URL: http://www.ejmste.com/v3n1/EJMSTEv3n1_Duit.pdf 2012.06.17
- Faludi (Fusch) J., Szép J. (1884): *Magyar ABC és olvasókönyv*. Lampel: Budapest
- Fisher, B. (1991): *Joyful Learning: A Whole Language Kindergarten*. Portsmouth, N.H.: Heinemann
- Füzné Kószó M. (2011a): *Környezetünkről természetesen tanítani*. Módszertani kézikönyv a tanítószakos hallgatók és gyakorló tanítók számára. SZTE JGYPK. 2011. E-tankönyv. URL: http://www.jgypk.u-szeged.hu/tamopb/download/tananyag/Kornyezetrol_termeszeten.pdf
- Füzné Kószó M., Füz N. (2011b): Legendák és koholmányok állatokról, növényekről. In: *Biológia Tanítása Módszertani Folyóirat*. Szeged: Mozaik Kiadó, XIX. Évf. 2011. 3. sz. 29-37. old.
- Hadnagy J. (1989): *A környezetismeret tantárgypedagógiája*. Tankönyvkiadó: Budapest
- Hodgins, H. Wayne (2004): *The Future of Learning Objects* URL: <http://services.bepress.com/eci/etechnologies/11>. Letöltve 2012.04.10.
- Honti M. (1981): A tankönyvről – tanár és diákszemmel. In: *Pedagógiai Szemle*, 1981/9. sz., 824-843.
- Karlovitz J. (1999): *Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak*. Könyv és nevelés / (1999). 2000/2. sz. 47-59
- Karlovitz J. T. (2012): A tankönyv funkciói. <http://taneszkozfigyelo.fw.hu/tanfigy5/tkfunkcioi.html> 2012.04.10.
- Krogh, S. (1990): *The Integrated Early Childhood Curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Lamanauskas V., Vilkonis M. (2008): *European dimension in integrated science education*. Siauliai University, Lithuania. URL: <http://www.iqst.upol.cz/project/European%20Dimension%20in%20Integrated%20Science%20Education1%20LT.pdf> 2012.06.17

- Mészáros I. (1996): *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája.* 996-1996.
- Petrović N., Mrđa M. (2011): Povezivanje Matematike sa nastavnim predmetima 1. i 2. razreda. In: Povezivanje nastavnih predmeta i stručno usavršavanje učitelja. *Tematski zbornik*. Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet Sombor.
- Shoemaker, B. (1989): *Integrative Education: A Curriculum for the Twenty-First Century*. Oregon School Study Council, 33/2.
- Službeni glasnik RS – *Prosvetni glasnik* br. 10. 12. 08. 2004.
- Službeni glasnik RS – *Prosvetni glasnik* br. 10. 12. 10. 2004.
- Službeni glasnik RS – *Prosvetni glasnik* br. 1. 18. 02. 2005.
- Službeni glasnik RS – *Prosvetni glasnik* br. 3. 22. 02. 2006.
- Tammy R. Benson: *Integrated Teaching Units* 2004 <http://www.pbs.org/teachers/earlychildhood/articles/integratedunits.html> 2012.10.03
- Vaernewijck J., Frey K. (1979): Special problems of dissemination and implementation of integrated science regionally and internationally. In: Reay, Judith. *New trends in integrated science teaching*
- Zolnai A., Czékus G. (1998): *Integrated Development of Concepts that are Common in Scientific Interpretation of Chemistry, Physics and Biology*. 1st European Conference in Chemical Education, Budapest.

ÉVKÖNYV, 2012, VII. évfolyam, 2012, 1. szám
 Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO/UDC: 02.12:37.016:502/504+371.671+373.32-028.45
 Eredeti kutatómunka
 A leadás időpontja: 2012.10.25.
 Az elfogadás időpontja: 2012.11.04.
 Terjedelem: 153–162.



FÜZNÉ KÓSZÓ Mária

Szegedi Tudományegyetem
 Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
 Tanító- és Óvóképző Intézet
 Tanítóképző Szakcsoport
 Szeged, Magyarország
fuzne@jgyph.u-szeged.hu

KÖRNYEZETTUDATOSSÁG ÉS 4. OSZTÁLYOS KÖRNYEZETISMERETI TANKÖNYVEK

Svest o prirodnoj sredini u udžbenicima za 4. razred prirode i društva u Mađarskoj

Environmental awareness and textbooks of environmental studies for 4th grade

Összefoglaló

Magyarországon az 1990-es rendszerváltást követően fellendült a tankönyvpiac, így a környezetismeret tantárgy tanításához is többféle tankönyv közül választhatnak az iskolák. Ez a tanulmány 7 leggyakrabban használt környezetismereti tankönyv tartalomlemzését a tanulók környezettudatosságának fejlesztése szempontjából mutatja be. Arra keresi a választ, hogy ezek a környezetismereti tankönyvek milyen támpontokat és segítséget adnak a környezettudatosság fejlesztéséhez. A környezetismereti tankönyvek különböző minőségben és mélységben foglalkoznak a környezettudatosság fejlesztésével. A tartalomlemzés eredményei megerősítik azt a feltételezést, hogy a tankönyvek többségében az ismeretátadás dominál a képességfejlesztéssel szemben. A tanulmány arra is rávilágít, hogy a környezetismereti tankönyveknek csak egy része helyez hangsúlyt a tanulók környezeti érzékenységének fejlesztésére, a környezeti attitűd formálására, amelyek meghatározó tényezők a környezettudatosság fejlesztése során.

Kulcsszavak: környezettudatosság, környezetismereti tankönyvek, tartalomlemzés, integrált tankönyv, környezetvédelem.

Bevezető

Magyarországon az 1990-es rendszerváltást követően fellendült a tankönyvpiac, melynek köszönhetően napjainkban több tankönyv közül választhatnak az iskolák és a pedagógusok. Ennek előnye, hogy a pedagógusok nagyobb valószínűséggel tudják kiválasztani a tanítványaik adottságaihoz, körülményeihez jobban igazodó tankönyveket. Sajnos Magyarországon nem működik olyan intézet, vagy kutatócsoport, amely rendszeres és átfogó kutatásokat végezne a tankönyvek elemzésével kapcsolatban. Egyetértek azokkal a kutatókkal (Gál, 1999; Karlovitz,

2001), akik megállapították, hogy a hazai tankönyvkutatás mozaikszerű képet ad a tankönyvek elemzéséről. A tankönyvelméleti kutatások nagy eredménye, hogy a tankönyvek bírálatának szempontsorát bővítették, pontosították, jobbították. (Kojanitz, 2005a) Ennek köszönhetően az iskolákba kerülő tankönyvek is igyekeznek követni a megújuló követelményeket, elvárásokat. A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Tanító- és Óvóképző Intézetében a környezet- és a természetismeret tantárgy-pedagógiát tanítom, ezért fontosnak érzem, hogy tájékozódjam arról, mely környezetismereti tankönyveket használják legnagyobb arányban a tanítók. Sajnos nem találtam erre vonatkozó adatokat a szakirodalomban. Tájékozódás céljából vizsgáltam a közvetlen környezetemben arról, hogy melyik környezetismereti tankönyveket alkalmazzák legnagyobb arányban a tantárgyat tanító pedagógusok. 2010-ben interjút készítettem 38 alsó tagozatos tanítóval egy továbbképzésen, melyet Szegeden tartottunk. Az interjúban megszólított 38 pedagógus Magyarország 8 megyéjében tanít, és a következő megoszlásban használják a környezetismeret tankönyveket: a Nemzeti Tankönyvkiadónak egy, míg az Apáczai- és a Mozaik Kiadónak három-három tankönyvéből, összesen hétféle környezetismereti könyvből tanítanak a megkérdezett tanítók a következő arányban:

<i>Kiadó</i>	A környezetismeret tankönyv címe	A környezetismeret tankönyvek használatának %-os aránya
Apáczai Kiadó	Horváth M- Szentirmainé: Környezetismeret	15,78
	Dr Mester Miklósné: A mi világunk	13,16
	Temesvári Miklós: Környezet? Ismerem!	5,26
Mozaik Kiadó	Csókásiné és társai: Környezetünk titkai	18,42
	Makádi M.- Taraczközi A.: A Föld, amelyen élünk	10,53
	Pintér T. – Sallai M.: Környezetismeret	7,89
Nemzeti Tankönyvkiadó	Hartdégné R. Éva: Környezetismeret 4.	28,95

A kutatás előzményei

Ebben a tanulmányban arra vállalkozom, hogy a környezettudatosság fejlesztésének szempontjából elemezzem a kiválasztott 7 környezetismereti tankönyv tananyagát. A kiválasztott hét tankönyv 2006- 2010 közötti kiadású, így mindegyik a közoktatásról

szóló törvény 2003 évi módosítása után jelent meg. A Kormány 243/2003. (XII.11.) rendelete a Nemzeti Alaptanterv alkalmazásához az általános rendelkezések, 2.§ (10) bekezdésében a következőket írja elő: „*A helyi tantervnek biztosítani kell, hogy a tanulók életkorához, az egyes tantárgyak sajátosságaihoz igazodva a tanulók elsajátíthassák az egészségneveléssel, a fogyasztóvédelemmel, a környezetvédelemmel, a közlekedésre neveléssel.... összefüggő ismereteket, felkészüljenek azok gyakorlati alkalmazására....*” (Czippán – Mathias, 2004. 10. old.)

A tankönyvkészítők a közoktatási törvény és a NAT előírásai alapján írják meg a tankönyveket, de minimum egy év kifutási idő szükséges ahhoz, hogy a tananyag tartalmában is realizálódhassanak a követelmények. Magyarországon a Nemzeti alaptantervet az utóbbi évtizedben több alkalommal: 2003-ban és 2007-ben is módosították. (A legújabb NAT 2012-ben jelent meg, de ez a jelen tanulmány szempontjából nem mérvadó.) Mivel 2006-os kiadású környezetismereti tankönyv is elemzésre került ebben a vizsgálatban, ezért a 2003-ban megjelent Nemzeti alaptanterv környezeti nevelésre vonatkozó előírását vettem alapul:

„*A környezeti nevelés átfogó célja, hogy elősegítse a tanulók környezettudatos magatartásának, életvitelének kialakulását annak érdekében, hogy a felnövekvő nemzedék képes legyen a környezeti válság elmélyülésének megakadályozására, elősegítve az élő természet fennmaradását és a társadalmak fenntartható fejlődését.*” (NAT 243/2003.)

A hipotéziseim megfogalmazásához figyelembe vettem a közoktatási törvény és az alapidokumentum előírásait.

Hipotéziseim:

1. Mind a 7 kiválasztott környezetismereti tankönyv foglalkozik a környezettudatosság fejlesztésével (környezeti neveléssel), hiszen ezt a közoktatási törvény előírja.
2. A környezetismereti tankönyvek elsősorban ismeretbővítéssel járulnak hozzá a tanulók környezettudatosságának fejlesztéséhez.
3. A környezetismereti tankönyvek többsége a környezeti értékek- és kérdések bemutatása során nem helyez elég hangsúlyt a tanulók megfelelő környezeti attitűdjének és az egyéni felelősségérzetének formálására.

A tanulmánynak nem az a célja, hogy rangsort állítson fel a kiválasztott 7 negyedik osztályos környezetismereti tankönyv között. Arra keresi a választ, hogy milyen támpontokat, segítséget adnak a tankönyvek a tanítóknak a tanulók környezettudatosság fejlesztéséhez. A tankönyvek elemzése előtt célszerű felvázolni a környezeti nevelés, vagy másképpen nevezve, a környezettudatosság fejlesztésének lényegesebb sajátosságait.

A környezeti tudatosság fejlesztésének háttere

A tanulók környezettudatos gondolkodásának megalapozása és folyamatos fejlesztése minden pedagógus kötelessége, mellyel a környezeti nevelés során kell foglalkozni a pedagógiai tevékenységben.

A környezeti nevelés fogalma

„A környezeti nevelés egy folyamat, amelyben olyan világnemzedék nevelkedik fel, amely ismeri legtágabb környezetét is, törődik azzal, valamint annak problémáival. Tudással, készségekkel, attitűdökkel, motivációval és elkötelezettséggel rendelkezik, hogy egyénileg és közösségben dolgozzon a jelenlegi problémák megoldásán és az újabbak megelőzésén.” (UNESCO-konferencia, Tbiliszi, 1977).

A tbiliszi dokumentum évtizedekre előre segített meghatározni a környezeti nevelés tartalmát, célcsoportjait, módszereit, taxonómiai bázisát, értéktartalmát és főbb területeit. A környezeti nevelésnek küldetése van, hiszen arra a fő feladatra vállalkozott, hogy olyan felelős és törődő állampolgárokat képezzen, akik értelmileg és érzelmileg is felkészültek arra, hogy környezeti kérdésekkel, problémákkal szembesüljenek, megértsék és megoldják azokat. A környezeti nevelés akkor lesz igazán eredményes, ha a mindennapi életben használható ismeretekre, tudásra készíti fel a tanulókat, ha a gyerekek számára is lényeges eseményekre, kérdésekre, megfigyelésekre és jelenségekre irányul. A környezeti nevelés többet jelent a tanulást szolgáló információk átadásánál. Kiterjed az emberi együttélésre, az ember-természet kapcsolatára, a testi-lelki egészségnévelésre, a társas készségek fejlesztésére. Ahhoz, hogy a felnövekvő generáció képes legyen a fenntartható fejlődés megvalósítására, olyan interaktív, készség- és képességfejlesztő pedagógiai módszerekkel kell az iskolában a tanulókat nevelni és oktatni, hogy cselekvőképes, környezettudatos polgárrá váljanak.

A környezettudatos gondolkodás

A környezettudatosság fogalma a konkrét cselekvésekkel túlmutat a környezeti ismereteken. „*A környezettudatosság a társadalom és tagjai számára legmegfelelőbb, hosszú távú környezeti értékeket céltudatosan ötvöző, tudományosan megalapozott gondolkodás és az azon alapuló magatartásforma, melynek gyakorlati célja az ember – környezet viszony harmóniájának megteremtése.*” (Kovács A. D. 2007. 65. old.)

A környezeti nevelés feladata felkészíteni a tanulókat a felelős gondolkodásra, cselekvésre, döntésre. A környezetre figyelő magatartásnak mindennapossá kell válnia. A környezeti nevelésnek az egész személyiségre kell tehát hatnia: a tudatra, érzelmekre és az akaratra.

A 4. osztályos környezetismereti tankönyvek tartalomelemzése

- 1) A Nemzeti Tankönyvkiadó *környezetismereti tankönyvének* tartalma lehetőséget ad a tanulók ismeretének nagymértékű bővítésére. Az élő és élettelen környezetre, valamint az emberi egészség megőrzésére vonatkozó ismereteket szép fotókkal és ábrákkal igyekszik vonzóvá tenni a tanulók számára. A termesztett növények, a haszon- és hobbiállatok tananyagrészen a rokon fajtákat is bemutatja, így próbálja érzékeltetni az élővilág sokféleségét. A környezeti nevelés feladatai közül az egészségmegőrzésre és a természetvédelmi nevelésre vonatkozó ismeretekre fókuszál, a mesterséges környezetünkhöz való viszonnal és a környezetkímélő szokások kialakításával nem foglalkozik a tananyagok feldolgozásánál.

A 74 órára tervezett tanévi tananyagból 52 új téma bemutatása során 4 alkalommal (a tananyag 7,7 %-nál) tér ki közvetlenül a környezeti tudatosság fejlesztését szolgáló témák, kérdések feldolgozására.

A környezeti kérdések tárgyalása sok esetben személytelen, nem érinti meg a tanulók érzelemlátását, a megfelelő környezeti attitűd fejlesztése így megkérdőjelezhető. Az állatvédelem tárgyalásakor „személytelen” (nem érzelmeire ható) megfogalmazást tartalmaz, mint például: „*A liba tömését az állatvédők szerte a világon ellenzik, Európa legtöbb országában tilos a libát és kacsát tömni.*” (Hartdégenné, 2010. 35. old.) Ebből a szövegből úgy tűnhet a tanulóknak, hogy csak az állatvédők ügye ezzel a kérdéssel foglalkozni. Ennek a témának a feldolgozásában és a kérdések során sem szólítja meg a tanulókat, hogy nekik mi a véleményük ezzel a problémával kapcsolatban. *Az ember hűségese társa a kutya* című tananyagnál megszólítja a tanulókat, de nem a véleményükre kíváncsi, hanem utasítás- jellegűen közli a kutyatartás etikai kérdéseit. Például: „*Mielőtt kutyát tartanál, kutyafajtákat választanál, győződj meg róla, hogy az állat igényeinek megfelelő körülményeket tudsz-e számára biztosítani, van-e elég időd gondozni, etetni! Ne tartsátok rövid láncon a kutyát! A kutyának megfelelő mozgási lehetőséget kell biztosítani! Szomorú látvány a magára hagyott, kivert, kóbor kutya.*” (Hartdégenné, 2010. 36. old.) Véleményem szerint hatékonyabb lenne a tanulók attitűdformálása, ha megszólítaná őket, kíváncsi lenne a véleményükre, még akkor is, ha a tananyagot tanító pedagógus beszélgetés kezdeményezésével pótolja ezt. A tanulóknak így alkalmuk lenne otthon még egyszer átgondolni az állatvédelemmel kapcsolatos véleményüket, hozzáállásukat. A hobbiállatok tartásával kapcsolatos *Olyan ember vagy, ahogyan az állatokkal bánsz* című téma leírásában felsorolja az utasításokat, szabályokat, amelyeket be kell tartani. Például: „*Az állat nem játékszer! Ismerd meg az állat tulajdonságait, környezeti igényét, táplálkozási szokásait, táplálékát!*” Az állatvédelemmel kapcsolatban fontos, pontos ismereteket érint a tananyag, de féltő, hogy az utasítás jellegű szabályok felsorolása nem kelti fel a tanulók kíváncsiságát. A téma feldolgozása után a kérdések során már megszólítja a tanulókat. Olyan kérdéseket tesz fel, amelyek a tanulók személyes felelősségére is rávilágít. Például: „*Milyen szempontokat kell figyelembe vened, ha állatokat szeretnél tartani? Mondd el röviden, mit kell tenned, ha a névnapodra egy cicát kapsz!*” (Hartdégenné, 2010. 46. old.) Itt már konkrét lehetőség van a beszélgetés kezdeményezésére, amikor a tanulók érveket, ellenérveket fogalmazhatnak meg az állatok tartásával kapcsolatban.

- 2) A Mozaik Kiadó *Környezetünk titkai* című 4. osztályos munkatankönyvének elemzése arra világít rá, hogy a szerzők nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a tanulók legyenek nyitottak a természetes és mesterséges környezetük szépségei és értékei iránt. Rávilágít a természetkímélő magatartás gyakorlásának lehetőségeire, hiszen minden témakör bevezetésénél sétára, tanulmányi kirándulásra hívja a tanulókat. A munkatankönyv nagy hangsúlyt helyez az egészséges és harmonikus életvitel

szokásainak megalapozására. A 74 órára tervezett tananyag feldolgozásánál 46 új témát dolgoz fel, amelyből 20 témánál (43,5%) mutat rá a természetes és a mesterséges környezettel kapcsolatos környezetkímélő tevékenységekre. A tanulók érzelmi világának mozgósítására is törekedtek a szerzők. Például: „*Az erdő gyakran megihleti a művészeket. Milyen érzéseket, érzelmeket vált ki belőled ez a kép?*” (Csókási és társai, 2008. 8. old.) A környezetkímélő életmódra például a *helyes vásárlási szokások* és a *reklámok* című témák feldolgozása során tér ki úgy, hogy konkrét példákat mutat be az otthoni hulladék csökkentésére. A tanulók kritikai gondolkodását is fejleszti például a reklámok téma feldolgozásánál: „*Figyeld meg, hogyan csábítják az embereket a különböző áruk megvételére!*” (Csókási és társai, 2008. 8. old.)

- 3) A „*Föld, amelyen élünk*” című 4. osztályos tankönyv, melyet a Mozaik Kiadó jelentetett meg, egy tankönyvcsalád része. Ez a tankönyvcsalád a tanulóknak „*komplex tanulási környezetet*” a tanítóknak pedig sokoldalú szakmai- módszertani segítséget nyújt. A komplex tanulási környezet biztosítása abban nyilvánul meg, hogy a szerzők nem osztották a tananyagot hagyományos tankönyvi leckeikre, hanem az évszakok váltakozását követő témák feldolgozása különböző terjedelmű fejezetekre és alfejezetekre tagolódik. Az évszakok legfőbb jellemzőin keresztül mutatják be, hogy hogyan alkalmazkodnak az élőlények a környezeti feltételek időszakos, de évente ismétlődő változásaihoz. Emellett az élettelen természeti környezet változásainak jelenségeit, és ok-okozati összefüggéseit is tárgyalja. A tankönyvi szöveghez sokféle tantárgyközi (interdiszciplináris) információ és feladat kapcsolódik, amellyel az a céljuk a szerzőknek, hogy komplex rendszerbe illesszék a természetes és mesterséges környezetünk ismereteit. Ez jó támpontja lehet például a projekt jellegű tanításnak, tanulásnak. A tankönyvről megállapítható, hogy támaszkodik a gyerekek spontán és irányított megfigyeléseire, önálló tapasztalatszerzésükre, a természeti és az épített környezetben szerzett élményekre. A tankönyv szövege 3 témánál foglalkozik közvetlenül a tanulók környezettudatosságának fejlesztésével, amikor a természetvédelmi tevékenység alapvető feladatait tárgyalja. Három téma feldolgozása előtt a tanulók számára olyan kérdéseket tesz fel, amely a tanulók egyéni felelősségét is érinti. Ilyen kérdés például: „*Milyen ajándékokat ad a természet, amelyeket nem vihetsz haza, mégis gazdagabb leszel velük? Hogyan őrizheted meg kiránduláskor szerzett élményeidet úgy, hogy nem teszel kárt a természetben?*” (Makádi – Taraczközi, 2007. 99 old.) Ez a tankönyv a környezeti nevelés témaköréből csak a természetvédelmi feladatokat látja el. Félő, hogy az olvasási nehézségekkel küzdő, vagy az olvasni nem szerető 4. osztályos tanulók megriadnak a tankönyv sok-sok szöges részétől.
- 4) A Mozaik Kiadó *Környezetismeret* című munkatankönyv egy integrált tankönyvcsalád része. Ebben az integrált tankönyvcsaládban matematika, olvasás, fogalmazás, nyelvtan, ének-zene és a környezetismeret tartozik. Ennek a munkatankönyvnek az a fő célja, hogy játékos, életszerű feladatokon, saját

megfigyeléseken és tapasztalatokon keresztül próbálja rávezetni a tanulókat a környezet törvényszerűségeinek, jelenségeinek felismerésére. A szerzők a környezetkímélő életmód megalapozására helyezik a hangsúlyt. A tankönyv tartalma hozzájárul, hogy a környezettudatos gondolkodáshoz és magatartáshoz konkrét, a mindennapi életben jól hasznosítható tudásra, tapasztalatokra tegyenek szert a tanulók. Az évi 74 órára tervezett, 52 új ismeret feldolgozása során 30 témánál (a tananyag 57, 7% -nál) tér ki részletesen a környezeti tudatosság fejlesztésére. Ez a tankönyv a környezeti nevelés feladatait nagyon tágra értelmezi, mert a természeti értékek bemutatása mellett a szociokulturális és az épített környezet értékeinek megóvására is kitér. A mértéktartó fogyasztói magatartásra, a hulladék csökkentés módjaira is rávilágít. Például: „*A környezetszennyezést csökkentheted, ha takarékoskodsz az árammal! Kapcsold le a villanyt, kapcsold ki a számítógépet, ha már nincs szükséged rá! A tévét, a számítógépet áramtalanítsd, ha már nem használod!*” (Pintér- Sallai 2009.34. old.)

- 5) Az Apáczai Kiadó 4. osztályos környezetismeret tankönyve elsősorban a tanulók ismeretének bővítésére helyezi a hangsúlyt. A 74 órás évi tananyagból 42 új témát dolgoz fel. „*Az élettelen környezet és az élőlények kapcsolata*” témakörön belül 4 téma feldolgozásánál (a tananyag 9,5%-nál) környezetvédelmi kérdések és problémák elemzésével is foglalkozik. Az élettelen környezeti tényezők elemzésénél problémafelvető kérdésekkel készíti a tanulókat gondolkodásra. Például: „*A képek alapján beszéljétek meg, miért okozhat talajpusztulást, ha a fákat kivágják? A bevetetlen szántóföldön milyen kárt okozhat az erős szél és a hirtelen lezúduló csapadék?*” (Horváth – Szentirmainé 2007. 46.old.) A tananyagot tényyszerű ismeretközlés stílusban mutatja be a könyv. Például: „*Az istállótrágya használata környezetbarát, mivel nemcsak a szükséges tápanyagokat tartalmazza, hanem a talajlakó élőlényeknek is kedvező feltételeket teremt.*” (Horváth – Szentirmainé 2007. 47old.) A környezeti témák ilyen ismeretközlő bemutatása nem hívja fel a tanulók figyelmét, hogy a környezet kímélése és védelme érdekében ők is tehetnek valamit. *A lakóhely környezetének védelme* című téma bemutatásánál a környezetszennyezés okait tényyszerűen közli, a megelőzés lehetőségeivel csak érintőlegesen foglalkozik. Nem esik szó például a hulladékcsökkentés olyan módjairól, mint a mértéktartó fogyasztói és vásárlói magatartás, amely a tanulók számára is fontos lenne a mindennapi életük során. A gyerekek környezetvédő feladataira, tevékenységeikre csak néhány mondattal vagy fotók bemutatásával tér ki. Az 53. oldalon olyan fotókat mutat be, amelyen gyerekek mesterséges fészekodút telepítenek a madarak számára, vagy fákat ültetnek, ez lehetőséget kínál beszélgetések kezdeményezésére arról, hogy a gyerekek mit tehetnek a közvetlen környezetük minőségének javítása érdekében. „*Az élettelen környezeti tényezők megfigyelése, vizsgálata*” téma lehetőséget kínál a terepen elvégezhető tanulói vizsgálatokra, közvetlen tapasztalatok szerzésére, amely elősegítheti a környezettudatosság fejlesztését.

- 6) Az Apáczai Kiadó *A mi világunk* című környezetismereti tankönyve a címlapon jelzi, hogy a kompetenciaalapú tanulást-tanítást szolgálja. Elsősorban a természettudományos és a szociális kompetencia fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, így közvetve a környezeti érzékenység és a környezettudatosság fejlesztését is szolgálja. A tanulók különböző képességeinek fejlesztése a tankönyvhöz kapcsolódó munkafüzet feladataival fejleszthető eredményesen. A 74 órára tervezett tantárgyi programhoz 58 új téma feldolgozását tartalmaz a tankönyv szövege, amelyből 16 témánál (27,6%) foglalkozik közvetlenül a környezettudatos gondolkodás- magatartás és a környezetérzékenység (megfelelő környezeti attitűd) fejlesztésével. A „*Mit tehetünk környezetünk védelméért*” téma tárgyalása teljes terjedelmében az emberek általános és egyéni felelősségét tárgyalja. Ennek a témának a feldolgozása során olyan gondolkodtató feladatokra, tevékenységekre szólítja fel a tanulókat, hogy lehetőséget teremtsen számukra átérezni a saját felelősségüket. Például: „*Té hogyan építenéd meg a házatad környezetbarát módon? (Hulladékgyűjtés, Vízmelegítés, fűtés, környezetbarát anyagok felhasználása, a lakásban, kertben, zajvédelem, kerttervezés.)*” (Dr. Mester 2006. 72.old.) A szerző a tények ismertetése mellett többször megszólítja a tanulókat, így személyesebb a tananyag feldolgozása, amely jobban felkeltheti a 10 éves korosztály érdeklődését, mert a környezetükben játszódó eseményeket nem rajtuk kívül álló eseményként élik meg.
- 7) Az Apáczai Kiadó *Környezet? Ismerem!* – *Egy környezettudatos gyermek negyedik könyve.* Már az alcím is jelzi, hogy a tanulók környezettudatosságának fejlesztése a fő célja a tankönyvnek. Mindjárt a bevezetőben megszólítja a tanulót a tankönyv. „*Reméljük, hogy a címhez méltóan tudatosabban figyelsz környezetedre, félted, óvod értékeit.*” (Temesvári, 2010. 3. old.) Ez a közvetlen, személyes stílus a munkatankönyv végéig megmarad. A természettudományos kompetencia és a környezettudatos gondolkodás fejlesztését nagymértékben segíti a sok rendszerező táblázat, a csoportosítást bemutató ábra, amelyek a tanulók ismereteinek rendszerezését szolgálják. A tanulók képességeinek sokoldalú fejlesztését a „*megfigyelő, okoskodó, összehasonlító, gondolkodó, következtető, ténygyűjtő, érvelő, vitatkozó, ténykedő, érzékelő, kutakodó, érdeklődő, értelmező,*” stb. tanulói tevékenységekkel és feladatokkal szolgálja. Ennek a tankönyvnek minden téma feldolgozása közvetlenül vagy közvetve hozzájárul a környezettudatosság fejlesztéséhez. Emellett 7 téma teljes egészében a környezetkímélő életmód bemutatására helyezi a hangsúlyt, ahol konkrét pozitív példákkal érzékelteti a tanulókkal, hogy ők is tehetnek valamit a környezetük minőségének javítása érdekében. Például: „*Vásárlási szokásaidal is sokat tehetsz a szemed mennyiségének csökkentése érdekében, ha olyan terméket választasz, amelyek csomagolása újrahasznosított anyagból készült. Kanadában lomtalanítás idején az emberek gyakran szerveznek garázs-kiadásításokat, ahol jelképes összegekért vásárolhatják meg mások feleslegessé vált dolgait. Szervezzetek ti is lomboltot!*” (Temesvári, 2010. 24-25. old.)

Konklúziók

A környezetismereti tankönyvek elemzésének eredményei alapján megállapítható, hogy az első hipotézisem beigazolódott. A 7 kiválasztott környezetismereti tankönyv mindegyike foglalkozik a tanulók környezeti tudatosságának fejlesztésével. Eltérések tapasztalhatók viszont a környezeti nevelést szolgáló tananyagrészek minőségében és mennyiségében.

Második hipotézisként azt feltételeztem, hogy a környezetismereti tankönyvek elsősorban ismeretbővítéssel járulnak hozzá a tanulók környezeti tudatosságának fejlesztéséhez. A tartalomelemzés eredményei ezt csak részben igazolják. A megvizsgált hét tankönyv közül háromban az ismeretközlő (ismeretterjesztő) szöveg dominál. Négyben viszont a tanulók természettudományos kompetenciáját, környezeti attitűdjét és környezettudatosságát fejlesztő leírások, tevékenységek, feladatok vannak.

Harmadik feltételezésem szerint a környezetismereti tankönyvek többsége nem helyez elég hangsúlyt a tanulók megfelelő környezeti attitűdjének és az egyéni felelősségének rávilágítására a környezeti értékek- és kérdések bemutatása során. A tartalomelemzés eredményei ezt a hipotézisemet alátámasztják, mert csak három könyv tananyaga tartalmaz következetesen olyan leírásokat, tevékenységeket, amelyek lehetőséget adnak a gyerekek számára, hogy megérezzék, átéljék a környezeti értékek, problémák kínálta lehetőségeket, így fejleszti a felelősségtudatukat is. A kompetenciaalapú tankönyvek közül a *Környezet? Ismerem!* című környezetismereti tankönyv tartalma és stílusa érzékelteti legjobban, hogy a tanulók életminősége és a környezet állapota kölcsönösen meghatározzák egymást és összefüggnek egymással.

Summary

Following the economic and political regime changes in the 1990's in Hungary, the market of textbooks has expanded. That is why schools can choose among many kinds of textbooks of environmental studies. This paper presents the content-analyses of the seven most popular textbooks of environmental studies concerning how they treat the development of environmental awareness. This study looks for the answer what points of reference and what help are given to develop pupils' environmental awareness. These environmental textbooks deal with the development of environmental awareness in different kinds of quality and the extent of details also varies. The results of this study confirm the hypothesis that most textbooks rather concentrate on giving information than developing pupils' way of environmental thinking, skills and behaviour. The study also reveals that only some of the textbooks lay emphasis on developing pupils' environmental sensitivity and on forming their attitudes and skills necessary to understand environmental awareness.

Keywords: environmental awareness, textbooks of environmental studies, content-analysis, integrated textbook, environment protection.



Irodalomjegyzék:

- Csókásiné – Horváthné - Dr. Jamrik K. Edit – Mészárosné (2008): *Környezetünk titkai*. Munkatankönyv 4. osztály. Harmadik Kiadás. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Czippán Katalin- Mathias Anna (szerk.,2004): *Segédlet az iskolák környezeti nevelési programjának elkészítéséhez*. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Dr. Mester Miklósné (2006): *A mi világunk*. Környezetismereti tankönyv. Celldömölk: Apáczai Kiadó.
- Gál Ferenc (2001): Tankönyvekről, tankönyvpiacról. *Új Pedagógiai Szemle*, 51 évf. 1. szám. 40–45. old.
- Hartdégenné Rieder Éva (2010): *Környezetismeret tankönyv*. Általános iskola 4. osztály. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Horváth Miklós – Szentirmainé Brecsok Mária (2007): *Környezetismeret a 4.osztály és a 10 éves korosztály számára*. Celldömölk: Apáczai Kiadó.
- Karlovitcz János Tibor (2001): Az iskolai tankönyvválasztásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 51 évf. 1. szám. 69–79.ol.
- Kojanitz László (2005a): A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 55 évf. 3.sz. 53–68.old.
- Kojanitz László (2005b.): Tankönyvanalízisek. *Iskolakultúra*, 15. évf. 9. sz. 135–143. old.
- Kovács András Donát (2007): A Környezettudatosság fogalma és vizsgálatának hazai gyakorlata. In: Települési Környezet Konferencia, *Életminőség – Lakókörnyezet – Rekreáció Szekció*, Konferenciakötet, Debrecen. 64–69. old.
- Makádi Mariann – Taraczközi Attila (2007): *A Föld, amelyen élünk*. Környezetismeret 4. osztály. Harmadik kiadás. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Pintér Tibor – Sallai Margit (2009): *Környezetismeret*. Munkatankönyv negyedik osztályosoknak. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Temesvári Miklós (2010): *Környezet? Ismerem!* 4. évfolyam. Egy környezettudatos gyermek negyedik könyve. Celldömölk: Apáczai Kiadó.

ÉVKÖNYV, 2012, VII. évfolyam, 2012, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO/UDC: 502.12:37.016:502/504+371.671+371.135
Eredeti tanulmány
A leadás időpontja: 2012.10.21.
Az elfogadás időpontja: 2012.11.01.
Terjedelem: 163–172.



HORÁK RITA

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar
Szabadka, Szerbia
horakrita83@gmail.com

A PEDAGÓGUS, VALAMINT A TERMÉSZET ÉS TÁRSADALOM TANKÖNYVEK SZEREPE A KÖRNYEZETTUDATOSSÁG KIALAKÍTÁSÁBAN

*Uloga pedagoga i udžbenika prirode i društva
na formiranje stava prema prirodnom okruženju*

*Pedagogues and the role of the Science and Society textbook
in the formation of environmental consciousness*

Összefoglaló

A 21. század egyik égető problémája környezetünk drasztikus rossz irányú megváltozása, ami szinte teljes mértékben az ember hozzáállásának, tevékenységének róható fel. Egyértelmű, ha nem változtatunk viselkedésünkön, akkor a környezetszennyezés és -rombolás az emberiség vesztét okozza. Sokan a megoldást a jövő generációjának helyes, környezettudatos nevelésében és fenntarthatóságra sarkalló oktatásában látják. Ebben jut kiemelkedő szerep a pedagógusnak – különösen kisiskolás korban, amikor a gyermekek fogékonyak és tudatuk, szokásaik alakíthatóak –, valamint a tankönyveknek, melyek az iskolában folyó munka alapját képezik. A munka célja rávilágítani a tankönyvekben rejlő lehetőségekre, hiányosságokra, de a pedagógus hozzáállásának és példamutatásának függvényében a munka sikerességére, illetve sikertelenségére is.

Kulcsszavak: környezetvédelem, tankönyv, környezettudatosság, nevelés, pedagógus.

A környezeti nevelés és a pedagógus szerepe

Az ipari, fogyasztói társadalom megjelenésével, az antropocentrikus gondolkodásmód térfoglalásával a természet alárendelt szerepet kap. E szerep eredménye a rádöbbenés: a természet véges, pusztítani, szennyezi, lerombolni, megváltoztatni, felszámolni lehet ugyan, de az komoly következményekkel jár. Azonban a környezeti problémákat felismerni nem elegendő, a problémák megoldásához annak érdekében tenni akaró, környezettudatos viselkedésre is szükség van. A gyerekek a környezetnevelés szempontjából rendkívül fontos közönség, mivel ők a környezeti erőforrások jövőbeli használói, kezelői (Nagy, 2008). Itt jut kiemelkedő szerep az iskolának, a pedagógusoknak, hiszen a kisiskolások környezetük iránt igen fogékonyak, érzelmi

világukra tudunk hatni, szokásaik egy részének kialakítása éppen az iskolában történik. Ezért fontos, hogy a pedagógus megfelelő ismeretekkel rendelkezzen, valamint, hogy jó példát mutasson, saját maga is környezettudatosan viselkedjen. A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon az új program elfogadását és akkreditálását követően számos választható, s két kötelező tantárgy szavatolja a jövőbeli pedagógus ilyen jellegű tudásának, kompetenciáinak a kialakulását és fejlődését. A kötelező tantárgyak közül a Bevezetés a természettudományokba és a Biológia, a választhatóak közül pedig a Környezetvédelem, Környékünk élővilága, Biológiai praktikum, Mindennapi környezetvédelem és az Ökológia sorolhatók ebbe a csoportba. Varga felmérései alapján a környezeti attitűd és a környezeti ismeretek között enyhe, de szignifikáns összefüggés fedezhető fel (Varga, 2004).

Két nézet alakult ki azzal kapcsolatban, hogy a környezettudatosság tanítható-e. Az egyik tábor az alapos és korszerű idevágó ismeretek elsajátítását és a természettudományok képviselőit tartja a legfontosabbnak a környezeti nevelés kapcsán (Nahalka, 2007). Bár a másik tábor sem vonja kétségbe a természettudományok és a környezettudományok fontosságát (Morrone, Mancl és Carr, 2001), mégis a környezeti attitűdök megváltozásának fontosságát helyezik előtérbe.

Havas és Varga (1998) definíciója szerint a környezeti attitűd az ember környezetéhez való viszonyulását hivatott megmutatni. Pozitív környezeti attitűd esetén törődést, felelősségvállalást, odafigyelést jelent a környezetre, valamint a negatív környezeti hatások minimalizálására törekszik, míg a negatív attitűd az értékmegőrző cselekedetek hiányát jelenti.

A környezeti nevelés alapfeladata a környezettudatosság, a környezettudatos magatartás fejlesztése, az értékrend, az attitűd és az érzelmi viszonyulások formálása, és a környezetről-társadalomról kialakítható tudás bővítése (Mikházi, 2006; Thiengkamol, 2011).

A környezeti nevelés legfontosabb tényezői Lichtveld (2010) szerint: a környezettudatos magatartás, a környezettel és a környezet problémáival kapcsolatos ismeretek, a környezet megóvását célzó attitűdök, készségek, és a környezet megóvása érdekében történő cselekvésre való hajlam. A környezeti nevelésnek fontos szerepe van a környezet megóvásához szükséges elhivatottság kialakításában, segít a környezettel kapcsolatos problémák felfedezéséhez és azok megoldásához szükséges készségek elsajátításában, az elsajátított ismeretek felhasználásában (Nagy, 2008).

A szerbiai általános iskolák alsó osztályaiban a környezetvédelem első és második osztályban a Környezetünk, harmadik és negyedik osztályban pedig a Természet és társadalom órák anyagaként jelenik meg. Természetesen minden más tantárgy is rejt (illetve kellene, hogy rejtjen) magában lehetőségeket a környezettudat fejlesztésére.

A munka célja és módszere

A munkában a szerző környezetvédelmi szempontból elemzi a szerbiai általános iskolák harmadik és negyedik osztályaiban használatos magyar nyelvű Természet és

társadalom tankönyveket (1. táblázat). A Tankönyvkiadó könyvei és munkafüzetei mellett a Kreatív Központ harmadikos kiadványa is elemzésre került, mivel az általános iskolákban ebből a tantárgyból mindkét kiadó könyve engedélyezett. A Kreatív Központ idén ősze ígérte a negyedik könyv magyar nyelvű fordítását, így az ebben a munkában nem került elemzésre. A dolgozatban azokat a tartalmakat vizsgáltuk és kutattuk a könyvekben, amelyek a környezettudatos szemlélet kialakítására alkalmasak lehetnek, illetve a konkrét környezetvédelmi témákat. Arra szerettünk volna választ kapni, vajon a csak a tankönyvre hagyatkozó pedagógus milyen esélyekkel tudja a helyes útra és a fenntarthatóság szellemében nevelni a tanulókat.

1. táblázat: A Szerbiában használatos tankönyvek, illetve munkafüzetek listája

Szerbiában használt tankönyvek	Osztály
Természet és társadalom tankönyv az általános iskolák harmadik osztálya számára - Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd	3.
Természet és társadalomismeret - tankönyv az általános iskolák harmadik osztálya számára - Kreativni centar	3.
Természet és társadalom tankönyv az általános iskolák negyedik osztálya számára - Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd	4.
Barangoló - munkafüzet természet és társadalomból az általános iskola 3. osztálya számára	3.
Fürkésző - Munkafüzet a természet és társadalom tankönyvhöz az általános iskola negyedik osztálya számára	4.

A harmadik osztályos Természet és társadalom tankönyv elemzése

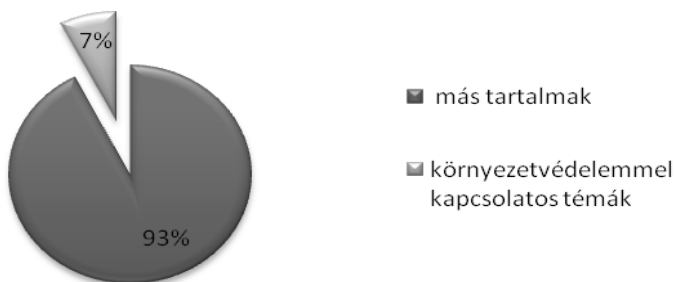
A szerbiai harmadikos Természet és társadalom tankönyv 116 oldalas. A könyv eleje egy szép motiváló képpel indít, kis kutatóknak ábrázolja a gyerekeket, s ötféle szimbólumot – háromféle „emberkét” és kétféle jelet használ – az érdekességek, fontos dolgok, tudnivalók, összefoglalók és tanácsok kiemelésére. A tankönyv 7 témakörre tagolódik, ezek a következők:

- Vidék és természet
- Hogyan tájékozódjunk térben és időben?
- Másokkal együtt
- Tanulmányozzuk az anyagot!
- Tárgyaink
- A mozgás körülöttünk
- Magyarország a régmúltban

A munkában témakörönként elemeztük a környezetvédelemmel kapcsolatos felhívások, megjegyzések és tudni-, illetve tanulnivalók meglétét (2. táblázat), majd diagramon mutattuk ki a környezetvédelemmel kapcsolatos témák százalékos eloszlását (1. diagram). Mint láthatjuk, csak 7%-ban jelenik meg ilyen jellegű utalás, tartalom e tankönyvben.

2. táblázat: A harmadikos Természet és társadalom tankönyv témakörönkénti elemzése

Témakörök	A környezetvédelmi tudat kialakításának lehetősége
Vidék és természet	38–39. old., Hogyan viszonyul az ember a természethez 40–41. old., Természetes élőhelyek védett növényei és állatai 42. old., Veszélyek a természetben 50. old., Gyümölcsös és szőlőskert 51. old., A park
Hogyan tájékozódjunk térben és időben?	Nincs
Másokkal együtt	83. old., Hogyan ismerhetjük meg vidékünk múltját?
Tanulmányozzuk az anyagot!	Nincs
Tárgyaink	Nincs
A mozgás körülöttünk	Nincs
Magyarország a régmúltban	Nincs



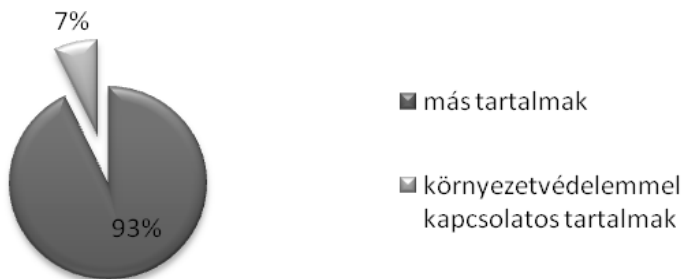
1. diagram: A szerbiai harmadikos Természet és társadalom tankönyv környezetvédelemmel kapcsolatos tartalmainak százalékos kimutatása

A harmadikos Barangoló munkafüzet elemzése

A Barangoló a Tankönyvkiadó által kiadott Természet- és társadalomismeret tankönyvhöz kapcsolódó munkafüzet. A szerző megjegyzné, hogy nem minden tanító követeli meg a használatát, s a megvételét, pedig a könyv erre is épít. A Barangoló 63 oldalas, és 7 fejezetet ölel fel (3. táblázat). A környezetvédelemmel kapcsolatos tartalmak, illetve a környezettudat kialakítását elősegítő tartalmak százalékos arányát a 2. diagram mutatja be. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a tankönyvben és a munkafüzetben egyaránt csak nagyon keveset foglalkoznak a környezetvédelemmel.

3. Táblázat: A harmadikos Barangoló munkafüzet témakörönkénti elemzése

Témakör	A környezetvédelmi tudat kialakításának lehetősége
A vidék és a természet	16-17. old., Hogyan viszonyul vidékünk lakossága az erdőkhöz, mezőkhöz, folyókhoz? 20-21. old., Miben különböznek egymástól a mesterséges és természetes élőhelyek?
Hogyan tájékozódunk térben és időben?	Nincs
Másokkal együtt	Nincs
Tanulmányozzuk az anyagot	Nincs
Tárgyaink	Nincs
Mozgás körülöttünk	Nincs
Barangoló kalauz	Nincs



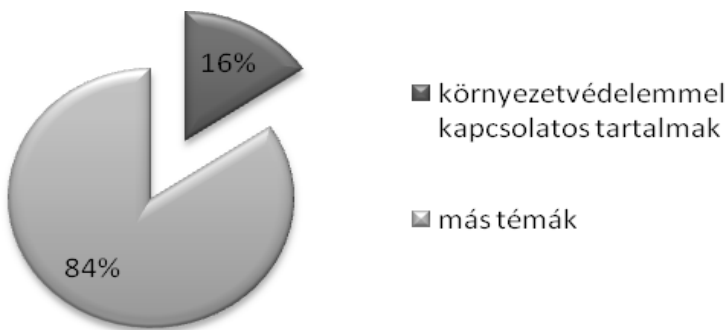
2. diagram: A Barangoló munkafüzet környezetvédelemmel kapcsolatos tartalmainak százalékos kimutatása

A negyedik osztályos Természet és társadalom tankönyv elemzése

A negyedik Természet és társadalom tankönyv 135 oldalas, és hét témakört dolgoz fel. A tankönyvhasználat során ötféle jel van a tanulók segítségére: arra vonatkozóan, hogy miről szól a tananyag, melyek a fontos dolgok, de a hasznos tanácsokat, érdekességeket és az utasításokat is külön megjelöli (4. táblázat).

4. táblázat: A harmadikos Barangoló munkafüzet témakörönkénti elemzése

Témakör	A környezetvédelmi tudat kialakításának lehetősége
TERMÉSZET	
Az élővilág sokfélesége	Nincs
Munka, energia, termelés, fogyasztás	24. old.: Milyen energiaforrásokat használ az ember? 28–29. old.: A nyersanyagtól a piacig 30–32. old.: Az egészséges táplálék 34–35. old.: Hogyan viszonyuljunk a természethez?
Tanulmányozzuk a természeti jelenségeket	Nincs
Tanulmányozzuk az anyagot	Nincs
TÁRSADALOM	
Szerbia ma	63. old.: Szerbia természeti kincsei 64–65. old.: Szerbia növény- és állatvilága 66–67. old.: Szerbia nemzeti parkjai 71. old.: A növénytermesztés és az állattenyésztés feltételei Szerbiában 73. old.: Mivel foglalkoznak az emberek Szerbiában? 82. old.: Szerbia a nemzetközi szervezetekben 84. old.: Szerbia – a világ része 85. old.: A világörökség kincsei 86. old.: Szerbia természeti ritkaságai
Szerbia múltja	Nincs
Magyarország története	Nincs



3. diagram: A negyedikes Természet és társadalom tankönyv környezetvédelemmel kapcsolatos tartalmainak százalékos kimutatása

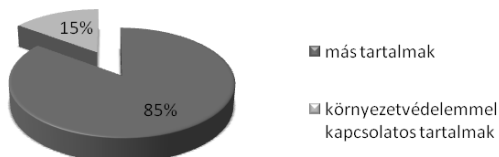
A diagram (3. diagram) alapján megállapíthatjuk, hogy a feldolgozásra kerülő tartalmak 16%-a foglalkozik a környezetvédelemmel.

A negyedikes Fürkésző munkafüzet elemzése

A negyedikes Fürkésző 60 oldala hat téma köré csoportosul (5. táblázat). A környezetvédelemmel kapcsolatos tartalmak százalékos kimutatását a 4. diagram szemlélteti.

5. táblázat: A negyedikes Fürkésző munkafüzet témakörönkénti elemzése

Témakörök	A környezetvédelmi tudat kialakításának lehetősége
TERMÉSZET	
Az élővilág változatossága	Nincs
Munka, energia, termelés, fogyasztás	16–17. old.: A világon milyen arányban használják a különböző energiaforrásokat? 18–19. old.: Hogyan őrizzük meg a természeti kincseket? 23. old.: Hogyan „mossuk” meg a vizet?
Tanulmányozzuk a természeti jelenségeket	27. old.: Készítsünk hangszert!
Tanulmányozzuk az anyagot	Nincs
TÁRSADALOM	
Szerbia ma	34–35. old.: Szerbia növényei és állatai
Szerbia a múltban	Nincs



4. diagram: A negyedikes Fürkésző munkafüzet környezetvédelemmel kapcsolatos tartalmainak százalékos kimutatása

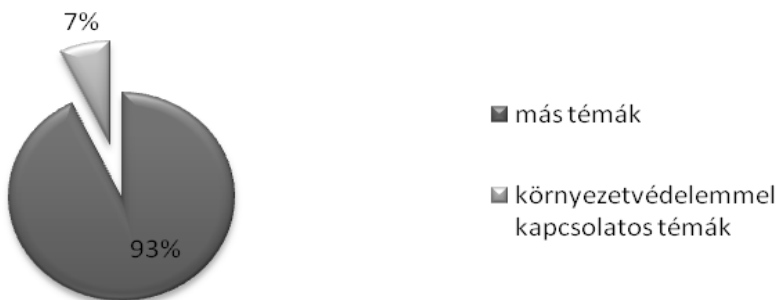
A 4. diagram alapján leszögezhetjük, hogy a tankönyvnek csak 15%-a foglalkozik a környezetvédelemmel.

A harmadikos Természet- és társadalomismeret tankönyv elemzése

A tankönyv 179 oldalas, és tízféle jelet tartalmaz, melyek a feladat, rajzolás, emlékezz vissza, írunk, beszélgetünk, kutatunk, kísérlet, megoldunk, szótár, fontold meg és írd le jelentéssel bírnak.

6. táblázat: A harmadikos Természet- és társadalomismeret tankönyv témakörönkénti elemzése

Témakörök	A környezetvédelmi tudat kialakításának lehetősége
Én és mások	8. old.: A gyermek jogai és kötelességei - tiszta környezethez való jog
A szülőföldem és én	20. old.: A lexikonból - Kopaonik 26. old.: A lexikonból - Obedi láp
Térbeli tájékozódás	Nincs
Az élő és élettelen természet közötti kapcsolat	Nincs
Életközösségek	64. old.: Az élőlények közötti kapcsolat 70. old.: A lexikonból - tavirózsza 79. old.: Cselekvési tervet készítünk
Az élettelen természet: a folyadékok és a levegő	84. old.: Folyadékok - oldatok
Az anyagok és felhasználásuk	108. old.: A műanyag
A mozgás	Nincs
Örökségünk	Nincs
Az ember tevékenységi formái	163. old.: Környezetvédelem 164–165. old.: Te véded a környezeted? 166. old.: Szülőföldem bemutatása



5. diagram: A Természet- és társadalomismeret tankönyv környezetvédelemmel kapcsolatos tartalmainak százalékos kimutatása

A Kreatív Központ harmadikos tankönyvének elemzése után megállapíthatjuk, hogy a tartalmak csak 7%-ban kapcsolódnak a környezetvédelemhez.

Következtetés

A tankönyvek elemzése után megállapíthatjuk, hogy a feldolgozásra váró témák csak nagyon kis százalékban foglalnak magukban olyan tartalmakat, utalásokat, amelyek a környezettudat kialakítását segítenék elő, így a tanító ilyen szempontból magára van utalva. Ha rendelkezik megfelelő ismeretekkel, és ő maga is a fenntarthatóság

szellemében él, s jó példával jár elől, akkor könnyen átsiklik ezen a problémán, viszont, ha nincsenek megfelelő ismeretei, és csak a tankönyvre támaszkodik, akkor a jövő generációja sem fog túl sokban különbözni a mostanitól. Természetesen a tankönyvek a tantervre építenek, azonban nem szabad elfelejteni, hogy a környezetvédelem szinte minden témához kapcsolható valamilyen formában, így néhány jól irányzott kérdéssel, képpel, mondattal, feladattal sokkal többet ki lehetne hozni ezekből a könyvekből. A legideálisabb természetesen az lenne, ha a tantervet is úgy alakítanák ki, hogy a környezetvédelem több helyet kapjon benne.

Megállapíthatjuk továbbá, hogy a két kiadó könyvei között nincs jelentősebb eltérés, ami a környezeti tudat formálását illeti. Ezt ugyancsak a tantervvel lehet összefüggésbe hozni.

A szerző a megoldást abban látná, ha a tankönyveket, vagy legalább a munkafüzeteket környezetvédelemmel kapcsolatos tartalmakkal, utalásokkal, munkáltató feladatokkal bővítenék. Mindemellett mivel a közvetlen megtapasztalás ilyen fiatal korban kiemelkedő jelentőséggel bír, a tartalmak feldolgozásakor – a természet megszerettetésének érdekében – a szabadban tartott természet és környezet órákat, a kirándulásokat kellene szorgalmazni. A munkaakciók – legyen az faültetés vagy szemétygyűjtés – szintén pozitív eredményeket hozhatnának. A szelektív hulladékgyűjtésnek, a komposztkészítésnek, az osztály növényeinek ápolásának és gondozásának mindennaposnak és teljesen természetesnek kell lenni a tanulók számára. Ehhez viszont megfelelő környezetvédelmi tudással rendelkező, példamutató és az ügyben tenni akaró pedagógusokra van szükség.

Summary

One of the most important issue of the 21st century is the negative changes of our environment that is entirely the side effect of irresponsible human attitude and activity. It is becoming more and more obvious that unless we change our behavior, environmental pollution and damage can cause the destruction of humanity. A lot believe that only correct environmental consciousness and long-term environmental-friendly education of the future generation can bring solution. The role of pedagogues gains high importance in environmental consciousness development, especially in case of pupils of lower grades, since small children are the most receptive and their attitudes are the most ductile. The purpose of the present paper is to illuminate the successful and unsuccessful influences of environmental consciousness development among children by looking at the pedagogical possibilities provided by textbooks (and their shortcomings, too), as well as the attitudes of pedagogues and their guidance.

Keywords: environment protection, textbook, environment consciousness, education, pedagogy.

Irodalomjegyzék:

- Biljana Trebješanin, Biljana Gačanović, Ljiljana Novković (2005): *Természet és társadalomtankönyv az általános iskolák harmadik osztálya számára* - Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Biljana Trebješanin, Biljana Gačanović, Ljiljana Novković (2003): *Természet és társadalomtankönyv az általános iskolák negyedik osztálya számára*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Biljana Trebješanin, Biljana Gačanović, Ljiljana Novković (2005): *Barangoló - Munkafüzet természet és társadalomból az általános iskola 3. osztálya számára*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Biljana Gačanović, Ljiljana Novković, Biljana Trebješanin (2006): *Fürkésző - Munkafüzet a természet és társadalom tankönyvhöz az általános iskola negyedik osztálya számára*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Havas Péter, Varga Attila (1998): *Általános és középiskolás diákok környezettel kapcsolatos attitűdjei és ismeretei*. Összehasonlító vizsgálat a „Természetudományokkal Európán Keresztül” program hatékonyságáról. URL: <http://www.oki.hu/sae/tap2.htm>.
- Lichtveld, Maruenn (2010): Education for Environmental Protection: Successes, Challenges, and Opportunities for USEPA's Environmental Education Program. *Human and Ecological Risk Assessment*, 16. 6. sz., 1242-1248.
- Mikházi Zsuzsanna (2006): *A környezetvédelem és a környezeti tudatformálás összefüggései*. Előadás: XII. Nemzetközi Környezetvédelmi és Vidékfejlesztési Diákkonferencia, Mezőtúr.
- Morrone, M., Mancl, K., Carr, K. (2001): Development of a Metric to Test Group Differences in Ecological Knowledge as One Component of Environmental Literacy. *The Journal of Environmental Education*, 32. 4. sz., 33-42.
- Nahalka István (2002): A tanulás folyamatának újraértelmezése. In: *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*, Budapest: MKNE.
- Nagy C. Edit (2008): *A környezeti nevelésben alkalmazott oktatási színterek, korszerű módszerek hatása a környezettudatos magatartás kialakítására*. Kézirat. Kolozsvár: Babes-Bolyai Tudományegyetem.
- Simeon Marinković (2008): *Természet és társadalomismeret tankönyv az általános iskolák harmadik osztálya számára*. Beograd: Kreativni centar.
- Thiengkamol, N. (2011): Development of Model of Environmental Education and Inspiration of Public Consciousness Influencing to Global Warming Alleviation. *European Journal of Social Sciences*, 25. 4. sz., 506-514.
- Varga Attila (2004): *A környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai alapjai*. Ph.D.-disszertáció, Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola. URL: <http://vargaattila.ofi.hu/dokumentumtar/varga-attila> (2009)



PINTÉR KREKIC Valéria
 Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
 Szabadka, Szerbia
krekic@eumx.net

A KEZDŐ MATEMATIKAOKTATÁS INNOVÁCIÓJA

Inovacije u početnoj nastavi matematike

Innovation in early Mathematics teaching

Összefoglaló

Tanúi vagyunk az oktatás és nevelés tévutai következményeinek, mind hangosabbak azok a követelések, amelyek nem csak tartalmi és módszertani, hanem stratégiai változásokat is követelnek. A munka tárgyát a kezdő matematikaoktatás problémái és perspektívái képezik. Célunk, hogy aktuális matematikaoktatásunk állapotából kiindulva, figyelembe véve a fejlettebb országok tapasztalatait is, definiáljuk kezdő matematikaoktatásunk tartalmi, didaktikai és módszertani távlatait.

Kulcsszavak: kezdő matematikaoktatás, tartalmi, didaktikai és módszertani innovációk.

Bevezetés

A matematikaoktatás problémái, népszerűtlensége, eredménytelensége, a matematikai tudás alkalmazhatósága, egyre több időszerű probléma megfelelő megoldási modell nélkül maradása stb. már évtizedek óta különböző reformokat kényszerítettek ki, különösen a kezdő matematikaoktatásban. A klasszikus matematikaoktatás kudarcait követték a „modern matematika” sikertelenségei, azokat pedig a további megtorpanások, tévelygések. Túlnyomóan tartalmi keretekről volt szó. A módszertani transzformációkat a mechanikus, majd a tudományorientált irányzat, végül a mai, realiztikusnak nevezhető matematikaoktatás követte.

A kezdő matematikaoktatás didaktikájában az idők folyamán lényegében kéttípusú stratégia alakult ki. A pszichológiailag megalapozott „alkotó” stratégia, mely a manipulációkon, a játékon, az interiorizáción (reprezentációkon) és a kreatív hozzáálláson alapszik, míg a másik, a gyakoribb irányzat logikai alapokra épül, algoritmikus, programozott információátadáson és a megértésen alapszik.

A projektorientált, illetve kibernetikai szemléletet érvényesítő, leginkább integrált oktatást igénylő matematikaoktatási stratégiák, koncepciók a gyakorlatban még

váratnak magukra. Matematikaoktatásunk távlatait legjobban az aktuális oktatás gyakorlatának kritikus elemzése és más országok matematikaoktatásának tendenciái, valamint a matematikadidaktika és az elemi matematika módszertanának aktualizálása vetítik előre.

A kezdő matematikaoktatás céljának és feladatainak felülvizsgálata

A matematikaoktatás célja hangsúlyosan kiemeli a megfelelő matematikatudás kívánt szintű elsajátítását, amely biztosítja a tanulók társadalmi és egyéni szükségleteit szerzett tudásuk felhasználása és alkalmazása formájában, valamint a tanulók fejlődését és a továbbtanulás feltételeit. A kezdő matematikaoktatásnak külön helye és szerepe van minden ember matematikakultúrájának kialakulásában.

A matematikadidaktika nagy figyelmet fordít a matematikai absztrakciók megalkotására és az absztrahálási képességek elsajátítására. Az absztrahálási folyamat alapelve, hogy absztrahálni csak konkrétumokból lehet, s ahhoz, hogy valaki eredményes legyen ezen a téren, sokféle, egymáshoz hasonló konkrétummal kell megismerkednie (melyeknek azonos matematikai modelljük van). Nem olyan régen szemtanúi lehettünk a matematikai fogalmak „a priori” bevezetésének („modern matematika”), ezáltal a konkrét–absztrakt relációt csak sejteni lehetett. A tudományosság (matematikai) erőltetése a kezdő matematikaoktatásban csak nagyobb eredménytelenséget szült.

Az absztrakttól a konkrétig vezető, tehát az ellenkező irány tárgyalása és megvalósítása még homályosabb és problematikusabb. Mindmáig az „élő matematika”, „az életre való felkészültség” csak részben és nagy általánosságban szerepel a matematikaoktatás célja és feladatai között.

Az általános iskolában külön kérdésként merül fel az absztrakciók lehetséges szintje és az azokkal való műveletek megalapozottsága. Mégis a diákok sokszor sikeresebben operálnak a matematikai absztrakciókkal, mint ezek megalkotásával vagy alkalmazásával konkrét problémák esetében. Nyilván már magában ez a tény is matematikaoktatásunk tévutairól tanúskodik. Nem matematizálunk, matematikaoktatásunk tárgyát inkább a „formalizmusok” képezik, sőt sokszor ebben ki is merül a tanítás. A matematika mint tudomány felépítése csak egy későbbi időszakban lehet aktuális, amikor már elegendő matematikai modellt sorakoztattunk fel, és alkalmazzuk is azokat a megfelelő (hasznos) problémák megoldására. A matematika fejlődése is ezt az utat járta. Ez a matematika kialakulásának természetes útja. Még az a kérdés is felmerülhet, hogy az elemi szinten tulajdonképpen matematikát vagy matematikai modellezést (matematizálást) kellene-e tanítani?

A kezdő matematikaoktatás értelmezésében különben is paradigmaváltás állt be. A tanulás többé nem is az ismeretek megszerzését favorizálja, hanem mind inkább a képességek, a problémamegoldás fejlesztését tűzi ki célként. A különböző kompetenciamérések (PISA, TIMSS) ugyanis azt sugallják, hogy éppen a diákok problémamegoldó képességével van a legtöbb gond.

A matematikai ötletek, módszerek, fogalmak a gyermek életében is (játék közben, a mindennapi életben, különböző természeti vagy társadalmi jelenségek megismerése folyamán) szükségszerűségeiből alakulnak ki. A később absztrakt formába öntött fogalmaknak, modelleknek az egyik fő célja azoknak megfelelő alkalmazása. A kezdő matematikaoktatásnak ezt a célt és feladatokat követnie kell. Tehát a matematikának az általános oktatásban integratív szerepe van, a különböző területeken összegyűjtött „speciális anyagot” (kvantitatív, térbeli) kell a pedagógusnak feldolgozni megfelelő módszerekkel, azaz matematikailag modellezni. Ezáltal a különböző területek közös „nyelvévé” is válik. Az „élő matematika” nem sajátítható el izolált rendszerben (a matematikai tudományok nyilván más helyzetben vannak, az alkalmazott matematikának pedig ugyancsak megvannak a sajátos feladatai).

Kezdő matematikaoktatásunk már évtizedek óta tévelyeg, és fenntartja lemaradását a fejlettebb országok matematikaoktatásához viszonyítva. Kisebb kitéréssel, a kezdő matematikaoktatás tartalma a klasszikus aritmetikai és geometriai alapfogalmak, számolási műveletek és mértani alapfogalmak megismerésében merül ki. Ez a számfogalom kialakítását, a számok írását és olvasását, a számolási alpműveletek elsajátítását, a számok összehasonlítását, valamint az elemi mértani alakzatok és mértékegységek megismerését foglalja magába. „Titokban” emlegetik az egyenleteket és egyenlőtlenségeket (ezeket csak a felsőbb osztályokban tanítják rendszeresen), érintik a problémamegoldás „művészetét”, de ha csak lehetőség van rá, ettől „tehermentesítik” a programokat, vagy legalább a tankönyveket.

A mindennapi életben, vagy más tantárgyak tanulmányozása közben már az alsós kisdíák is találkozhat a negatív hőmérséklettel, arányokkal, százalékkal, grafikonokkal, diagramokkal, tájékozódással, szimmetriával, kombinatív és véletlen eseményekkel, de ezek misztikusak maradnak számára. Kezdő matematikaoktatásunk semmilyen szinten sem érinti ezeket a jelenségeket. Más fejlettebb társadalmakban ezek a témák a kezdő matematikaoktatás tárgyát képezik – beleértve ezek módszer-tani transzformációját is. Matematikaoktatásunk már a kezdet kezdetétől csaknem kizárólag a formális matematikai feladatokra szűkül, mintha ezzel is a „tudományorientált” matematikaoktatás elvét éltetné tovább, amelytől már mindenki, aki bármit is jelent a matematikadidaktikában, távol tartja magát. Ma már a „realisztikus”, „projektorientált”, az „integrált” vagy éppen a „kibernetikus orientált” matematikaoktatást helyezik előtérbe. Az algoritmikus gondolkodási stratégiákat pedig a kreativitás váltja fel. Tehát mind a kezdő matematikaoktatás tartalmát, mind módszertani transzformációját interpolálni kell, azaz megtartva a kulcsfontosságú tartalmakat és metodikát, finomítja azokat, és betölti a felmerült üresket, hiányosságokat.

A kezdő matematikaoktatás stratégiájának interpolációja

A korszerű matematikadidaktika (Pintér és Pintér Krekić, 2010) szerint „A kezdő matematikaoktatásban, lényegében kétféle típusú stratégia alakult ki:

1. *A pszichológiailag megalapozott »alkotó« stratégia*, melynek főbb jellemzői: a manipuláció és játék (konkrétumokkal, képekkel, szimulációkkal, majd szimbólu-

mokkal), az interiorizáció (reprezentációk segítségével) és a kreatív hozzáállás (divergens gondolkodás).

2. *A logikai alapokra épülő stratégia*, melynek főbb jellemzői az algoritmizálás, az információ átadás (megértés), és a programozott oktatás”.

Az első a matematikai képességek, a valóság matematizációját és a kreativitás fejlesztését emeli ki, míg a második a matematikai modellek tanulmányozására összpontosít. A valóság és a matematika kapcsolata kifejezettebb az alkotó stratégiában, míg a logikai inkább a matematikai formalizmusokra, relációkra alapoz. „A kezdő matematikaoktatás célja a tanulók bevezetése a valóságos világ legáltalánosabb értelemben vett térformáinak és mennyiségi viszonyainak tudományába: alkalmazásra képes, korszerű matematikai műveltség nyújtása...” (Ibidem: 25). Ehhez pedig szükségesek a következő tényezők, amelyeknek stratégiai jelentőségük van:

- A matematikai képességek és a kreativitás fejlesztése;
- A modellezési, matematizálási – alkalmazási jártasságok és készségek kialakulása;
- Mind a klasszikus, mind a korszerű matematikai modellek és technikák megismerése.

A matematikai képességek és a kreativitás fejlesztése

Általánosan elfogadott, hogy a logikus gondolkodást, az absztrakcióra való képességet, a világos fogalomalkotást, az összefüggések és ellentétek feltárását és azok matematikai formában való kifejezését és alkalmazását, a függvényszerű gondolkodást, a térszemléletet, a definiálási és bizonyítási igényt stb. matematikai képességeknek nevezik. Ez a képesség a konkrét-absztrakt határain alakul ki a legtermészetesebben, mind a matematikai fogalmak, modellek megalkotásánál, mind azok alkalmazásának folyamataiban.

A kreativitás fejlesztése a korszerű pedagógia egyik fő jelszava. Csak éppen nem egészen világos, hogy mit is értünk a kreativitás fogalma alatt az egyes tantárgyak keretén belül, vagy éppen az integrált oktatásban. A kreativitás esetében (Czegeledy, 1994) a kreatív képességek mögöttálló tényezők többségét a divergens szférában keressük. Ilyenek például a feladatok megoldásainak száma, az osztályváltás képessége, vagy éppen az eredetiség. Ide sorolhatók még a nem divergens faktorok közül a problémaérzékenység és az újrafogalmazás is. Találkozunk olyan megközelítéssel is (Hlavsa, 1981), amely a kreativitást a gondolkodás, a problémamegoldás, a heurisztika, az intuición és a fantázia szemszögéből vizsgálja. A kreativitás csak bizonyos kreatív produktumok segítségével válik mérhetővé, azaz mielőtt egy személy kreativitásáról beszélhetnénk, az illető bizonyos kreatív produktumait kell megvizsgálunk (Nunnally & Bernstein, 1994). Tehát a matematikai képességek és a kreativitás fejlesztése a matematika integratív szerepének kihangsúlyozása – a kibernetizálás, illetve a matematikai modellezés mentén – a legtermészetesebb és a kezdő matematikaoktatásban létfontosságú.

A matematika integratív szerepe – kibernetizálás

Az elsőfokú matematikai absztrakciók kialakításához sokféle konkrét jelenség közös tulajdonságának sűrítése szükséges. Honnan gyűjtheti a tanuló a konkrét tapasztalatokat? Nyilvánvaló, hogy csak a környezet, a valóság tárgyai, jelenségei, a gyermek érzékszervi-mozgásos élményei vezethetnek el a matematikai absztrakciók első szintjéhez és az azokkal való alapműveletekhez. Ennek a ténynek tudatában feltehető az a kérdés is, hogy mi abban a természetellenes, ha a gyermek a számokkal (természetes, pozitív-negatív, tört), azok szükségességével először játék közben, a mindennapi életben, esetleg azok szimulálásában vagy éppen a természet és társadalom tantárgyakban, zenében stb. találkozik? Ha a szimmetriát a rajzokon, vagy a természet megismerésének folyamatában észleli? Ha az arányokat, százalékokat, grafikonokat, diagramokat, esetleg a koordináta-rendszert is egyes jelenségek tanulmányozása követeli meg? A kombinatív és a véletlen eseményekről akkor még nem is szóltunk. Az osztálytanításban ez az integráció természetesnek tűnik. A matematika lehetne az a közös forma, mely integrálná a valóságot az absztrakciókban. Ezáltal eljutottunk az integrált oktatás szükségességéhez és előnyeire, különösen az alsó osztályok szintjén, ahol lényegében osztálytanítás folyik. Tehát személyi és egyéb szakmai akadályai sincs (Pinter Krekić i Čapo, 2011). Az intuitív megoldásokat később követhetik a magasabb szintű absztrakciók, azok rendszerezése, tudománnyá formálása. A diákok élményeit, tapasztalatait és szükségleteit nem célszerű „titkosítani”, inkább módot kell találni arra, hogy megfelelő módszertani transzformációk segítségével elsajátítsák a szükséges módszereket, modelleket, kibernetizálva ezzel a valóságot és annak megismerését, ami akár új modellek bevezetésével is járhat. Ez nem a tananyag bővítését, inkább racionalizálását, gazdagítását és korszerűsítését jelenti.

A matematikai modellek és módszerek gazdagítása

A klasszikus kezdő matematikaoktatás feladatai az érvényes tantervek szerint a következő tartalmak elsajátításában nyilvánulnak meg:

- A természetes számok halmaza, a négy számolási alapművelet és alaptulajdonságai;
- A törtek elsődleges fogalmának kialakítása;
- Az egyenletek és egyenlőtlenségek kezdetleges megismerése és alkalmazása;
- Az elemi mértani alakzatok és tulajdonságaik;
- A mérések és az elemi mértékegységek;
- A terület, felszín és köbtartalom fogalma és alkalmazása.

Oktatásunkban impliciten nem szerepelnek a következő tartalmak:

- Logikai-kombinatorikus módszerek és modellek (logika, halmazok, kombinatorika);
- A sztochasztikus jelenségek modelljei (biztos, véletlen és lehetetlen események);
- A grafikus modellek (koordináta-rendszer, grafikonok, diagramok);

- Arányok, százalékok (arány, aránypár, lépték, százalékszámítás);
- Számítógépek alkalmazása (a négy alpművelet, szimulációk, grafikonok).

Matematikaoktatásunk nem kíván tudomást szerezni a valóság, illetve a természeti és társadalmi ismeretek (földrajzi, fizikai, vegytani, szociológiai stb.) szükségleteiről, izolálva ezáltal magát a valóságtól, de még a rokon tantárgyaktól is. Így történhet meg, hogy olyan fontos matematikai fogalmak, illetve azok alkalmazása, mint például a negatív számok, koordináta-rendszer, arányok, százalékok, grafikonok, diagramok stb. megfelelő matematikai háttér nélkül maradnak. Mindezt a matematikai fogalmak „merek” struktúrájával magyarázzák. Nyilván mindenki előtt világos, hogy ezen a szinten csakis az egyes matematikai fogalmak, modellek megalkotásáról, első szintű absztrakcióiról és alkalmazásairól beszélhetünk. Érdekes módon ez az elv érvényt nyert az „egyenletek” tanításában és alkalmazásában (a megfelelő előnyökkel és problémákkal), de a többi, sokszor nélkülözhetetlen tartalom esetében ez „tiltott” téma maradt.

A matematikát még a matematikusok sem művelik önmagáért. Ha matematikaoktatásunkban a matematika mint tudomány érdekében, annak gyakorlati, alkalmazási területeit figyelmen kívül hagyjuk, illetve minimalizáljuk, beleértve a számítógépek alkalmazásának előnyeit is, akkor még a kétségen kívüli nevelési hatása sem lesz képes megvédeni a matematikaoktatás kivívott helyét és szerepét az általános oktatás és nevelés szintjén.

Tehát a kezdő matematikaoktatásban érintett módszerek és modellek gazdagítását és korszerűsítését, valamint azok alkalmazását a szükségletek követelik meg, mintha a matematikaoktatás „kibernetizálásáról” lenne szó. Mind több terület kibernetizálását és informatizálását a matematikaoktatás sem kerülheti el.

Zárszó

A kezdő matematikaoktatás kitűzött célja és feladatainak alacsony korrelációja megkérdőjelezi mind oktatási, mind nevelési és gyakorlati hatékonyságát. A matematikai alapfogalmak, modellek kialakítása, de különösen azok alkalmazása nem kíséri a megismerés dialektikus elvét, s ezáltal meddővé válnak. Szükség mutatkozik a kezdő matematikaoktatás stratégiájának interpolációjára, ami alatt a meglévő stratégiák és a korszerű pszichológia és pedagógia vívmányainak ötvözetét értjük. Így jutottunk el a matematikai képességek és a kreativitás, a modellezési, matematizálási-alkalmazási jártasságok és készségek, valamint mind a klasszikus, mind a korszerű matematikai modellek és technikák megismerésének és alkalmazásának elvéhez. Ez magában foglalja a valóság és a természeti-társadalmi és más területek integrációját. Alkalmazza az informatika módszereit és technikáit a matematikában is.

Az osztálytanításban nem jelenthet problémát a tantárgyak integrációja, az sem, hogy egyes matematikai fogalmakat nem éppen a matematikaórán vezetünk be, hanem akkor és ott, ahol szükség mutatkozik erre. Sőt a számolási műveletek elvégzését, technikájuk

elsajátítása után átvehetik a számológépek, amelyek sokkal eredményesebben végzik el ezeket. A számolási műveletek permanens jellegűek, ezért matematikaórákon sem kell minden új esetben „igazolgatni”, ellenőrizgetni. Ezáltal rengeteg idő és energia szabadul fel, amely a matematikai modellek és módszerek gazdagítására és alkalmazására, a diákok kreatív tevékenységeire fordítható.

Summary

Nowadays we are facing the consequences that came from the false directions of education. We see an increasing number of those who require strategic changes as well as methodical changes and changes of content.

The theme of this paper is dealing with problems and perspective of early Mathematics teaching. Our goal is to define didactic and methodical perspectives of early Mathematics teaching based on the actual state of Mathematics teaching and relying on previous experiences of some highly developed countries.

Keywords: Basic teaching of Mathematics, didactic and methodological innovation.

Irodalomjegyzék:

- Czeglédy, I., Orosz, Gy., Szalontay, T., Szilák, A., (1994): *Matematika tantárgypedagógia I.* Budapest: Calibra Kiadó.
- Hlavsa, J. (1981): *Psychologické problémy výchovy k tvorivosti.* Praha: SPN.
- Nunnally, J. C. & Bernstein I.H.(1994): *Psychometric theory (3rd ed.).* New York: McGraw-Hill
- Pintér János, Pintér Krekić Valéria (2010): *Matematikadidaktika.* Újvidék: Forum Könyvkiadó – Szabadka: Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Pintér Krekić, V., Čapo, M. (2011): Oblici i modeli usavršavanja učitelja u povezivanju nastave, Povezivanje nastavnih predmeta i stručno usavršavanje učitelja, *Tematski zbornik.* Sombor: Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru.



TAKÁCS Zoltán

Pécsi Tudományegyetem,
 Közgazdaságtudományi Kar,
 Regionális Politika és Gazdaságtan
 Doktori Iskola,
 Pécs, Magyaroszárg és
 Regionális Tudományi Társaság
 Szabadka, Szerbia
takac.zoltan@gmail.com

GÁBRITY MOLNÁR Irén

Újvidéki Egyetem,
 Közgazdasági Kar és
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
 Szabadka, Szerbia
gmolnariren@gmail.com

KARRIERUTAK, ÉRVÉNYESÜLÉSI PÁLYÁK, EMIGRÁCIÓ A VAJDASÁGI MAGYAR DOKTORANDUSZOK KÖRÉBEN

*Kretanje karijere i emigracije doktoranata – jedno
 istraživanje u okviru populacije vojvodanskih
 Mađara*

*Career-study, the coverage maps, potential
 migration of Hungarian PhD students in Vojvodina*

Összefoglaló

A tanulmány a vajdasági magyar doktoranduszok aktuális helyzetének, karrierlehetőségeinek, szakmai és anyagi elégedettségének, pályájának kérdésével és emigrációs hajlandóságával foglalkozik. A következő kérdések részletes megvitatására kerül sor: a doktori iskola kiválasztása mellett szóló érvek Magyarországon vagy Szerbiában; elkötelezettség, nemzetközi kapcsolatok, karrierlehetőségek, idegennyelv-ismeret, regionális versenyképesség és általános jövőkép. A tanulmányban – a vajdasági magyar doktoranduszok, illetve az észak-vajdasági régió fiatal elitjének – fókuszcsoportos beszélgetés által rögzített jövőképekkel kapcsolatos véleményei, álláspontjai kerülnek bemutatásra.

Kulcsszavak: karrierlehetőségek Ph.D. fokozattal, szakmai mobilitás, emigráció, perspektívák

Bevezető

A tanulmány a vajdasági magyar doktoranduszok aktuális helyzetének, karrierlehetőségeinek és mobilitási pályájának kérdésével foglalkozik. Előzetes megállapításként ki kell hangsúlyozni: az elmúlt két évtized történéseinek

eredményeként, markáns „generációs árok” jelenik meg a vajdasági magyar tudós elit körében. Ennek okai között van: a fokozódó emigráció, a rendszerváltás, politikai körülmények, polgárháború, gazdasági kilátástalanság, az erősödő nacionalizmus, ami a kisebbségi tudós elit „bezárkózását”, „önértékeléskori megingását”, az anyaország felé történő fordulását hozta magával. A tudományos elitet érintő generációs különbség csak több éves, szisztematikus és pontosan megfogalmazott ösztöndíj-politikával, céltudatos személyi és mentori munkával csökkenthető. A teljes rehabilitálás több okból szinte lehetetlen:

- Az értelmiségi emigráció veszélye továbbra is fennáll, főleg az EU és Magyarország által biztosított szakmai továbbképzések és Ph.D. képzési lehetőségek támogatása okán, miközben a vajdasági magyar fiatal tudós elit „színe-java”, karrierépítése során hosszabb időre az anyaország vagy más EU-s országok felé „sodródik”.
- Azok, akik alkalmas tudományos vagy kutatói tevékenység után kutatva mégis hazajönnének, valós felsőoktatási intézményi háttér (egyetemi állás) hiányában, nem tudnak érdemileg aktívan és tevékenyen részt venni a regionális (még kevésbé a nemzetközi) tudományos életben.
- A vajdasági magyar fiatal tudós értelmiség előtt főleg két lehetőség áll: a magyarországi (esetleg EU-s) karrierút és érvényesülési perspektívák, vagy a Ph.D. fokozat itthoni/vajdasági hasznosítása.
- A szerbiai felsőoktatási intézményekben a vajdasági magyar Ph.D. hallgatók, a folyamatos tudós-karrier reményében, csak kevés tudományterületen tudnak érdemben felzárkózni. A magyar érdekeltsgű tudományos hálózatépítés és mentorálás nem mutatkozik elég sikeresnek.
- A doktori fokozatok megszerzése után a vajdasági magyar fiatalok Szerbiában nehezen kerülnek be olyan egzisztenciális érvényesülési pályára, amely mögött biztos intézményi háttér áll, a nemzetközi minőségbiztosítás és megmérettetés lehetőségével.

Az aktuális helyzet feltárásának szándékával, a szabadkai székhelyű Regionális Tudományi Társaság pályázati pénzeszközökből¹ 2011 májusában, megszervezte az „I. Vajdasági Doktorandusz Konferenciát”, mintegy 40 résztvevővel. Az összejövetel célja volt a „Vajdasági Magyar Doktoranduszok és Kutatók Szervezetének” újrakezdeményezése, elnökségválasztás és a Kárpát-medencei doktorandusz szervezetek² meghívott vezetőin keresztül, az intézményi kapcsolatfelvétel, együttműködések kezdeményezése. A vajdasági szervezet újrakezdeményezése 2011-ben sor került. A konferencia fontos gyakorlati célja volt egy fókuszcsoport-vizsgálat elvégzése a vajdasági magyar doktoranduszok bevonásával.

¹ Támogató: Balassi Bálint Intézet, Hallgatói szervezetek támogatása 2010, PI/45-12/2011

² Szlovákia: TéKa Társulás. Szlovákiai Magyar Fiatalok Tudományos és Kulturális Társulása (Morvai Tünde), Ukrajna: Momentum Doctorandus (Ferenc Viktória), Románia: RODOSZ. Romániai Magyar Doktoranduszok és Fiatal Kutatók Szövetsége (Székely Tünde), Magyarország: DOSZ. Doktoranduszok Országos Szövetsége (Czene Gréta és további elnökségi tagok) valamint a vajdasági szervezet (Dudás Attila).

Fókuszcsoportos beszélgetés a vajdasági magyar doktoranduszokkal

A konferencián részt vettek Magyarországon és Szerbiában tanuló vajdasági magyar doktoranduszok, valamennyi tudományterületet lefedve. A módszertani gyakorlattól eltérve, a beszélgetésbe nagyobb számú (15) alanyt vontunk be, hat tudományterületi csoportot létrehozva (irodalom, nyelvészet, neveléstudomány; jog és hittudomány; közgazdaságtudomány; műszaki tudomány; természettudományok; egészségtudomány).³

Az empirikus kutatás során a következő feltételezésekből indultunk ki:

- A Ph.D. képzés kiválasztása során a vajdasági magyar doktoranduszok tudatos döntéseket hoznak (ösztöndíjak, szakmai-akadémiai hálózatok).
- A doktori fokozattal rendelkezők konkrét elképzelésekkel rendelkeznek arról, hogy milyen egy jó munkahely, és hogy ahhoz mire van szükségük (személyi képességek, kapcsolatok).
- A tudományos fokozatszerzés és a munka világa közötti átmenet egyre bizonytalanabb, nem zökkenőmentes. A Ph.D. fokozat, különböző tudományterületek esetében, eltérő munkaerőpiaci hasznosulást biztosít számukra Vajdaságban, vagy Magyarországon, illetve az EU más országaiban (regionális és nemzetközi hasznosulási esélyek).
- A tudományos fokozat megszerzése látens emigrációs hajlandóság hordozója (vajdasági magyar értelmiség folyamatos kivándorlása), amelynek oka az itthoni perspektíva hiánya.

Fókuszvizsgálat célja: adatgyűjtés, vélemények elemzése, valamint tényfeltárás a vajdasági magyar doktoranduszokkal kapcsolatban (tipikus karrierutak, hol tanulnak/dolgoznak, nemzetközi aktivitás, konferenciák, projektek), és milyen jövőképpel rendelkeznek a Vajdaságban.

A csoport társadalmi-demográfiai jellemzőinek bemutatása

Az identifikációs adatok alapján összegezhető a fókuszcsoportos beszélgetés résztvevőiről, vagyis a mintáról: korosztály szerinti megoszlásuk 28–42 év, a nemi megoszlás: 5 nő, 10 férfi. Tanulmányaikat hatan Szerbiában, nyolcan Magyarországon, illetve egy személy Horvátországban végzi.⁴

A fókuszcsoportban résztvevő Ph.D. hallgatók mindössze 1/3-a házas, a gyermekvállalás is csak a 33 életév feletti korosztályra jellemző (2 személynek van gyermeke). A doktoranduszok szülei egyik esetben sem rendelkeztek doktorátussal, vagy befejezett posztgraduális képzéssel. A csoport felénél a szülők (apa vagy anya)

³ A fókuszcsoport helyszíne: Szabadka, Regionális Tudományi Társaság konferenciaterme, Corvinus utca 9, időpontja 2011. május 28. Moderátorok: Dr. Gábrity Molnár Irén egyetemi tanár és Takács Zoltán doktorjelölt. A beszélgetés teljes időtartama: 93:08 perc (a hanganyag a Regionális Tudományi Társaság archívumában elérhető).

⁴ Érintett felsőoktatási intézmények: Újvidéki Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Belgrádi Egyetem, Josip Juraj Strossmayer Egyetem, Eszék.

középiskolai végzettséggel rendelkezik. A mintával egy elsőgenerációs vajdasági magyar elit érvényesülési pályáit tudjuk ezáltal bemutatni.

A fókuszcsoportha bekerülő vajdasági magyar doktoranduszok közül nyolcan magyar nyelven szereztek egyetemi végzettséget (négyen Magyarországon: egészségügyi tudományok, hittudományok, műszaki és közgazdaságtudományok; szintén négyen Szerbiában: irodalom, nyelvészet, neveléstudományok területén). Közülük kettő kivétellel, mindenki magyar nyelven folytatta doktori tanulmányait (többségük Magyarországon). Az egyetemi képzést szerb nyelven végzők (jogtudomány, közgazdaság, műszaki és természettudományok) egy kivétellel szerb nyelven tanultak tovább, vagyis szerb nyelven folytatták doktori képzésüket, az Újvidéki Egyetem valamely doktori programján.

A tanulmányaikat Szerbiában/Vajdaságban folytató hallgatók kivétel nélkül akadémiai szférában tevékenykednek, állami alapítású, felsőoktatási intézmények alkalmazottai. A Magyarországon tanuló Ph.D. hallgatók két karakteres csoportját választhatjuk külön: az egészségügyi és műszaki tudományok területén kutatással foglalkozók (1), illetve azok a társadalom- és humán tudományterületek képviselői, akik nehezen tudják magukat Magyarországon és Szerbiában is „becsatornázni”, vagyis megfelelő munkát találni felsőoktatási intézményekben (2). Az utóbbiak az „átmeneti” ösztöndíjasok, esetleg cégben dolgozók, vagy civil szervezethez kapcsolódók. Felvetődik a kérdés: milyen érvényesülési lehetőségeket tartogat a Vajdaság felsőoktatása a Magyarországon tanuló hallgatók számára? Létezik-e a jövőre nézve pozitív kimenetelű doktorandusz-életvitel, aminek hasznát a vajdasági magyar közösség is kamatoztatni tudja majd?

Szomorú az a tény, hogy a résztvevők 1/3-a semmilyen munkakapcsolattal nem rendelkezik a felsőoktatási intézményekkel (óraadás, oktatás, kutatás, szakmai tanácsadás). Pozitív szakmai mobilitási eredményként kezelendő, hogy két kivétellel minden doktorandusz részt vesz kutatói projektumokban (a Vajdaság/Szerbia, Magyarország vagy nemzetközi szinteken). Regionális megoszlás tekintetében a vajdasági magyar egészségügyi tudományi doktoranduszok inkább Magyarországra és külföld felé orientálódnak, míg a természettudományok képviselői sokkal inkább Szerbiára/Vajdaságra fókuszálnak kutatási projektjeik során.

A nyelvismerettel kapcsolatban a vajdasági magyar doktoranduszok egy általános elvárással szembesülnek: a magyar, a szerb és az angol nyelvet funkcionális szinten (jobbik esetben akadémiai szinten) kell tudni használni. Előadást (konferencia, óraadás) a résztvevők fele (7-8 személy) tart idegen nyelven. Publikálni viszont, magas részarányval, minden résztvevő angol nyelven igyekszik. A szerb nyelvvel nehézségeik vannak azoknak a fiataloknak, akik tanulmányaikat Magyarországon végzik.

A vajdasági magyar doktoranduszok személyes kapcsolatait a munkatársi kommunikáció jellemzi. Legtöbbször személyes kapcsolatuk helyszínéül egyetemüket jelölték meg. Tudományterületi megoszlásban mutatkoznak eltérések. Az irodalom, nyelvészet és neveléstudományok területén, a doktoranduszok főleg

az anyaországi egyetemi központokkal ápolnak kiterjedt személyes kapcsolatokat (nyelvi specifikus eset). Ugyanez elmondható a jogtudományok képviselője és a Magyarországon tanuló, kutatóintézetben tevékenykedő gépész doktorandusz esetében is. Ugyanakkor, kifejezetten gyenge a természettudományok és az orvostudományok képviselőinek a személyi kapcsolathálója a magyarországi, de a szerbiai egyetemeken és kutatóintézetekben is. A társadalom- és humántudományok területén az egyéni kapcsolatok inkább a Kárpát-medence, a Balkán és Kelet-Európa irányába mutatnak. A műszaki, természet- és egészségtudományok képviselői Nyugat-Európa, Japán, Ausztrália, Amerika, Anglia irányában is rendelkeznek személyi kapcsolatokkal. Általánosságban, e kapcsolatok tartalma kimeríti a kutatási projektekben való részvételt, konferenciaszerepléseket, illetve a publikálást. A felsőoktatási intézményi háttérrel rendelkezők (tanársegédek) esetében az akadémiai együttműködések teljes vertikuma lehetséges: oktatás, tanár-, diákcsera, konferencia-részvétel, publikáció, kutatási projekt. A vajdasági magyar Ph.D. hallgatók konferenciákra elsősorban a Vajdaságba, Magyarországra járnak és csak ritkán még távolabbi országba. Tudományterületi érvényesülésüket mindenki határozottan a Vajdaságban és Magyarországon keresi. A jövőt sokan EU-s országokban látnák szívesen (közgazdasági, műszaki, természet- és egészségügyi tudományok), kevesebben Amerikában (műszaki, természet- és egészségügyi tudományok).

Iskolaválasztás tudatossága – vissza a kezdetekhez...

A doktori fokozat megszerzéséhez átlagosan 7-8 évre van szükség. Többségében tudatosan választják a továbbképzést, kisebb részük viszont moratóriumként tekintenek a továbbtanulásra, ők a főállású Ph.D. hallgatók. Harmadsorban pedig vannak olyan karrierpályák, ahol a jelenlegi munkától függetlenül (bankos, újságírók, könyvelő), egy „jobb munkahely, szebb jövő” reményében iratkoznak doktori képzésre a fiatalok.

A Ph.D. képzés választásának tudatosságát bizonyítandó, a vajdasági magyar doktoranduszok kiemelték, hogy számukra a következő szempontok fontosak: (1.) szakmai hálózati kapcsolatok (akadémiai szférán belüli mobilitás, mentorok szerepe), (2.) tudományos elkötelezettség, (3.) társadalmi státusz.

A kurzusválasztáskor a műszaki tudományok területén tevékenykedő fiatalok a piacorientáltságot tették az első helyre, a közgazdászok a magyar tannyelvű tanulást helyezték előtérbe. Nem játszanak jelentősebb szerepet a tanulmányi költségek, vagy a távolság és az intézmény székhelye sem, és a fiatalok nem említették a jobb anyagi lehetőségeket, de a politikai ambíciók szempontjait sem. A doktoranduszok kurzusválasztásakor a „reprodukciós pálya” szerepe (a családon belüli tradicionális pályaválasztás) nem játszik jelentős szerepet. A mintára jellemző, hogy az alapképzésüket folytatták. Ezek szerint a multi-diszciplináris képzés nem jellemző vajdasági magyar doktoranduszokra.

A fókuszcsoportban résztvevők érezhetően kifejezték tudományterületi (tudomány iránti) elkötelezettségüket. Ha a többéves képzés után újra kellene választaniuk,

többségük akkor is megmaradna az eredetileg választott tudományterületen. Az irodalom és nyelvészet tudományok képviselői említettek váltási lehetőséget újabb szakirányok felé: összehasonlító irodalomtudományok, interdiszciplináris társadalomtudományok.

A képzést követő szakmai hasznosulás (előrelátása) kapcsán, megosztott az egyes tudományi ágak képviselőinek a véleménye. A társadalomtudományok képviselői szkeptikusak. Az irodalom, nyelvészet és neveléstudományok területén megszerzett Ph.D. gyenge társadalmi hasznosulással bír, ezért átképzésekre van szükség. A jogtudományok területén sem elég a doktorátus, ugyanis fontos az ezt követő szakmai vagy ügyvédi gyakorlat. A fiatalok véleménye szerint, a közgazdaságtudományok területén a Ph.D. fokozatos érvényesülési lehetőségek a felsőoktatásban képzelhetők el (jobb híján, magánkarokon). A természettudományok területén megszerzett tudományos fokozat magasabb és választékosabb társadalmi hasznosulási lehetőségeket nyújt (környezetvédelem, termelői kutatóintézetek). Az egészségügyi tudományok területén a hasznosulás lehetősége „közepes”, az is főleg kutatóintézeti, egyetemi szférában. A műszaki tudományokkal foglalkozó doktoranduszok elégedettek jövőbeli érvényesülési lehetőségeikkel.

A fókuszcsoport résztvevői három tipikus (tannyelvi és területi) meghatározási csoportba sorolhatók: a Vajdaságban magyar nyelven tanuló (1), a Vajdaságban szerb nyelven tanuló (2) és Magyarországon, magyar nyelven tanuló (3) doktoranduszok. Kielégítő versenyképességet és regionális szakmai hasznosulást, vagyis karrierépítési lehetőséget Vajdaságban igazán, a Szerbiában szerzett Ph.D. képzés (szerb vagy/és angol nyelven) mutatott fel. Ezt kiegészíti még korlátozott számban, a magyar nyelv és irodalom szakosok lehetőségei, de csak akkor, ha munkahelyileg bejutnak az Újvidéki Egyetem kereteibe.

A fokozatszerzés és a munka közötti átmenet

A doktori képzés és a munka világa közti átmenetet változóan ítélik meg az egyes tudományterületek képviselői.⁵ A „*doktorálást követően lesznek-e problémái az elhelyezkedéssel, és mennyire látja elhelyezkedési lehetőségét biztosnak (1), valószínűnek (2), bizonytalannak (3) a Vajdaságban?*” kérdéssel kapcsolatban megoszlik a válaszadók véleménye. Biztos elhelyezkedést a Vajdaságban a műszaki tudományok, természettudományok, jogtudományok és hittudományok képviselői látnak. A közgazdászok biztos magyarországi elhelyezkedést látnak reálisnak, és valószínűsítik a vajdasági munkalehetőséget. Az orvosok lehetségesnek tartják a magyarországi elhelyezkedést. Az irodalom- és nyelvtudományok képviselői szerint, a tudományos fokozatszerzést követően, kilátástalan az elhelyezkedés a régióban.

⁵ A fókuszcsoport vizsgálat során kértük a résztvevőket, hogy általánosságban próbálják megítélni tudományterületük munkaerő-piaci hasznosulási lehetőségeit, ugyanis a jelenlevők között voltak egyetemi karokon, kutatóintézetekben dolgozó fiatalok, akik számára biztosított a munkahely, míg voltak olyan résztvevők is, akik alapképzésüknek megfelelően (tanár, okleveles közgazdász) dolgoznak, akadémiai és tudományos körökhöz csak ideiglenesen civil szervezeteken, projektmegbízásokon keresztül kapcsolódnak.

Vajdaságban doktorival sikeresen elhelyezkedni azt jelenti, hogy gyakorlati és piacorientált szaktudással rendelkezik valaki, sőt jelentős ismeretsséggel (kapcsolati tőke, kari háttér, pl. szegedi orvostudományi kar, ELTE-n a társadalomtudományok mentori ajánlása) és idegen nyelvtudással. A szükséges személyi képességek közül a megkérdezettek fontosnak tartják: a gyakorlati tudást, a lojalitást (irodalom, nyelvészet és neveléstudományok), kommunikációs képességet (jog- és hittudományok), kreativitást, de némely esetben a könyöklést, politikai tevékenységet. A munkába lépéshez elengedhetetlennek tartják a doktoranduszok a szakmai ajánlást – mentori beajánlást, amelyre mindenképp szükség van az akadémiai/felsőoktatási hierarchiában.

Minden tudományterületen (kivétel a természettudományok) – a fókuszcsoporthoz beszélgetés résztvevőinek szubjektív véleménye alapján – a tanulás, fokozatszerzés és munkaszerzés „nehezebb” (körülményesebb) Szerbiában/Vajdaságban. Ennek oka a szerb tannyelv, a költséges kurzusok, megterhelő programok és a munkalehetőségek hiánya a szűkebb régióban (társadalom- és humántudományok, egészségügy). A társadalomtudományok képviselőinek az érvényesülési tapasztalatai szerint Vajdaságban kemény a bolognai megmértetési rendszer, kevés a külföldi publikálási lehetőség, munkahelyszerzők pedig a kapcsolatok fontossága a lényeg, vagyis hogy „ki áll közelebb a tanszékhez”.

A vajdasági magyar doktoranduszok szakmai és anyagi-egzisztenciális (szubjektív) elégedettsége viszonylag jónak mondható. Saját személyi jövedelmük (a foglalkoztatottak esetében)⁶ maximum *a szerbiai átlag duplája*, de leginkább *a szerbiai átlag felett alakul*, vagy annak szintjén. A felsőoktatási intézményekben és a kutatóintézetekben dolgozók karakteres csoportja emelkedik ki (tudományterülettől függetlenül), akik személyi jövedelme az országos átlag felett alakul. A gazdaságban dolgozó személyek, illetve a műszaki tudományos kutatásokkal foglalkozó doktoranduszok „keresnek” legtöbbet Vajdaságban, illetve Magyarországon is. A vajdasági magyar doktoranduszok általában saját lakással rendelkeznek, és autójuk is van. Anyagi szempontból elégedetlen doktoranduszok az egészségtudományok és az irodalom-, nyelvészet és neveléstudományok képviselői. Az utóbbiak között szakmai elégedetlenség is megnyilvánul. A Ph.D.-képzés során egy, két, illetve legtöbb három alkalommal váltanak munkát a vajdasági magyar doktoranduszok (leggyakrabban az irodalom-, nyelvészet és neveléstudományok képviselői).

⁶ Érintett munkahelyek: Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Jogtudományi Kar, Szabadkai Egyházmegye, OTP Bank, Szabadkai Műszaki Szakfőiskola, Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, Carnex Verbász, Csillagászati Observatórium, Belgrád, Orvosi Mikrobiológiai és Immunológiai Intézet, Szeged.

Fontosnak tartjuk még tudományágak szerint kielemezni a válaszokat a következő kérdésekre:

Vajdasági karokon milyen a magyar doktoranduszok helyzete? Milyen a Magyarországon tanulók helyzete? Hogyan és hol tudnak ők integrálódni, (esetleges) hazatérésüket követően? Mik az egyéni tapasztalatok, hátrányok?

Műszaki tudományok: „*Műszaki tudományra szerintem bárhol szükség van. A Ph.D.-t azt nem biztos, hogy olyan könnyű kihasználni, hát inkább azt mondanám, hogy egyetemen lehet legkönnyebben kihasználni. Egy Ph.D.-nak a „plusz dolgait” azt talán kicsit Szerbia szinten nehezebb kihasználni*”(…)

Irodalom-, nyelvészet és neveléstudományok: „*Ha nincs kapcsolata az embernek az egyetemmel, akkor ugye őö... vagy „nagyon jó kapcsolata”, akkor nem fog munkát kapni, és akkor (...) Szerintem így konkrétan hátrány lesz az, hogy a doktori képzést is elvégeztem, mert, hogyha középiskolába, vagy általános iskolába akarom beadni a papírokat, rá merjem írni az önéletrajzomra, vagy ne merjem ráírni?!”*

Természettudományok: „*Engem a cég küldött, hogy csináljam a doktorátusomat, ők fizetik, például. Ez természettudományok: környezetvédelem-vegyészet.*”(…)

Egészségügyi tudományok: „*Úgy gondolom, hogy ha nem az egyetemen, akkor kutatólabor nagyon nincsen (Szerbiában). Míg Magyarországon több gyógyszercég van, vagy olyan cég, akik direkt kutatással foglalkoznak. Itthon vagy Újvidék, vagy Belgrád és az egyetemen belül. Tehát, ...őö, más szférában nem igazán tudom elgondolni, vagy pedig oktatás (...)*”

Közgazdaságtudományok: „*Az egyik dolog az, hogy a nyelvet tudni kell, itt szerbiül, nagyon magas szinten, hogyha az ember Ph.D képzés után itt akar maradni, mindenféleképpen*”.

Migráció, emigráció lehetősége a vajdasági érvényesülési lehetőségek hiányában

A vajdasági érvényesülési lehetőségek hiányában, a magasan képzett doktoranduszok az emigráció lehetőségét is latolgathatják. Egybehangzó vélemények alapján külföld magasabb életszínvonalat, munkalehetőséget, anyagi biztonságot, de (rövidebb időre) szakmai tapasztalatot jelent a doktoranduszok számára. Ezzel ellentétben itthon a fiatalok az elhelyezkedés nehézségeivel és bizonytalan jövőképpel találják szemben magukat, viszont a család, a barátok, a honvágytól való félelem, marasztaló tényezőként jelennek meg.

A doktoranduszok egybehangzó véleménye szerint „emigrálni könnyű” a következő szakmai profilok képviselőinek: egészségügyi tudományok (orvos), műszaki tudományok (informatika, gépészet), természettudományok (fizikus).

Mivel a doktoranduszok Magyarországon tanuló csoportja a tanulási célú migráció csatornáján keresztül már eleve „külföldön” van, így fontosnak tartottuk megkérdezni az esetleges emigráció mellett szóló érveket is, illetve a Magyarországról mint befogadó országról alkotott véleményeket:

„Magyarország számodra mit jelent emigráció szempontjából?

„evolúciós zsákutca”, „szakma”, „biztonság (anyagi + lelki)”, „oktatási plusz”, „talán könnyebb munkavállalás, de elszakadás a családtól” (...)

Felvetettük a következő kérdést is:

Észak-Vajdaság (Szabadka környéke mint régió) élhető hely-e egy doktorandusz/PhD. fokozattal rendelkező számára?

- Műszaki tudományok: „Szerintem élhető. Munkahely biztosított, a Szabadkai Műszaki Főiskolán. Támogatás van, ami a továbbképzést illeti”(…).
- Irodalom-, nyelvészet és neveléstudományok: „Egyértelműen vajdasági értelmiség, Újvidék központtal”(…)
- Természettudományok: „inkább Újvidék és Belgrád felé megyünk”. „Szeged–Szabadka reláción nem találtam meg magam. Belgrád–Budapest reláción igen”.

Régiófejlesztés és elitmegtartás – vitaösszegző

Egyértelműen érezhető, hogy Észak-Vajdaság (akár Dél-Magyarország is), ha oda képzeljük a határt, ha nem, egy periférikus terület. Minden Újvidék–Belgrád, illetve Pest felé gravitál. Találó – egyik doktorandusz által használt – kifejezés a régióra: „fekete lyuk”. Tudományos és felsőoktatási térelemként a Ph.D.-s tanulók nem tartják attraktívnak ezt a régiót. Észak-Vajdaságban „marasztaló” szakmák a fiatal értelmiségiek véleménye szerint: műszakisok, informatikusok, agrártudományosok, élelmiszeripar, logisztika, gyógyszerész, építész.

A régió jövőjét, illetve a vajdasági magyar fiatal értelmiség sorsát illetően a fókuszcsoporthoz vita alakult ki. A vélemények összegzésével a következő tények nyertek megállapítást: magántőkével, befektetőkkel élelmiszeripari, agráripari technológiai kutatóközpontok, parkok születhetnek a régióban. Ennek azonban több akadálya van. Először is, a közösség nem határozta meg egészen pontosan stratégiáját a jövőre vonatkozólag: „Inkább az a probléma, hogy nincs az egész kitalálva. Tehát, hogy akar-e valamit ez a körzet magával, mint ahogy Dél-Tirol ki lett találva, vagy ahogy most Székelyföld próbálja magát brandesíteni (...). Következtesen. Ki kell találni, mert nem lehet szinergiában csinálni, ha ötévente másfele mennek. Tehát, legalább valami húsz éves távlatba, irányba kell gondolkodni” (doktorandusz, irodalom-, nyelvészet és neveléstudományok). Olyan régiófejlesztési stratégia kell, ami összefogja nem csak a magyar lakta községeket.

„A magyar vajdasági elitnek el kell gondolkodni ezen nagyon... nagyon, hogy hogy tudja a régióban itt tartani, akár milyen Ph.D.s szakértelmet. Attól tartok, hogy összeszedjük a Ph.D.s tagságot, 1/3 Vajdaságban fog tanulni, székelni, maradni, 2/3-uk meg már külföldön van, és ott tanul, és nem is gondol hazajönni, csak mindössze 15-20%-ot. Attól tartok, hogy egy ilyen tagságot fogunk majd feltérképezni. De induljunk el, és térképezzük fel, ez is egy stratégiához adó adat lesz, hogy az elitet hogyan lehet itt tartani, vagy hazavonozni. Hát, gondolkozzon már el valaki rajta” (moderátor).

A kutatási eredmények összegzése – konklúziók

A megfogalmazott felvetéseink a kutatás során igazolást nyertek. A beszélgetés alapján bizonyítást nyert, hogy a vajdasági származású, „újgenerációs” fiatal értelmiségi elit valóban nehéz helyzetben van a jövőt és szakmai érvényesülést illetően. A Ph.D. képzés kiválasztása során a vajdasági magyar doktoranduszok tudatos döntéseket hoznak, és elkötelezettek (ösztöndíjak, mentori segítség, alapképzés folytatása). Fontos számukra a fokozat által remélt társadalmi státusz. Csak az a tannyelvű Ph.D. képzés versenyképes (és csak az biztosíthat teljes regionális szakmai hasznosulást a szülőföldön), amely szerb vagy/és angol nyelven folyik. A doktoranduszok nemzetközi kapcsolatait szegényesnek mondhatók (kevés külföldi konferenciaszereplés, tudományos projektmunka).

A képzést követő szakmai hasznosulás (előrelátása) kapcsán az egyes tudományágakat képviselők megosztottak, és eltérő lehetőségekkel rendelkeznek. Nehezebb az érvényesülés a társadalom- és humántudományok képviselői számára (szükséges átképzés, gyakori a munkaváltás). Sikeres érvényesülés Ph.D. fokozattal az oktatásban, akadémiai szférában képzelhető el, viszont a beszélgetés több résztvevője más területen dolgozik (nemzetközi cég, civil szervezet). A természettudományok területén megszerzett fokozat magasabb társadalmi hasznosulási lehetőségeket garantál. Az egészségügyi tudományok területén a hasznosulás „közepes”, az is kizárólag kutatóintézeti, egyetemi szférában. A műszaki tudományokkal foglalkozó doktoranduszok teljesen elégedettek jövőbeli érvényesülési lehetőségeikkel (Szabadkai Műszaki Szakfőiskola). A tanulás, fozokozatszerzés és munkavállalás „nehezebb” (körülmenyesebb, nyelv, költség, megterhelő) Szerbiában/Vajdaságban (főleg a szűkebb régióban, elsősorban a társadalom- és humántudományok, valamint az egészségügyi tudományok területén). Doktorival sikeresen elhelyezkedni a Vajdaságban egyet jelent szaktudással (gyakorlat és piacorientált), kapcsolatokkal (kiemelt kari háttér, mentori ajánlás) és komoly nyelvtudással rendelkezni. A doktoranduszok sajnos nem vetik el „a külföld gondolatát” (emigráció, szakmai továbbképzés – rövidebb tartózkodás), ugyanis az elitmegtartás és régiófejlesztés/ régiófejlődés, perspektíva bizonytalanságával találják szemben magukat. Észak-Vajdaságban (Szabadka környékén vagy a Szeged–Szabadka vonalon) nehezebb munkát kapni, ezért a többség inkább Ujvidék, Belgrád és Budapest reláción találja meg szakmai érvényesülését.

Summary

This study aims to summarize and present the potential ways of careers of Hungarian PhD students in Vojvodina: chances and opportunities of career building, job seeking, material and professional satisfaction, as well as migration willingness. Questions as such are touched upon: argumentation for choice of doctoral programs in Serbia or in Hungary, international relations and contacts, international career ambitions of representatives of various scientific disciplines, communication skills and foreign languages, competitiveness of doctorate and holders of PhD in the region and generally their future in the region. Organizing and debating in a focus group with the topic: career-study, employment and potential migration of Hungarian PhD students in Vojvodina, we can summarize the statement and opinion of young Hungarian elite of the region in connection with their future in North-Vojvodina.

Keywords: ways of careers with PhD, professional mobility, migration, perspectives.



Žolt NAMESTOVSKI

Univerzitet u Novom Sadu,
Učiteljski fakultet na mađarskom
nastavnom jeziku,
Subotica, Srbija
namesz@stcable.rs

Branka ARSOVIĆ

Univerzitet u Kragujevcu,
Učiteljski fakultet u Užicu
Užice, Srbija
arsovic@sbb.rs

POVEZANOST U POSEDOVANJU RAČUNARA I INTERNET PRISTUPA SA STEPENOM INFORMATIČKOG ZNANJA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE

*A számítógépes tevékenység és a világhálóra való
csatlakozás összefüggései a kisiskolások informatikai
tudásszintjével*

*The relationship between internet access, computer
ownership and IT skills among lower grade primary
school pupils*

Sažetak

Primena IKT alata, usvajanje informatičkih pojmova i izgradnju veština otežavaju unutrašnje i spoljašnje barijere. Ovaj istraživački rad prati promene u spoljašnjim barijerama (posjedovanje računara i pristup Internetu) u vremenskom intervalu 2003-2012. godine, na teritoriji Vojvodine. Pored toga istražuje povezanost i relacije između posjedovanja računara i pristupa Internetu sa promenom znanja iz oblasti informatike učenika nižih razreda.

Ključne reči: učenici nižih razreda, pristup Internetu, posjedovanje računara, znanje iz oblasti informatike, Vojvodina.

Uvod

Priča kako je nagli razvoj računarstva osamdesetih i naročito devedesetih godina prošlog veka izmenio svet nije više nikakva novina. Nove tehnologije, mikroprocesori i globalne računarske mreže napravile su od računara uređaj bez koga se ne može zamisliti iole ozbiljniji posao, kao ni svakodnevni život na ovoj planeti. Život pored računara i sa računarom, u stvari, postaje svakodnevica, sve više se koristi na radnim mestima, za kupovinu, u slobodno vreme i za komunikaciju.

U nižim razredima osnovne škole, važno je da se učenici upoznaju i zavole savremene IKT alate i to pre svega pomoću igre, koja je najprirodnija delatnost dece, i još uvek je vodeća i neprevaziđena pedagoška metoda kod mlađih uzrasta. Najveća prednost računara je da omogućuje deci da uče kroz igru i zabavu. Jedan od ciljeva u nižim razredima osnovne škole je da učenici koriste računar za nova saznanja i da upoznaju ogromne mogućnosti računara (moć računara i mogućnosti računarske mreže).

Formulacija problema istraživanja

Ostvarivanje informatičkog učenja i usavršavanja otežavaju razne barijere. Najveći deo autora dele barijere na unutrašnje i na spoljašnje (Bingimlas, 2009).

unutrašnje barijere:

- (ne)znanje engleskog jezika
- strah od hardverskih i softverskih problema
- nedostatak veština za izradu obrazovnih sadržaja
- nedostatak vremena za izradu obrazovnih sadržaja
- nedostatak metodoloških veština za primenu računara

spoljašnje barijere:

- nedostatak hardvera (računar, projektor, interaktivna tabla)
- nedostatak softvera

U grupu unutrašnjih (materijalni) barijera spada nedostatak nekih sredstava(rešenje je „samo“ pitanje novca): (modernih) računari, periferije računara (štampač, skener, zvučnici, itd.), uređaji za projekciju (projektor), interaktivni uređaji (interaktivni softveri, elektronska tabla), Internet konekcija odgovarajuće brzine. Značajan problem je nedostatak relevantnih i legalnih obrazovnih softvera.

Za savladavanje unutrašnjih (psihičkih) barijera potrebna je promena vida nastavnika. Najfrekventnije psihičke prepreke su: strah od promene i od zastarelog klasičnog znanja i kompetencija, strah od promene uloge nastavnika, strah od dominancije druge kulture i drugog jezika (engleski), strah od prednosti učenika u korišćenju informatičkih tehnologija, nedostatak znanja, i nedostatak vremena. Protivljenje nastavnika se mogu izraziti najbolje sledećim pitanjima: „Zašto bi iko hteo da naši učenici uče uz pomoć surfovanja? Šta će biti sa nastavnikom? Zašto sad nije dobro kako smo radili vekovima?“.

Kod učenika unutrašnje barijere su beznačajne, pošto nemaju predrasude, loša iskustva vezano za računare. Učenje, uz pomoć novih medija, shvataju kao novu igru ili otkriće. Jedina ozbiljna barijera je grupa spoljašnjih barijera, nedostatak hardvera i softvera je još uvek jedna od značajnih barijera u primeni novih medija u obrazovanju. Postoje domaćinstva koje još uvek ne poseduje računara i/ili Internet konekciju. Spoljne barijere se u najvećem delu slučajeva eliminišu pomoću materijalnih sredstava.

Predmet istraživanja

Predmet istraživanja je posedovanje računara i Internet priključaka u domaćinstvima učenika. U kategoriju računara spadaju sve vrste personalnog računara (Personal computer), koji se dele na desktop računare i na laptop računare. Konzole za video igrice porodice Nintendo i Playstation ne spadaju u ovu kategoriju zbog osnovnih karakteristika i namena ovih uređaja. U kategoriju Internet priključaka pripada svaka vrsta Internet konekcija, bez obzira na tehnologiju i na brzinu transfera podataka (ADSL, dial up, kablovski, wireless).

Pored toga predmet istraživanja je stepen informatičkog znanja u nižim razredima osnovne škole u vremenskom periodu od 2003. do 2012. godine. Informatičko znanje u ovom naučnoistraživačkom radu čine: crtanje na računaru (korišćenje miša), igranje na računaru (korišćenje tastature) i korišćenje Interneta (kompleksna radnja pomoću miša i tastature).

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je analiza promene broja hardvera i Internet priključaka u određenom vremenskom intervalu (od 2003. do 2012. godine) u domaćinstvima učenika i komparacija rezultata sa rezultatima Republičkog zavoda za statistiku. Pored toga cilj istraživanja je otkrivanja relacije između promene broja hardvera i Internet priključaka u domaćinstvima učenika i nivoa informatičkog znanja učenika.

Hipoteze u istraživanju

Analizom vladajućih stavova, predistraživanja i rezultata Republičkog zavoda za statistiku (Republike Srbije), hipoteze ovog naučnog rada su koncipirane na sledeći način:

- Posedovanje hardvera (personalni kompjuter) i Internet priključaka raste u merenim vremenskim intervalima.
- Paralelno sa posedovanjem hardvera i Internet priključaka u domaćinstvima učenika raste znanje učenika iz oblasti kao što su crtanje na računaru, igranje igrice na računaru i korišćenje osnovnih usluga Interneta.

Način istraživanja

U cilju proveravanja postavljene hipoteze, a u skladu sa predmetom, ciljem i zadacima istraživanja, sam proces istraživanja je sproveden pomoću anonimnog anketiranja pomoću anketnih listića. U istraživanju su učestvovali studenti Učiteljskog fakulteta u Subotici, u sklopu predmeta obrazovna tehnologija. Studenti su izvršili istraživanja u određenim naseljima sa mentorstvom asistenata Učiteljskog fakulteta.

Populacija i uzorak istraživanja

Istraživanje je izvršeno na teritoriji Autonomne Pokrajine Vojvodine (Námesztovszki, 2003., 2006., 2009., 2012.) u vremenskom intervalu 2003-2012 (2003., 2006., 2009., 2012.)

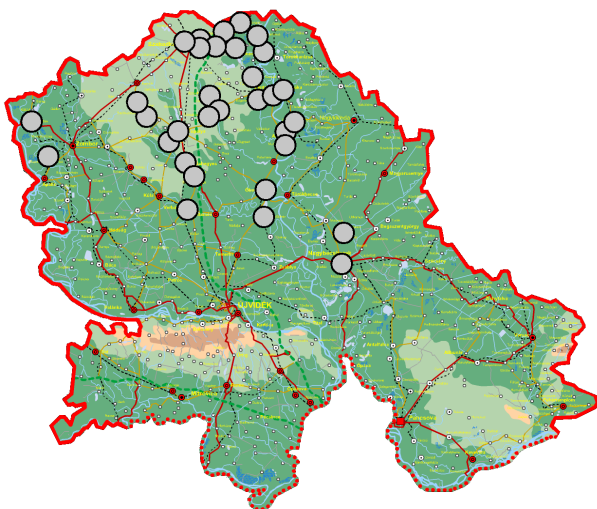
Tabela 1: Broj anketiranih učenika u određenim godinama

Godina istraživanja	Broj anketiranih učenika
2003.	385
2006.	547
2009.	1398
2012.	1935

Uzorak istraživanja je odabran u osnovnim školama u 32 naselja, koji su pretežno locirani severnom delu Vojvodine: Ada, Bačka Topola, Bački Vinogradi, Bačko Gradište, Bajša, Bečej, Bezdan, Čantavir, Čoka, Feketić, Gornji Breg, Hajdukovo, Horgoš, Kanjiža, Kelebija, Kupusina, Male Pijace, Mali Idoš, Martonoš, Mihajlovo, Novo Orahovo, Padej, Pačir, Palić, Senta, Srbobran, Stara Moravica, Subotica, Šupljak, Tornjoš, Trešnjevac, Zrenjanin.

Populacija i uzorak istraživanja nisu reprezentativni za celu geografsku teritoriju, ali otkrivaju važne relacije između merenih sadržaja. Pored toga u istraživanju je učestvovalo odgovarajući broj urbanih i ruralnih naselja.

Slika 1: Gradovi i naselja gde je izvršeno ispitivanje učenika na mapi Autonomne Pokrajine Vojvodine



Analiza i obrada podataka

Analiza i obrada dobijenih rezultata je izvršena pomoću anketnih listića i računarskih softvera SPSS 19 i Microsoft Office Excel 2007.

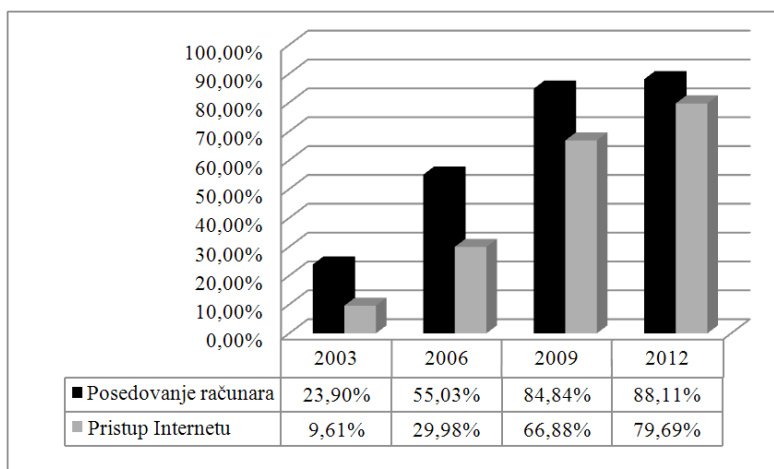
Istraživači su dobijene rezultate uneli u zajedničku bazu podataka gde su bili određene sledeće kategorije: ime zaduženog za istraživanje, naziv naselja, naziv škole, broj anketiranih razreda, broj učenika, broj učenika koji poseduju računar, broj učenika koji znaju da crtaju, broj učenika koji znaju da se igraju, broj učenika koji znaju da koriste usluge Interneta, broj učenika koji znaju da crtaju ili da se igraju ili da koriste Internet broj učenika koji poseduju pristup Internetu.

Obrada podataka je izvršeno paralelno i zasnivala se na Excel tabelama i servisima Interneta. Sumirani rezultati pojedinih naselja i razreda su se pojavili u pojedinim tabelama pomoću funkcija i formula u softveru za tabelarne kalkulacije.

Interpretacija rezultata istraživanja

Nakon analize i obrade podataka, može se konstatovati da posedovanje računara i posedovanje Internet pristupa raste u domaćinstvima učenika nižih razreda u Vojvodini. Na rezultatima se vidi, da u 2012. godini broj Internet priključaka u domaćinstvima učenika i dalje dinamično raste, dok je rast posedovanja računara smanjen. Dok je 2003. i 2006. godine razlika između posedovanja računara i posedovanja Internet pristupa bila značajna, 2012. godine najveći deo računara je opremljen sa Internet konekcijom. Takve rezultate je prouzrokovala sve veća mogućnost pristupa Interneta u radnim aktivnostima, prikupljanje informacija, komunikacija i u aktivnosti u slobodno vreme.

Grafikon 1: Promene u rezultatima posedovanja računara i Internet pristupa



Naša pretpostavka, koja se bazira na pojedinim slučajevima je da su porodice koje ne poseduju računar u doba informatičkog društva socijalno ugrožene, roditelji su nezaposleni ili vrše posao za koji nije potreban računar. Jedna grupa saradnika na ispitivanju tvrdi da slučaj nedostatka računara u većem broju se javlja u porodicama gde je ispitanik jedino dete. Ove pretpostavke mogu da služe kao hipoteze novih naučno-istraživačkih projekata.

Republički zavod za statistiku svake godine vrši globalna istraživanja pod imenom: Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u Republici Srbiji. 2003. godine još nije započeo ovaj naučno-istraživački projekat, a rezultati 2012. godine još nisu objavljeni, ali može se izvršiti komparacija rezultata 2006. i 2009. godine.

Prema tim rezultatima se vidi da je globalni prosek u AP Vojvodini u posedovanju računara i Internet pristupa (Republički zavod za statistiku, 2006., 2009.), niži od proseka naših istraživanja u 2006. i u 2009. godine (Námesztovszki, 2009.).

Tabela 2: Komparacija rezultata istraživanja i rezultata Republičkog zavoda za statistiku

	2003		2006	
	Rezultati istraživanja	Prosek u Vojvodini	Rezultati istraživanja	Prosek u Vojvodini
Posedovanje računara	23.90%	Nema podataka	55.03%	29,60%
Pristup Internetu	9.61%	Nema podataka	29.98%	19,80%

	2009		2012	
	Rezultati istraživanja	Prosek u Vojvodini	Rezultati istraživanja	Prosek u Vojvodini
Posedovanje računara	84,84%	46,10%	88,11%	Nema podataka
Pristup Internetu	66,88%	37,90%	79,69%	Nema podataka

U tabeli 2 vidi se da su razlike između rezultata našeg istraživanja i Republičkog zavoda za statistiku značajne. U domaćinstvima učenika u većem broju se može naći računar i Internet pristup od globalnog proseka u Vojvodini. Razlika u rezultatima najverovatnije leži u životnoj dobi i interesovanju porodice učenika, dok su u globalna istraživanja uključeni i stanovnici starijeg uzrasta.

Ovim rezultatima smo jasno utvrdili hipotezu, koja je formulisana na sledeći način:

- Posedovanje hardvera (personalni kompjuter) i Internet priključaka raste u merenim vremenskim intervalima.

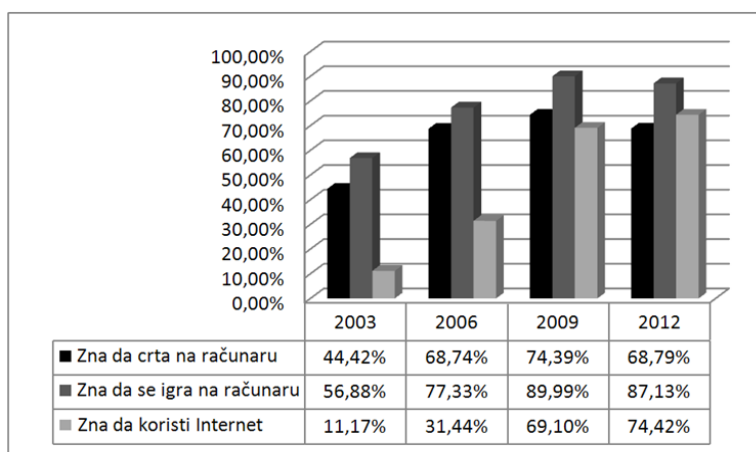
Druga hipoteza ovog rada se odnosila na paralelan rast računara i Internet pristupa sa rastom znanja učenika vezano za korišćenje računara i Interneta. Meren je broj i procenat učenika koji znaju da izvrše neke radnje na računaru (znaju da crtaju ili da se igraju ili koriste Internet), poseduju predznanje o korišćenju računara. Najniži nivo znanja je bio u drugom razredu, a raste u trećem i u četvrtom razredu.

Tabela 3: Posedovanje jednog od ponuđenih znanja u vremenskom intervalu 2003-2012.

	2003.	2006.	2009.	2012.
2. razred	51,15%	71,14%	94,96%	89,79%
3. razred	63,36%	87,57%	93,10%	92,41%
4. razred	65,85%	86,44%	94,95%	96,55%
Prosek	60,12%	81,72%	94,64%	92,92%

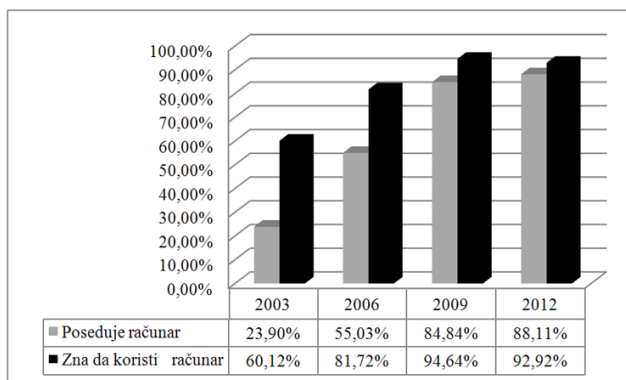
Znanje korišćenja servisa Interneta dinamično raste i u svakom slučaju su označili učenici, koji znaju da crtaju i da se igraju na računaru. Korišćenje Interneta predstavlja kompleksnu aktivnost, gde je potrebno korišćenje tastature i miša. Crtanje na računaru u poslednjem periodu je niže (iako na rezultatima iz 2012. godine se vidi stagnacija dinamičnog rasta). Pretpostavlja se da učenici sve češće koriste interaktivnije i multimedijalne sadržaje umesto klasičnog crtanja.

Grafikon 2: Promene u rezultatima znanja učenika



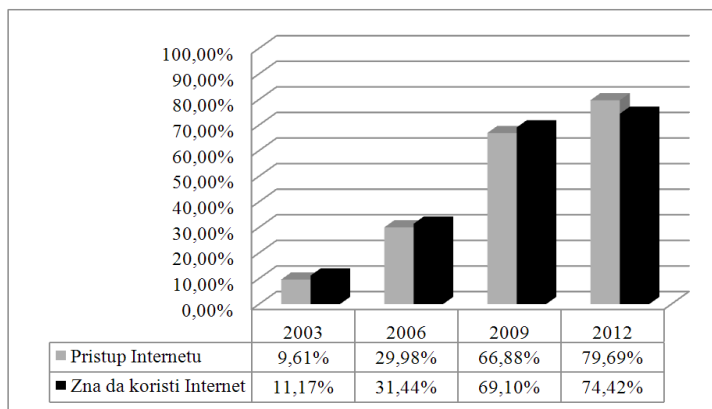
Sumirani rezultati pokazuju da rastom broja računara u domaćinstvima učenika, paralelno raste znanje učenika iz oblasti informatike.

Grafikon 3: Sumirani rezultati paralelnog rasta posedovanja računara sa znanjem učenika



Pristup Internetu dinamično raste na teritoriji Republike Srbije i u Autonomnoj Pokrajini Vojvodina. Pored toga paralelno raste broj učenika, koji poseduju osnovno znanje u korišćenju Interneta. 2012. godine su ustanovljeni jedinstveni rezultati u celokupnom projektu, kada veći broj učenika poseduje Internet od onih učenika koji znaju da ga koriste. Ovi podaci potvrđuju međunarodne rezultate, gde stručnjaci tvrde da su materijalne (spoljašnje) barijere sve manje značajne. Unutrašnje barijere kao što su nedostatak vremena za učenje su sve izraženiji (Buda, 2010.).

Grafikon 4: Sumirani rezultati paralelnog rasta posedovanja Internet pristupa sa znanjem korišćenja usluge Interneta



Pokazalo se, da rastom posedovanja hardvera i Internet priključaka, paralelno raste i znanje učenika iz oblasti crtanja, igranja i korišćenja usluge Interneta na računaru. Sve je manji broj učenika 2., 3. i 4. razreda, koji ne znaju nijednu opreaciju na računaru. Ovim rezultatima i direktno je potvrđena druga hipoteza ovog rada, koja je koncipirana na sledeći način:

- Paralelno sa posedovanjem hardvera i Internet priključaka u domaćinstvima učenika raste znanje učenika iz oblasti kao što su crtanje na računaru, igranje igrice na računaru i korišćenje osnovnih usluga Interneta.

Konkluzije

U ovom naučno-istraživačkom radu je postignuto da se utvrdi relacija između posedovanja računara i Internet priključaka u domaćinstvima učenika sa znanjem učenika vezano za osnovne informatičke aktivnosti i korišćenju Interneta u vremenskom intervalu 2003-2012. Može se konstatovati da na početku perioda (2003. i 2006. godine) veći broj učenika znao da koristi računar i Internet od broja učenika koji su posedovali ove alate. Ovi učenici su naučili primenu računara i Interneta kod drugova, u igraonicama i Teledomovima. Ovi rezultati su potvrdili postavljene hipoteze, pojednini rezultati ovog projekta mogu da služe za komparaciju i za polazišta novih naučnoistraživačkih radova.

Összefoglaló

Ez a kutatómunka a vajdasági tanulók informatikai és számítógépes tevékenységének eredményeit mutatja be 2003 és 2012 között, különös tekintettel a kisiskolások tudásszintjére.

Kulcsszavak: kisiskolások, internetes csatlakozás, a számítógép kezelése, tudásszint, Vajdaság.

Summary

The usage of ICT device and the adoption of IT concepts and IT skills are made more difficult by internal and external barriers. This paper studies the changes in the level of external barriers (whether somebody has a computer and Internet connection or not) from 2003 to 2012 on the territory of Vojvodina. It also studies the correlation between the fact whether somebody has a computer and Internet connection or not and the changing level of IT knowledge of students in lower grades of primary school.

Keywords: lower grade students, Internet connection, ownership of computer, level of IT knowledge, Vojvodina.

Literatura

- Buda, A. (2010): Pedagógusok véleménye az IKT eszközök használatáról; *Pedagógusképzés*, Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest, ISSN: 0133-2570, 41-53.
- Bingimlas, K. A. (2009): Barriers to Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: *A Review of the Literature*.
- Námesztovszki Zs. (2011): Ikt eszközök a Vajdaságban, mint a tehetséggondozás alapfeltételei és mozgatórugói (Ict tools in Vojvodina as basic conditions for and drivers of talent); *A tehetségek szolgálatában – III. nemzetközi konferencia*, Regionális Szakmai Pedagógus-továbbképző Központ, Magyarokiszsa, ISBN 978-86-88671-00-2. 229-234.
- Republički zavod za statistiku (2006): *Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u Republici Srbiji*, 2006.
- Republički zavod za statistiku (2009): *Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u Republici Srbiji*, 2009.

II. DIPLOMÁZÓK



OKLEVELET SZEREZTEK

AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA) OKLEVELES TANÍTÓK

	NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
1.	Hovanjec Vékony Márta	A műhelymunka alkalmazása az alsó tagozatokban (dr. Ivanović Josip)
2.	Dobó Zsanett	A magánhangzók időtartamának jelölése az alsó tagozatokban (dr. Bene Annamária)
3.	Vass Dorottea	A béka-metamorfózisok szövegközi interpretációja (dr. Hózsá Éva)
4.	Sterbik Sarolta	A palatáblától a digitális interaktív tábláig (dr. Pintér K. Valéria)
5.	Vörös Flóra	A geometriai alapfogalmak tudatosításának lehetőségei az interaktív tábla segítségével az általános iskola alsó osztályaiban (dr. Takács Márta)
6.	Guzsvány Mária	Képzőművészeti technikák az osztálytanítók eszköztárában (Torok Melinda magiszter)
7.	Szabó Szabolcs	A játék és játékos módszerek jelentősége, különös tekintettel környezetünk megismerésében (dr. Czékus Géza)
8.	Lobár Klaudia	A túlsúly mint gátló tényező az alsós tanulók testnevelési anyagának elsajátításában (dr. Lepeš Josip)
9.	Német Huanita	A testnevelés és a sport szerepe az általános iskolás gyermek személyiségformálásban (dr. Lepeš Josip)
10.	Szlávnity Tünde	Tanulás és szabadidő – iskola és család (dr. Ivanović Josip)
11.	Sátai Adrienn	A szülők nevelési stílusának kihatása a gyermek szocializációjára (dr. Ivanović Josip)
12.	Rajšli Andrea	Rózsa-interpretációk a kortárs irodalmi szövegekben (dr. Hózsá Éva)
13.	Engi Florinda	Kétnyelvű oktatás az általános iskolában (dr. Bogner István)
14.	Ivković Suzana	A növekedés és érés szerepe a testnevelés tanításának tervezésében (dr. Lepeš Josip)
15.	Sövény Flóra	A leíró és számszerű osztályozás értelmezése a szülők részéről (dr. Ivanović Josip)
16.	Szarapka Suzanna	A család szerepe a gyermek személyiségfejlődésében (dr. Ivanović Josip)
17.	Horvát Szabina	A tanár személyiségének hatása a tanuló nevelésében (dr. Ivanović Josip)
18.	Balog Andrea	Az iskolarendszer alakulása és fejlődése Szabadkán az I. Ratio Educationistól a nyolcosztályos iskolarendszerig (dr. T. Molnár Gizella)
19.	Nagy Gabriella	Motiváció a matematika tanításában (dr. Pintér K. Valéria)

*AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES TANÍTÓK*

20.	Fehér Boglárka	Az iskolaérettség matematikai vonatkozásai (dr. Pintér K. Valéria)
21.	Bálint Zita	Az alsó osztályos halmozottan hátrányos tanulók testi fejlődésének elemzése a horgosi Október 10. Általános Iskolában (dr. Lepeš Josip)
22.	Bodó Hajnalka	Az úszás jelentősége és szerepe a kisiskolás tanulók egészségének megőrzésében (dr. Lepeš Josip)
23.	Kvasznica Alexandra	A terhelhetőség és a biológiai fejlettség kapcsolata a kisiskolások testnevelési tevékenységében (dr. Lepeš Josip)
24.	Knapik Tamara	A tanító szerepe a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók érvényesülésében (dr. Ivanović Josip)
25.	Kovács Emese	A súlyosan-halmozottan sérült gyermekkel való foglalkozás (dr. Ivanović Josip)
26.	Bálint Klára	Az osztályozás módszerei az alsó tagozatokban (dr. Ivanović Josip)
27.	Kasza Kinga	A társas kapcsolatok összehasonlító vizsgálata egy általános iskolai osztályra vonatkozóan (dr. Démuth Ágnes)
28.	Mészáros Boglárka	Helyzetjelentés az iskola nevelőmunkájának válságáról (dr. Ivanović Josip)
29.	Homolya Elvira	Az alsó osztályos tanulók lábboltozatának vizsgálata (dr. Lepeš Josip)
30.	Balassa Tibor	A kertek hermeneutikája a magyar rövidtörténetben (dr. Hóza Éva és dr. Francisković Dragana)
31.	Paszterkó Erika	A gyermekbántalmazás és gyermekvédelem napjainkban (dr. Ivanović Josip)

*AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES ÓVODAPEDAGÓGUS*

	NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
1.	Horvát Éva	Fejlesztő játékok a matematikában (dr. Pintér K. Valéria)
2.	Magosi Katalin	A játék és a vizuális nevelés kapcsolata (Torok Melinda magiszter)
3.	Szabados Timea	A testnevelési játékok szerepe az óvodáskorú gyermek életében (dr. Lepeš Josip)
4.	Rácz Szabó Hajnalka	Az óvodapedagógusok véleménye a testnevelési játékok hatásáról (dr. Lepeš Josip)
5.	Gyarmat Andrea	Az óvoda helyi programja Szabadkán (dr. Ivanović Josip)
6.	Bácsi Orsolya	Sajátos nevelési igényű gyermek az óvodában (dr. Ivanović Josip)
7.	Fejős Csilla	Az iskolaérettség fogalma, kritériumai és logopédiai szempontjai (dr. Ivanović Josip)
8.	Katić Timea	A Montessori óvodai nevelési program alkalmazása Szabadkán (dr. Ivanović Josip)

OKLEVELET SZEREZTEK

9.	Máté Mónika	A fejlesztő játékok szerepe a részképességek fejlesztésében (dr. Ivanović Josip)
10.	Molnár Krisztina	A játék fontossága az óvodáskorú gyermek nevelésében (dr. Ivanović Josip)

MESTERKÉPZÉS (MA)
OKLEVELES TANÍTÓ - MESTER

	NÉV	A DIPLOMAMUNKA CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
1.	Szlivka Andrea	Statistikai módszerek alkalmazása a pedagógus munkájában (dr. Ivanović Josip)
2.	Páncél Hajnalka	Környezeti nevelés és a fenntarthatóság pedagógiája (dr. Czékus Géza)
3.	Budai Kovács Andrea	A mozgástügyesség fejlesztésének jelentősége az alsó tagozatos tanulóknál (dr. Lepeš Josip)
4.	Gömöri Anikó	A kisiskolások testi fejlődését elősegítő izomcsoportok fejlesztésének fontossága (dr. Lepeš Josip)
5.	Koós Anikó	A testnevelési játékok szerepe az általános iskola alsós tanulóinak oktatási folyamatában (dr. Lepeš Josip)
6.	Kis Csilla	Számolási műveletek módszertani feldolgozása a kezdő matematikaoktatásban (dr. Pintér K. Valéria)
7.	Paracki Teodóra	Az alsó osztályos tanulók leggyakoribb funkcionális és strukturális testi elváltozásai (dr. Lepeš Josip)
8.	Kovács Zsuzsanna	A tordai kisiskolások szabadidős tevékenységének elemzése (dr. Lepeš Josip)
9.	Raffai Erzsébet	A magyar nyelv és irodalom korszerű tanítási lehetőségei és módszerei a napköziben (dr. Hózsá Éva és dr. Francišковиć Dragana)
10.	Pulai Márta	A szülői attitűd hatása az alsó osztályos tanulók szabadidős szokásainak kialakítására (dr. Lepeš Josip)
11.	Boros Mónika	Az epikus népköltészeti alkotások szerepe az olvasóvá nevelésben (dr. Hózsá Éva és dr. Silling István)
12.	Balogh Vicei Mária	Házi olvasmány – élvezet - nyűg - kötelesség (dr. Hózsá Éva és dr. Silling István)
13.	Brasnyó Krisztina	A motiváció jelentősége az általános iskola alsó tagozatos testnevelésóráin (dr. Lepeš Josip)
14.	Varga Polyák Éva	Az iskolai testnevelés szerepe a testtartási elváltozások megelőzésében (dr. Lepeš Josip)
15.	Szilágyi Ildikó	A házi olvasmányok helyzete az általános iskola alsó osztályaiban (dr. Bene Annamária)
16.	Kis Izabella	Az egészséges táplakozás és életmód a falusi és a városi gyermekek körében (dr. Czékus Géza)
17.	Szilágyi Mária	Matematikai táblajátékok és azok fejlesztése számítógép segítségével (dr. Takács Márta)
18.	Pesti Izabella	IKT eszközök alkalmazása az alsó tagozatos matematika oktatásában (dr. Takács Márta)



FÜGGELÉK

A FOLYÓIRAT
SZERKESZTŐSÉGÉNEK UTASÍTÁSAI

Folyóiratunk olyan tanulmányok, szakcikkék gyűjteménye, amelyek elméleti, áttekintő és eredeti kutatások eredményeit tartalmazzák, és eddig még nem jelentek meg. A kéziratok elbírálásának alapvető kritériumai a következők: tárgyilagosság, szabotosság, valamint az oktatás szempontjából megítélhető jelentőség. Alapvető célunk, hogy széles olvasói kört szólítsunk meg (kutatókat, egyetemi oktatókat, szakmunkatársakat, gyakorló pedagógusokat és pedagógusjelölteket), illetve hogy lehetőséget adjunk számukra tanulmányaik közlésére. Arra kérjük a kutatókat és szakmunkatársakat, hogy tevékenységükkel járuljanak hozzá folyóiratunk fejlesztéséhez.

Nyelvhasználat – A tanulmányok magyar, szerb vagy egy világnyelven jelennek meg. Minden dolgozatnak (a magyar és a szerb nyelvű összefoglaló mellett) angol nyelvű rezümét is kell tartalmaznia.

Terjedelem – A szakmunkák teljes terjedelme **30 000** karakter lehet (a szavak közötti helyközzel és az irodalójegyzékkel együtt). Kivételes esetben (például bemutatkozó munkák esetében) a kézirat az 50 000 karaktert is elérheti. A szerkesztő hosszabb terjedelmű munkát is közölhet akkor, ha ezt a kutatás jelentősége vagy szabotossága indokolja.

A kézirat elbírálása – Minden szakmunka elbírálását két recenzens végzi, akik számára ismeretlen a szerző identitása, továbbá a szerzőnek sem lehet tudomása az elbíráló kilétéről. Minden olyan adat, melyből a szerző személyére lehet következtetni, csakis a fedőlapon jelenhet meg, míg a szöveg nem tartalmazhat a szerző identitására utaló megjegyzést; az ilyen típusú részeket (például a szerző korábbi kutatásaira történő utalásokat) ki kell iktatni a szövegből. A recenzens jelentése után a szerkesztőség hozza meg a döntést a kézirat megjelenéséről. A határozatról három hónapon belül értesítik a szerzőt.

A munka átadása – A szerzők a következő címre küldik tudományos munkáikat: evkonyv@magister.uns.ac.rs. A beadott kéziratokat a szerkesztőség nem küldi vissza.

Formai követelmények – A szövegek 10-es betűnagysággal, Times New Roman betűtípussal írt Word 97-2003 verziójú dokumentumként küldhetők be. Ha a szakdolgozat szerb nyelven íródik, cirill és latin betű használata egyaránt elfogadható. Az oldalakat sorszámozni kell! A címlapon a következő adatok szerepelnek: a dolgozat címe a szerző, tudományos fokozata, munkahelye, beosztása, az intézmény neve, a helység, valamint a kézirat szerzőjének elérhetőségei (elektronikus és hagyományos postai cím egyaránt). Az elektronikus (e-mail) elérhetőség közlésre kerül a folyóiratban.

Táblázatok – A táblázatok szerkesztésekor kétsoros távolságot (sorkihagyást) ajánlott alkalmazni. Minden táblázat külön oldalra kerül, a táblázatokhoz fűződő magyarázatokat, kérjük, külön oldalra szerkessze. Több táblázat esetében sorszámozunk. Minden táblázatot világos címmagyarázattal kell ellátni, és a szövegben történik rájuk utalás. A táblázat szélessége nem haladhatja meg a **12 cm-t**.

Grafikai mellékletek – A grafikai mellékleteket nagybetűvel, a szakmunkában használt betűtípussal összhangban jelölve, külön file-ok formájában kell mellékelni.

A melléklet nem tartalmazhat aláhúzást, beárnýékolást. A grafikai mellékleteh tartozó címetek, magyarázatokat külön oldalon kell feltüntetni. A bemutatott képet külön fájlban kell elküldeni, és ezek rezolúciója minimálisan 300 DPI. A szövegben a szerzőnek utalni kell a grafikai bemutatás elhelyezésére. A grafikai melléklet szélessége legfeljebb 12 cm lehet.

Absztrakt (rövid összefoglaló) – Az absztrakt terjedelme (a szöközőket is beleszámítva) legfeljebb 1400 karakter. Három nyelven (magyar, szerb, angol) jelenik meg. A dolgozat elején azon a nyelven szerepel, amelyen a szakmunka íródik, alatta az angol összefoglalóval. A szerző nevének és a dolgozat címének feltüntetése mellett a rezümének rá kell mutatnia a tanulmányozott probléma jelentőségére, a kutatás folyamatára, annak céljaira, módszereire és eredményeire, tartalmaznia kell a következtetéseket, valamint a pedagógiai felhasználási lehetőségeket.

Kulcsszavak – Az összefoglalók végén legfeljebb öt kulcsszót adjon meg!

Referenciák, hivatkozások – A hivatkozott tételeket a dolgozat végén szereplő felhasznált szakirodalomban kétsoros tagolással (sorkihagyással) kell feltüntetni. A hivatkozott szerzők neveit a felhasznált szakirodalomban, valamint a szövegben az erre a célra használatos zárójelben mindig azonos írásmóddal kell használni.

A külföldi szerzők nevei (amennyiben a szóban forgó nyelvek írásmódja latin betűs) a szövegben eredeti írásmódjukban, illetve cirill betűs írásmód esetén fonetikusán használatosak; ez utóbbi esetben a név eredeti írásmódját is fel kell tüntetni a publikálás évével együtt: (Piaget, 1975). Több szerző felsorolásakor a betűrendbe sorolás, nem pedig az időrend szempontjai érvényesülnek (Foucault, 2000; Merleau-Ponty, 2002; Mészöly, 2002). Kétszerzős mű esetében szükséges mindkét szerző nevét feltüntetni zárójelben (Falus és Golnhofer, 1989). Ha egy műnek kettőnél több szerzője van, a zárójelben az első szerző vezetéknévét kell feltüntetni, majd pedig a társszerzők rövidítése következzen. Pl. (Fóris Ferenczi, Orbán, Székely, Vincze, Zágoni, 2003) helyett csak (Fóris Ferenczi és társai, 2003).

A munka végére a felhasznált szakirodalom jegyzéke kerül, amelynek tartalmaznia kell a szövegben hivatkozott és idézett összes szerző nevét, illetve a minden szakirodalmi tételt. A felhasznált irodalom ne tartalmazzon olyan elemeket, amelyekre a tanulmány nem hivatkozik! A feltüntetett irodalomjegyzéket a vezetéknévek betűrendbe sorolása alapján kell összeállítani.

(a) A felhasznált szakirodalom jegyzékében előforduló minden egyes tételnek tartalmaznia kell a hivatkozott szerző vezeté- és utónévének kezdőbetűjét, valamint a szóban forgó kiadvány (könyv, folyóirat stb.) megjelenésének adatait: évét, helyét és kiadóját.

(b) A szakirodalmi tételeket a következőképpen soroljuk fel:

Szilágyi Zsófia (1998): „Aranyáskány: arany + sár”: Egy regénycím nyomában, Kulcsár Szabó Ernő – Szegedy Maszák Mihály (szerk.): *Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről*. Budapest: Anonymus, 92–105.

(c) Amennyiben a hivatkozott cikk folyóiratban jelent meg, a szakirodalmi tételnek tartalmaznia a szerző vezeté- és utónévének kezdőbetűjét, zárójelben a megjelenés

évét, a zárójel után, attól kettősponttal elválasztva a cikk címét, a folyóirat teljes címét dőlt betűtípussal írva, a folyóiratszám terjedelmét, továbbá a hivatkozott cikk első és utolsó oldalának a folyóiratban feltüntetett számát: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual review: Genetics and educational psychology, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 3-15.

(d) Internetes hivatkozás esetében fel kell tüntetni a szerző nevét, a hivatkozott tétel megjelenésének évét, a honlap címét *dőlt* betűvel, valamint a honlap megtekintésének dátumát és a weboldal teljes címét (linkjét): Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000 from the World Wide Web <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.

Ha egy szerző többször fordul elő az irodalomjegyzékben, a hozzá tartozó tételeket a megjelenés éve szerint kell felsorolni. Ha egy kötetnek több szerzője van, a felsorolást az első társszerző nevének megadásával kezdjük, majd pedig a többi szerző kezdőbetűi következnek. Ha egy szerzőnek több, azonos évből származó közleményét vagy kötetét idézzük, akkor azokat betűjelekkel kell elkülönítenünk.

Publikálatlan szövegeket, dolgozatokat, tanulmányokat (például szaktanácskozások összefoglalóját, kéziratokat, magiszteri-mesteri dolgozatokat, doktori disszertációkat) nem ajánlatos idézni: ha ezt mégis megköveteli az adott helyzet, a szerzőre és a szövegre vonatkozó minél pontosabb adatokat kell megadni.

Lábjegyzetek és rövidítések – A lábjegyzetek és rövidítések alkalmazását ajánlatos kerülni. A lábjegyzetek csak hozzászólást, mellékelt szöveget tartalmazhatnak, nem pedig a hivatkozott tételekre vonatkozó adatokat. A táblázatokban és a grafikai mellékletekben, illusztrációkban előforduló rövidítéseket fel kell oldani, azok jelentését meg kell világítani.

Nemzetközi standardok – Az összes mértékegységet a nemzetközileg elismert és használatban lévő standardok szerint kell alkalmazni, a kerekítésekre pedig a használható szintet, a tudományosság ismérveit figyelembe véve kerülhet sor. A felhasznált statisztikai adatokat is nemzetközi mércék szerint szükséges használni.

Idézetek engedélyezése – Jogköteles szerzőtől származó, terjedelmesebb (350 karakternél hosszabb) idézet esetén szükséges az idézet szerzőjétől írásos jóváhagyást biztosítani. Az idézet után zárójelben fel kell tüntetni az idézett szerző nevét, az idézett szöveg megjelenésének évét és az oldalszámot.

Mellékletek – Az olyan mellékletek (például széles körű statisztikai kimutatások, számítógépes programok, kísérletek dokumentációi), amelyek szervesen kapcsolódnak ugyan a szakmunkához, és elengedhetetlenül fontosak, de meghaladják a meghatározott terjedelmi korlátokat, leadhatók a szerkesztőnek a tanulmányhoz mellékelve, szóbeli elbírálás céljából.

Szerzői jogok – A szerzői jogok és kiadók védelmének érdekében az Újvidéki Egyetem szabadkai székhelyű Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara a törvénnyel összhangban védi a szerzői jogot, azzal a kitétellel, hogy az Évkönyvben megjelentetett közlemények szerzői saját cikkeiket, publikációikat korlátozás nélkül felhasználhatják.

MEGBÍZOTT DÉKÁN:

Dr. Takács Márta,
egyetemi rendkívüli tanár

DÉKÁNHELYETTESEK:

Dr. Czékus Géza, egyetemi rendes tanár
Dr. Ivanović Josip, egyetemi rendkívüli tanár
Dr. Lepeš Josip, egyetemi docens

OKTATÓK:

Bács-Ódry Ágnes, a képességek tanára
Beke Ottó, tanársegéd
Dr. Balažević Éva, egyetemi docens
Dr. Bene Annamária, egyetemi rendkívüli tanár
Dr. Bertók Rózsa, egyetemi docens (vendégtanár)
Dr. Bogner István, egyetemi rendes tanár
Dr. Bózsza Pál, egyetemi rendes tanár (vendégtanár)
Dr. Czékus Géza, egyetemi rendes tanár
Dr. Csanádi János, egyetemi rendes tanár (vendégtanár)
Csapó Mónika, tanársegéd
Dr. Démuth Ágnes, egyetemi docens (vendégtanár)
Dr. Farkas Róbert, egyetemi docens
Dr. Francišković Dragana, egyetemi docens
Gábrity Eszter, képességek tanára
Dr. Gábrity Molnár Irén, egyetemi rendes tanár (vendégtanár)
Grabovac Beáta, tanársegéd
Dr. Gúth Imre, egyetemi rendkívüli tanár (vendégtanár)
Dr. Győri Lukrécia, egyetemi docens (vendégtanár)
Halasi Szabolcs, tanársegéd
Hegedűs Katinka, tanársegéd
Horák Rita, tanársegéd
Dr. Hózsza Éva, egyetemi rendes tanár
Dr. Huszár Elvira, egyetemi rendkívüli tanár
Dr. Ivanović Josip, egyetemi rendkívüli tanár
Dr. Jeges Zoltán, egyetemi docens (vendégtanár)
Dr. Káich Katalin, professorix emerita
Dr. Lepeš Josip, egyetemi docens
Major Lenke, tanársegéd
Dr. Mandarić Sanja, egyetemi docens
Námesztovszki Zsolt magiszter, tanársegéd
Dr. Péics Hajnalka, egyetemi rendkívüli tanár (vendégtanár)
Dr. Pintér Krekity Valéria, egyetemi docens
Dr. Pletl Szilveszter, egyetemi docens
Dr. Samu János, egyetemi docens
Samu János, tanársegéd
Dr. Silling István, egyetemi rendes tanár
Dr. Stankov Gordana, tanársegéd
Takács Izabella magiszter, tanársegéd
Dr. Takács Márta, egyetemi rendkívüli tanár
Torok Melinda magiszter, a képességek tanára
Dr. Tőkéné Molnár Gizella, egyetemi docens (vendégtanár)
Törteli Ágnes, tanársegéd
Dr. Vučinić Vesna, egyetemi docens (vendégtanár)
Dr. Vukov Raffai Éva, egyetemi docens

A SZAKSZOLGÁLAT MUNKATÁRSAI:

Titkár:

Hugyik Eleonóra, okleveles jogász

Dékáni hivatal:

Nagy Kanász Viola, hivatalvezető
Siflis Ágota, szervező

Tanulmányi osztály:

Dudás Éva, osztályvezető
Fábó Ildikó

Könyvtár:

Huszka Márta, vezető könyvtáros
Vinkó Attila

Informatikus:

Vinkler Zsolt

Gazdasági osztály:

Patacsity Ibolya, osztályvezető
Körmendi Tatjana
Prijić Nevenka

Porta-szolgálat:

Cindel Gábor
Jánosi Zoltán

Takarító szolgálat:

Milekić Vesna
Szűcs Ildikó

A szerzői utasítás, valamint oktatóink és munkatársaink bibliográfiája a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar honlapján található.

Upustvo za autore i podaci o naučnom radu nastavnika i saradnika Fakulteta nalaze se na sajtu Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku.

Guidelines for the authors and the bibliography of our professors and colleagues can be found on the Hungarian Language Teacher Training Faculty's website.

ÉVKÖNYV

www.magister.uns.ac.rs



CIP – Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(058)

ÉVKÖNYV / Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző
Kar Szabadka ; főszerkesztő Takács Márta. - 2007- . -
Szabadka : Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző
Kar, 2008-. - Ilustr. ; 23 cm

Godišnje. - Tekst na mađ., srp., hrv. i eng. jeziku. -
Nastavak publikacije: Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar Évkönyve (2006)

ISSN 2217-8198

COBISS.SR-ID 268968199



ISSN 2217-8198
ETO/UDC: 37(058)

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar
Szabadka
2012

www.magister.uns.ac.rs



É v k ö n y v

ISSN 2217-8198



9 772217 819003