

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

VIII. évfolyam
1. szám

évkönyv

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

Tanulmánygyűjtemény • Papers of Studies

VOLUME 8 • NUMBER 1

Szabadka • Subotica
2013

2013



ÉVKÖNYV

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
2013

Felelős szerkesztő:

Takács Márta
megbízott dékán

Főszerkesztők:

Francišković 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)

Fordító:

Francišković Dragana
Gábrity Eszter

Lektor és korrektor:

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

Fedőlapterv, tördelőszerkesztő:

Vinkler Zsolt
Vinkó Attila
Giricz Károly

Nyomda:

Grafoprodukt, Szabadka
Példányszám: 300

A kiadásért felel:

Takács Márta
megbízott dékán

Recenzensek:

Beke Ottó (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Csapó Mónika (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Czékus Géza (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Démuth Ágnes (Szegei Tudományegyetem, Magyarország)
Francišković Dragana (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Gábrity Eszter (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Gábrity Molnár Irén (Közgazdasági Kar, Szabadka)
Horák Rita (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
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)
Németh Ferenc (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Pehar, Lidija (Szarajevói Tudományegyetem, Bosznia-Hercegovina)
Peko, Anđelka (Josip Jurij Strossmayer Tudományegyetem, Horvátország)
Samu János (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Takács Izabella (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Törteli Telek Márta (osztálytanító, az Újvidéki Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének doktorandusz hallgatója, Újvidék)
Vukov Raffai Éva (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Szerkesztőségi titkár:

Huszka Márta

ETO-besorolás:

Ispánovics Csapó Julianna (Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék)

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, Srb. Köztársaság, 79/05. szám).

TARTALOM

I. TANULMÁNYOK	12–306.
ČUDIĆ, Marko: A halál pillanatának esztétikai kihangsúlyozása az <i>Aranysárkányban</i> és a vele járó fordítói nehézségek.....	12–20.
LOISEL, Thierry: A magyar irodalom Franciaországban	23–28.
EISTERER, Heinrich: A fordítás mint „elmés csalás”	30–34.
SAMU-KONCSOS Kinga: A madárfejű ember szárnyalása – George Bataille Lascaux szövegének olvasásához.....	37–44.
BEKE Ottó: A net-generáció korelőnye	46–55.
SAMU János: Az üzenet külsődlegessége és a médium központi sebessége	56–61.
HEGEDŰS Katinka: Adam Miller Guttenbrun szülőföldhöz kapcsolódó regényei.....	62–69.
SAMU Veronika: A japán frazeologizmusok fordításának vizsgálata párhuzamos szépirodalmi korpuszon	70–82.
IVANOVIĆ, Josip: A kisebbségi nyelvű oktatás curriculum-kidolgozásának kilátásai és lehetőségei Szerbiában	84–97.
MLINAREVIĆ, Vesnica: A nevelők nevelői szerepéről és a kooperatív tanulásról vallott nevelői elvek a gyermek fejlődésének korai és iskoláskor előtti szakaszában	98–114.
SZAMBOROVSKYENÉ NAGY Ibolya: Államépítés és oktatásügy – A független Ukrajna oktatáspolitikája 1991–2010 között	116–133.
GOMBAR, Melita: A diákok idő-fogalmának megértésére és időbeli tájékozódására szolgáló innovatív módszertani modellek	134–145.
SZALAI Bernadett: A kelet-közép-európai interkulturális tankönyvkutatás a rendszerváltás után	146–156.
MARKOVIĆ, Ivančica: A játék mint a gyermeki szocializáció formája	158–168.
HUSZÁR Elvira: A Kodály-módszer megvalósításának lehetősége Vajdaságban (?) – 130 éve született Kodály Zoltán	170–180.
BALAŽEVIĆ, Eva: Zenei nevelés az iskoláskor előtti intézményekben	182–185.
LOVRIĆ, Žermenka: A kötőszók diskurzusának elemzése az angol tankönyvekben és újságcikkekben.....	186–198.
LEPEŠ, Josip, HALASI Szabolcs: Kilenc-tíz éves fiúk és lányok koordinációs képességeinek faktorai	200–210.
UŽAREVIĆ, Zvonimir, POPOVIĆ, Željko, BOGUT, Irella: A tanítóképző hallgatóinak természettudomány terén elért eredményei a bolognai rendszer bevezetése előtt és után.....	212–221.
BRANIĆ LATINOVIĆ, Biljana: Tesztek a tanulók szókészletének mérésére.....	222–229.

CZÉKUS Géza, SZABÓ Szabolcs: A játék és a játékos módszerek jelentősége, különös tekintettel környezetünk megismerésére	230–240.
MAJOR Lenke, HORÁK Rita: A vajdasági alsó tagozatos diákok környezetvédelmi szokásainak vizsgálata	242–249.
PÓSFAINÉ BAKOTA Éva: A távoktatás módszerének megjelenése a felsőoktatásban	250–263.
KULCSÁR Sarolta: Darvasi László Pálcika-meséinek intertextuális és interdiszciplináris értelmezése.....	264–273.
BALOG Anikó: Idő és időérzékelés a gyermekolvasó nézőpontjából	274–279.
VASS Dorottea: Tankönyvek nyomában	280–298.
II. DIPLOMÁZÓK	301–306.
III. TANÁRAINK, MUNKATÁRSAINK TEVÉKENYSÉGE ÉS PUBLIKÁCIÓI	309–338.
IV. FÜGGELÉK: A folyóirat szerkesztőségének utasításai	341–344.
Karunk oktatói és munkatársai	345–347.

SADRŽAJ

I STUDIJE	12–306.
Marko ČUDIĆ: Estetska naglašenost trenutka smrti u romanu „Zlatni zmaj” i njome uzrokovane prevodilačke poteškoće.....	12–20.
Ćieri Loizel: Mađarska književnost u Francuskoj.....	23–28.
Hejnrh Ajsterer: Prevara u prevodu – put do čitaoca.....	30–34.
Kinga ŠAMU KONČOŠ: Let čoveka sa glavom ptice – Jedno čitanje Batajevih tekstova.....	37–44.
Oto BEKE: Prednosti net-generacije.....	46–55.
Janoš Vilmoš ŠAMU: Periferijalnost poruke i centralna brzina medija.....	56–61.
Katinka HEGEDIŠ: Zavičajni romani Adama Milera Gutenbruna.....	62–69.
Veronika ŠAMU: Analiza prevođenja japanske frazeologije na paralelnom korpusu	70–82.
Josip IVANOVIĆ: Perspektive i mogućnosti izrade kurikuluma obrazovanja na manjinskim jezicima u Republici Srbiji.....	84–97.
Vesnica MLINAREVIĆ, Zdenka BJELOBRK: Stavovi vaspitača o njihovim ulogama u saradničkom učenju dece ranog i predškolskog uzrasta	98–114.
Ibolja SAMBOROVSKI NAĐ: Država i obrazovanja – obrazovna politika nezavine Ukrajine u periodu 1991–2010.	116–133.
Melita GOMBAR (Мелита ГОМБАР: Inovativni modeli rada u uvođenju učenika u poimanje vremena i snalaženje u njemu (Иновативни модели рада у увођењу ученика у поимање времена и сналажење у њему).....	134–145.
Bernadet SALAI: Interkulturalno istraživanje udžbenika u istočnoj i severnoj Evropi posle promene političkog sistema	146–156.
Ivančica MARKOVIĆ: Igra kao oblik socijalizacije dece – Jedan spisak igara iz prve polovine 19. veka iz arhiva porodice Brlić	158–168.
Elvira HUSAR: Jedna mogućnost ostvarivanja Kodaljeve koncepcije u Vojvodini – 130. godišnjica od rođenja Zoltana Kodalja	170–180.
Eva BALAŽEVIĆ: Muzičko vaspitanje u predškolskim ustanovama	182–185.
Žermenka LOVRIĆ: Analiza vezivnih diskursnih oznaka u engleskim školskim udžbenicima i novinskim člancima	186–198.
Josip LEPEŠ, Sabolč HALAŠI: Faktori sposobnosti koordinacije kod dece uzrasta 9–10 godina	200–210.
Zvonimir UŽAREVIĆ, Željko POPOVIĆ, Irela BOGUT: Uspeh studenata učiteljskog fakulteta u oblasti prirodnih nauka pre i posle primena načela Bolonjske deklaracije.....	212–221.

Biljana BRANIĆ LATINVIĆ (Билјана БРАНИЋ ЛАТИНОВИЋ): Testovi za merenje obima vokabulara učenika (Тестови за мерење обима вокабулара ученика)	222–229.
Geza CEKUŠ, Sabolč SABO: Uloga igre i njen značaj kao metoda učenja u upoznavanju okoline	230–240.
Lenke MAJOR, Rita HORAK: Ispitivanje navika u zaštiti životne sredine kod učenika nižih razreda osnovne škole u Vojvodini	242–249.
Eva BAKOTA POŠFAI: Uvođenje učenja na daljinu u visoko obrazovanje Mađarske	250–263.
Šarolta KULČAR: Intertekstualno i interdisciplinarno tumačenje bajki u knjizi „Štapić” (Pálcika) pisca Lasla Darvašija	264–273.
Aniko BALOG: Vreme i percepcija vremena iz ugla dečijeg čitaoca.....	274–279.
Dorottea VAŠ: Na tragu čitanke	280–298.
II SPISAK DIPLOMSKIH RADOVA.....	301–306.
III III BIBLIOGRAFIJE PREDAVAČA	309–338.
IV UPUTSTVO AUTORIMA.....	341–344.
Nastavno osoblje i ostali zaposleni fakulteta.....	345–347.

CONTENTS

I. STUDIES	12–306.
ČUDIĆ, Marko: The aesthetic emphasis of the moment of death in “Golden kite” and its translational difficulties.....	12–20.
LOISEL, Thierry: Hungarian literature in France	23–28.
EISTERER, Heinrich: Translation, the ‘tricky fraud’	30–34.
SAMU-KONCSOS, Kinga: Wing of the bird-headed man – Reading of George Bataille’s text on Lascaux.....	37–44.
BEKE, Ottó: The advantage of the net-generation.....	46–55.
SAMU, János Vilmos : Peripherality of the Message and the Central Velocity of the Medium.....	56–61.
HEGEDŰS, Katinka: Adam Miller’s Guttenbrun novels about homeland.....	62–69.
SAMU, Veronika: Analyzing Japanese phraseme with the help of parallel literary corpus.....	70–82.
IVANOVIĆ, Josip: Education from multiculturalism towards interculturalism ..	84–97.
MLINAREVIĆ, Vesnica, BJELOBRK, Zdenka: Educators about their educative role and their views upon co-operative learning during the early development and pre-school period of children	98–114.
SZAMBOROVKYNÉ NAGY, Ibolya: State-building and Education – The educational policy of independent Ukraine in the period 1991-2010.....	116–133.
GOMBAR, Melita: Innovative teaching models of introducing pupils into the concept of time and the orientation in it.....	134–145.
SZALAI Bernadett: Intercultural textbook research in Central and Eastern Europe after transition	146–156.
MARKOVIĆ, Ivančica: Play as a form of child socialization – a list of games from the first half of the 19 th century of Brlic family archive.....	158–168.
Elvira Huszár: The possibilities of the Kodaly-method realization in Vojvodina..	170–180.
BALAŽEVIĆ, Eva: Musical education in preschool institutions.....	182–185.
LOVRIC, Žermenka: The analysis of conjunctive discourse markers in English school textbooks and newspaper article genre.....	186–198.
LEPEŠ, Josip, HALASI, Szabolcs: Coordination ability factors of 9 and 10 year old boys and girls	200–210.
UZAREVIC, Zvonimir, POPOVIC, Željko, BOGUT, Irella: Student success in the study of natural science courses before and after the application of the principles of the Bologna Declaration	212–221.
BRANIC LATINOVIC, Biljana: Tests for measuring pupils’ vocabulary.....	222–229.

CZÉKUS, Géza, SZABÓ, Szabolcs: The importance of play and game methods, particularly in the understanding of the environment.....	230–240.
MAJOR, Lenke, HORÁK, Rita: The eco-friendly habits of lower primary school pupils in Vojvodina	242–249.
BAKOTA PÓSFAL, Éva: The introduction of distance education to higher education in Hungary	250–263.
KULCSÁR, Sarolta: Intertextual and interdisciplinary interpretation of fairy tales in the “Stick” (Pálcika) by László Darvasi	264–273.
BALOG, Anikó: Time and time perception in children’s reader’s point of view ...	274–279.
VASS, Dorottea: Following textbooks.....	280–298.
II. THE GRADUATES.....	301–306.
III. THE ACTIVITIES AND PUBLICATIONS OF OUR PROFESSORS AND COLLEAGUES.....	309–338.
IV. APPENDIX: The direction of the journal’s editorial.....	341–344.
Our professors and co-workers.....	345–347.

! TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Kosztolányi Dezső a prózában (is) rendkívül nagy hangsúlyt fektetett a gondos kimunkáltságra, a nyelvi cizelláltságra, a sajátosan lüktető ritmusra. Ezek a nyelvi, stiláris-formai, a szerző költészetének csúcspontjait idéző megoldások különösen fontos szerepet kapnak a Kosztolányi-regények egy-egy tematikai-egzisztenciális értelemben vett kihangsúlyozott pontján. Jelen dolgozat egy ilyen pontra próbál rámutatni Kosztolányi *Aranysárkány* c. regényében. A narrátor ugyanis Novák Antal öngyilkosságának drámai pillanatába egy rímet „csempészett be”, ezáltal egy speciális, iróniától sem mentes kvalitással toldva meg a kimondhatatlan rettenet, az (erőszakos) halál pillanatának a világirodalomban is igen ritkának számító belső szempontú leírási kísérletét. Műfordítói szemmel, vagyis a „szorosan olvasó” személy, a textuális irányultságú olvasó szemével nézve ennek a szövegrésznek az átültetése különös fontossággal bír, hiszen valamilyen módon a célnyelvű (jelen esetben szerb) olvasónak a tudtára kellene adni a szöveghely stilisztikailag (és nem „csak” tematikailag) kihangsúlyozott voltát.

Kulcsszavak: textuális („szoros”) olvasat, kihangsúlyozott momentum, prózarím, fordítói nehézségek.

ABSTRACT

Dezső Kosztolányi has put a significant emphasis on the sophisticated elaboration of linguistic expressions in his prose as well. These linguistic, stylistic features play a crucial role in certain points of Kosztolányi novels in thematic-existential senses. The present paper attempts to point at a momentum of this kind in one of Kosztolányi's novel, the Golden Dragon. The narrator employed a rhyme in the most dramatic moment of Antal Novák's suicide, adding a special, irony-loaded quality to the unspeakable dreadful, violent moment of death, which is rarely touched upon in literature. From a translation perspective, i.e. the 'tight reader', from the perspective of the text-oriented reader the transplantation (i.e. translation into Serbia) of this specific part of the text is crucial, since the reader needs to become aware of the linguistic and stylistic emphasis of this specific part of the text.

Keywords: textual ('narrow') reading, emphasized momentum, prose rhyme, translation difficulties



MARKO Čudić
Belgrádi Egyetem
Filológiai Kar
Hungarológiai Tanszék
marko.cudic@gmail.com

A HALÁL PILLANATÁNAK ESZTÉTIKAI KIHANGSÚLYOZÁSA AZ *ARANYSÁRKÁNY*BAN ÉS A VELE JÁRÓ FORDÍTÓI NEHÉZSÉGEK

*The aesthetic emphasis of The moment of death
in Golden kite and its translational difficulties*

*Estetska naglašenost trenutka smrti u romanu "Zlatni
zmaj" i njome uzrokovane prevodilačke poteškoće*

Kosztolányi Dezső emberi és poétikai (Danilo Kiš műszavával élve, akár poétikai-nak is nevezhető) ma már sajnos közhellyé silányult önlegitimációját, miszerint a huszadik század magyar irodalmának ez a kiemelkedő alakja vehemensen igyekezett kortársai előtt *homo aestheticus*-ként láttatni magát, sajátos módon a Kosztolányi-szakirodalomban hosszú évtizedekig szinte kizárólag csak a költészetének az elemzői számára szolgált kiindulópontként. S bár Kosztolányi prózai írásaiban is aggályosan és látványos módon ügyelt minden egyes szóra, a mondatok ritmikai elrendezésére, a hosszú és tömmondatok kitűnő érzékkel véghezvitt szabályos váltakozására, szinte minden egyes mondatába a költészet(é)re utaló motívumokat csempészve be, prózájának (főként regényeinek) kitűnő, ma már klasszikusként számon tartott elemzői (Heller Ágnes, Rónay László, Bori Imre, Lengyel András) e szövegeknek szinte kizárólag eszmei-bölcséleti, lélektani, korkritikai, történelmi-politikai vagy erkölcsi problémáira koncentráltak. E téren a szövegnek mint önálló nyelvi és esztétikai artefaktumként való kezelése felé való fontos elmozdulás észlelhető Szegedy-Maszák Mihály elemzéseiben, főként a szerző legújabb, átfogó Kosztolányi-monográfiájában.

Különösen az *Aranyásrkány*, témájánál fogva, a tanár-diák, a nevelő-növendék archetipikus konfliktusának hangsúlyozása révén csábíthatta óhatatlanul is az elemzőket a moralizáló olvasat, ma már talán nem lenne túlzás úgy fogalmazni, „kelepéjébe”. Érdekes, hogy a regény szerb fogadtatásainak egyike, Nataša Anđelković tollából, is nagymértékben épp erre a kissé moralizáló, az ún. „múzeumi klasszikusnak” kijáró olvasatra épít, amely szerint voltaképp csak a lélektani dimenzió mélysége „élte túl” az idő próbáját. Nataša Anđelković véleménye szerint a regényben a többre hivatott ember tragédiája elkerülhetetlenné válik a kisvárosi mentalitás fojtó légkörében. A belgrádi kritikus a kor szelleme szerint szimbólumok-

ban gondolkodik, Sárszeget a mindent és mindenkit a maga silány szintjére lehúzó porfészek szimbólumaként látja, az aranysárkány pillanatnyi látomásszerű felvillanásában pedig a begyepesedettségből való kirepülés vágyának illuzórikus voltát véli felfedezni. Véleménye szerint: „A könyv címébe foglalt aranysárkány, amely a felhők felé repül és aranyszínben villog, a regény összes hősének paradigmája. A kisvárosba, illetve a családi házba való bezártság révén Hilda, Novák Antal lánya boldogtalan, hisztérikus, sebzett lelkű fiatal nővé változik, úgyhogy az apa védő keze elől való menekvése egy éppen hogy csak leérettségizett fiúval valójában a földtől való elrugaszkodás, Sárszeg legmélyebb bugyrából való menekvés kísérlete is egyben, valamiféle vélt magasságok felé, amelyeket számára a más helyen való élet jelent. Ám Hilda szomorú sorsa, miszerint az új, házasesetben is ugyanolyan bezártságban él, mint leánykorában, a szökés teljes hiábavalóságát és az igazi fellendülés lehetetlenségét bizonyítja. Kosztolányi Dezső ebben a regényében a hozzátartozókkal való emberi nemtörődomség keserű képét festi meg. A Novák Antal tanár úrról és diákjairól szóló történet olyan fiatalembereknek a története, akik arra vágnak, hogy valaki vezesse őket, és megmutassa nekik az igaz utat. A tanárok közül ő az egyetlen, aki a diákjaiért él, és tragikus sorsának beteljesülésében benne foglaltatik Kosztolányi mondanivalója, miszerint minden olyan próbálkozásnak, mely az emberi posványból kitörve emberi mivoltunkra rá akar ébreszteni minket, ehhez hasonló kimenetele lesz.”¹

Teofil Pančić, a belgrádi Vreme kritikusa már valamivel árnyaltabban fogalmaz, tágabb világirodalmi kontextusba helyezve az *Aranysárkányt*, ám a regény példázatszerű olvasatának maradványai még nála is itt-ott finoman kísértenek. A jellegzetes „magyar melankóliát”, amelyet véleménye szerint akár (általános) pannon melankóliának is lehetne nevezni, a mediterrán *siesta* éles, szomorú, nehezen emészthető ellentétéként mutatja be, Kosztolányi regényében pedig Danilo Kiš és Aleksandar Tišma világainak fontos előképét látja, joggal feltételezve, hogy mindkét, önmagát „utolsó jugoszláv írónak” nevező mester bizonyára sokat olvashatta Kosztolányit fiatal korában. Pančić véleménye szerint az *Aranysárkány* kulcsfontosságú mű Kosztolányi megismerésében: „Kiderült, hogy épp az *Aranysárkány* az a láncszem, amely mindeddig hiányzott [nekünk] ahhoz, hogy komoly betekintést nyerjünk Kosztolányi világába, mert ez az a regény, amely a Pacsirtával karöltve »zavarja ki« az író Bácskának nevezett démonját, azt a »déli tartományt«, amelyet úgy szeretett nem szeretni, ám amelyhez olyannyira szétbogozhatatlanul hozzátartozott... Óhatatlanul is arra gondolunk – nem valamely túlságosan is kézenfekvő poétikai rokonság révén, mert ilyen rokonságok nemigen léteznek, hanem »stratégiaibb« okokból kifolyólag – hogy mind Kiš, mind Tišma (mindketten kiválóan ismerték a magyar nyelvet) már korai éveikben sokat olvashatták Kosztolányit, vagyis hogy egy szublimáltabb módon épp ő [volt] írói elődeiknek egyike. Ez a sárszegi világ – legfontosabb vonásaiban ez épp az a világ, amelyre majd a Gesztenyefák utcájában ismerünk rá, illetve azokban az

¹ Nataša Anđelković: „Povest o blatištu” [Egy sárfészekről szóló történet] In: *Pečat*, Beograd, 258. sz., 2013. március 8., 57. o.

eldugott külvárosi odúban, amelyek körül Tišma sötét, titkos szenvedélyektől fűtött hősei ólálkodnak... [...] Kosztolányi az *Aranysárkány*ban (is) mesterien festi le azoknak az embereknek a portréját, akiknek a korszak vakvágányán való tengődés jutott osztályrészül, ám akik »csehovi« módon vágyakoznak a tágasság és a messzeség iránt, megrajzolva egy olyan (kis)polgári világnak a képét, amely beszorult a »közönséges« parasztegzisztencia és az elérhetetlen mondén életvitel közti szakadékbba. Ha történetesen Kosztolányi Dezső váratlanul feltámadna, gyorsan világossá válna számára, hogy időközben itt csak a díszletek és a ruházat változott meg, a történet és a szereplők pedig nagyjából maradtak a régiek... Vagyis Sárszeg is itt van valahol, nem kell buszra vagy vonatra ülni ahhoz, hogy odaérjünk: semmi gond, már ott is vagyunk.”²

Az itt közölt hosszabb idézetek azt hivatottak bemutatni, hogy a szerb kritikusok is a mű tartalmi szintjére fókuszálódtak, a legjobb esetben világirodalmi – ugyan-csak tematikai-tartalmi – párhuzamokat vonva, miközben a regény nyelvi-esztétikai dimenzióját teljesen figyelmen kívül hagyják, azt voltaképp meg sem említik. És ez bizony nem hat biztatóan a könyv fordítójára, hiszen joggal felmerülhet benne a kérdés, vajon mennyire sikerült neki a célnyelvbe átültetni, a szerb olvasó számára is kiemelni, kihangsúlyozni a mű alapvetően nyelvi virtuozitásának erejét és sokrétűségét. A fordító mint kifejezetten „textuális fókuszáltságú” olvasó számára a fent említett, illetve idézett tematikai beállítottságú, általános eszmei alapokon nyugvó olvasatok szakmai, vagy, nevezzük inkább úgy, probléma-megoldási szempontból tehát nem jelentenek túl sokat. Talán majd csak a regények kritikai kiadása lesz képes oly módon felfedni néhány fontos textuális fogás, mozzanat hátterét, hogy az segítséggel szolgálhat a jövőbeli regényfordítóknak. A *Nero* kritikai kiadásából, mint a keletkezében levő Kosztolányi-filológia egyik fontos mérőföldkövéből levonandó következtetések egyike-másika például már önmagában is korszakos jelentőségűnek nevezhető: Takács László neves klasszika-filológus erős érvekkel osztatja el például azt a szóbeszéden, kvázi-tudományos alapokon nyugvó évtizedes tévhitet, miszerint a *Nero, a véres költő* amolyan pamfletszerű, egyhuzamban megírt, a személyes bosszúvágytól fűtött alkotó műve lenne, és épp ennek ellenkezőjét állítja, azt ugyanis, hogy gondosan és aprólékosan, kivételes tudással és tudatossággal megkonstruált regényről van szó.³ Ha mindehhez még figyelembe vesszük egy mai író-kolléga, Márton László szakmai megfigyelését, miszerint Kosztolányi mint író regényről regényre fejlődött, vagyis regényről regényre egyre jobban emelte, igényesítette, cizellálta regényírói mesterségét, akkor az *Aranysárkány*t valóban egy igen „érett termékként” lehet felogni. Márpedig ez a mesterségbeli fejlődés, és erre utal Márton László is a Szilágyi

² Teofil Pančić: „Blatni demoni Bačke” [Bácska sáros démonjai]. In: *Vreme*, Beograd, 1163. sz., 2013. április 18., 58–59. o. [a szerb kritikusok, Nataša Andelković, illetve Teofil Pančić idézett szövegrészleteinek magyar fordítása az enyém – M. Č.].

³ Takács László: „Néhány megjegyzés a *Nero, a véres költő* forrásaihoz. Kosztolányi Dezső és Oscar Wilde”. In: *Kalligram*. XIX. évf., 2012. július–augusztus, 28. o.

Zsófiával folytatott beszélgetésében,⁴ Kosztolányi esetében leginkább épp a nyelvi anyaggal való bánás tökéletesítésében érhető tetten, aminek fordítói szempontból értelemszerűen központi jelentősége van.

Egy ilyen nyelvi „mikroprobléma” fedezhető fel az *Aranyáskönyv* egyik kulcsfontosságú jelenetében, Novák Antal halála pillanatának leírásakor. Kosztolányi, mint ismeretes, azok közé a világirodalmi szempontból szemlélve is viszonylag kisszámú írók közé tartozik, akik nemcsak „kacérkodtak” a halál és az elmúlás pillanatával, hanem még eme, minden egyes emberi sors szempontjából kulcsfontosságú pillanat, tragikus finálé belső szempontú leírásával is nemegyszer megpróbálkoztak, tudatosan megkísérelvén olyan területre lépni, melyhez a tudatnak már vajmi kevés köze lehet. Ismeretes például Seneca halálának megrázó jelenete a Neróból. Ám ebből a szempontból a legmesszebbre Kosztolányi narrátora épp az *Aranyáskönyv*ben megy el. Novák Antal végső lelki összeomlását az elbeszélő úgy mutatja be, mint a főhős pedagógiába, valamint az egzakt természettudomány (matematika, fizika) megkérdőjelezhetetlennek látszó törvényeibe vetett hitének váratlan, hirtelenszerű erős megingását (jellemző, hogy öngyilkossága előtt néhány héttel fizikapéldák vagy sakkfeladványok megoldása helyett Novák Antal Arany János *Őszikéit* olvassa, ami a megalázott tanárt a korai egzisztencialista filozófia – például Schopenhauer – tragikus fennhangú alapelvei felé sodorja). A legnagyobb és egyben utolsó ilyenfajta „csalódás” pedig épp az önkézzel előidézett halál pillanatában mutatkozik meg. A wittgensteini „megfogalmazhatatlan”-ról Kosztolányi narrátora mégis megpróbál beszélni. Szegedy-Maszák Mihály, Caroline Vauthrenre hivatkozva a következőt állítja: „A véres költőhöz hasonlóan az *Aranyáskönyv* is kísérlet a halálnak belső tapasztalatként [való] megfogalmazására. A huszonkilencedik fejezet »találkozás az átlátszatlansággal, amelynek megragadhatatlanságát ismeri el a szöveg.«”⁵ S bár az említett szövegrészt figyelembe véve némileg önellentmondó ez az állítás – hiszen a szöveg épphogy mindent megtesz azért, hogy megpróbálja megjelentetni, a számára egyedül kézenfekvő művészi eszköz, a nyelv segítségével leírni a halál belső, emberi, szubjektív, minden tudományos előfeltevésnek fájdalmas radikalizmussal ellentmondó megismételhetetlen pillanatát – ez mit sem változtat azon a tényen, hogy a fordítónak ilyen helyen még inkább résen kell lennie, még inkább a klasszikusan felfogott *close reading* fő szabályait kell alkalmaznia, amennyiben legalább megközelítőleg esztétikailag releváns fordítást szeretne létrehozni.

És a fokozott szövegre való összpontosítás itt különösen nagy fontosságot kap, ha az egész jelenet nyelvezetét szemléljük, különös tekintettel egy, szinte teátrális módon kihangsúlyozott mozzanatra. Épp ezért itt most egy valamivel hosszabb idézetre van igény (amelyben benne van a tudós matematika-fizika tanár egzakt érveken alapuló elvárása, majd annak – hipotetikus?, egzisztencialista?, költői? megcáfолása):

⁴ Márton László: „Csont nélkül. Kosztolányi Dezsőről Márton Lászlóval Szilágyi Zsófia beszélget”. In: *Kalligram*. XIX. évf., 2012. július–augusztus, 5. o.

⁵ Szegedy-Maszák Mihály: *Kosztolányi Dezső*. Kalligram, Pozsony, 2010, 279. o.

Ment a pisztollyal az ajtó felé, mint aki valakit üldöz, egy láthatatlan ellenséget, kifelé igyekezve, s ott közvetlenül a küszöbön, a nagy vaskályha mellett a csövet magára fordította.

Nem a szívére, nem is a halántékára. A szájába vette, mint valami ételt, melyet szeret, a fogai közé harapta. Ez a legbiztosabb.

Csak egy pillanat lesz az egész. Látni fogja a fényt, mely kilövell a csőből, nyelvét, szájpaddását megperzselve, majd akár viharból a villámlás után a mennydörgés, robaj hallatszik, mely mindennél nagyobb. Talán a puskapor szagát is érzí, s egy utolsó fájdalmat, mely semmihez se hasonlítható. Csak egy másodperc. Aztán, mint a szegény verebek az üvegúra alatt.

Most elsütötte a ravaszt.

Nem így volt, nem így volt. Nem egy pillanatig, nem egy másodpercig tartott. Fejében, mint az órában, melyet összetörnek, megállt az idő. De mintha leszakadt volna a padlóval a földszintre, vele együtt pedig mintha rázuhant volna a mennyezet, mintha összedőlt volna az egész gimnázium *s az égbolt is, az égbolt.*

A golyó, minthogy a csövet tudatosan fölfelé irányította, szétroncsolta nyúltagját. Novák Antal a küszöbön átesve a kályha mellé bukott. Egy párat mozdult. Akkor beállt a nyugalom.⁶ [kiemelések – M. Č.]

A *Nem így volt, nem így volt* mondattal kezdődik tehát az a kulcsfontosságú, a főhős tudományos elvárásait még egyszer, utoljára és végérvényesen megcáfoló bekezdés, majd úgy végződik, hogy *s az égbolt is, az égbolt.* A szabályos mondaton/soron belüli, majdhogynem Adyt travesztáló látványos ismétlések pedig még inkább láthatóvá teszik azt, hogy itt egyértelműen rímről, rímelési szándékról van szó, márpedig Kosztolányi, a rímek nagymestere, a prózában érthetően kerülte, a dilettánsok fegyverének tarthatta a rímeket. Mégis, mi készíthette arra, hogy épp ide, Tverdota Györgyöt parafrázálva, a mű „emocionális mélypontján”⁷ tűzzön be egy ilyen látványos rímet? Talán a pillanat tragikusságát próbálta egyrészt kihangsúlyozni, másrészt patetikusságba álcázva ironikus távlatot teremteni tisztességes, szégyenével megküzdni nem tudó, ám végső soron mégiscsak kispolgári gondolkodású hőse és saját véltető értékrendje között? Ráadásul azt sem lenne szabad szem elől veszteni, hogy épp az *égbolt* szóval való rímelés, még egy olyan nagyszabású versben, mint amilyen a *Hajnali részegség*, sem mentes minden iróniától. Íme a versből egy részlet, melyben, hasonlóan, mint azt többször is teszi az *Aranyrákány*ban, a csillagos égbolt örök, időtlen voltát állítja szembe az emberi élet rövidségével, a földhöz, röghöz, otthonához ragadt lény mindenkori elvágyódására játszva rá. Az égbolt szóra már-már a komikum határát súroló sorozatossággal rímelő gyermekkori „csecsebecsék” kelléktára sem lehet a véletlen műve ebben a, Németh G. Béla szavaival élve – ugyan József Attilára alkalmazott – „létösszegző” versben. Nem lehet véletlen tehát, hogy az *égbolt* szó

⁶ Kosztolányi Dezső: *Aranyrákány*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1968, 240–241. o.

⁷ Tverdota György: *Határtól végtelenség*. József Attila-versek elemzései. Osiris, Budapest, 2005, 152. o.

éppen azokkal az elemekkel rímelt itt, amelyek Kosztolányi számára rendkívül nagy poétikai többlettel és egzisztenciális szimbolikával telítettek, és amelyeket Hózsza Éva „az emlékek, a múltidézés, a mitologizált gyermekkor, a szülőföldre kötődő interfe-renciák” kategóriájába sorol.⁸ Íme a részlet a versből, amely ezt hivatott illusztrálni:

De fönn, barátom, ott fönn a derűs ég,
valami tiszta, fényes nagyszerűség,
reszketve és szilárdul, mint a hűség,
az égbolt,
egészen úgy, mint hajdanában *rég volt,*
mint az anyám paplanja, *az a kék folt,*
mint a vízfesték, mely irkámra *szétfolyt,*
s a csillagok
lélekző lelke csöndesen ragyog
a langyos őszi
éjjelbe, mely a hideget előzi,
kimondhatatlan messze s odaát,
ők, akik nézték Hannibál hadát
s most néznek engem, aki ide estem
és állok egy ablakba, Budapesten.⁹
[kiemelések – M. Č.]

Akármi is volt a feltételezett szándék (márpedig nehéz elképzelni, hogy nem tudatos írói szándék áll e mögött a fogás mögött is), a fordítónak lehetőleg úgy kellene megbirkóznia az adott szövegrésszel, különös tekintettel a rímmel, az ismétléseken alapuló szabályos kettős daktilusokkal (azt az egy *is* szócskát kivéve) kihangsúlyozott momentumra, hogy az a fordításban, a célnyelvű olvasó számára is észrevehető legyen. De hogyan lehet a megfelelő ritmust és rímet megtalálni? Jelen esetben a fordító a sajátos kettős daktilusi ritmusról hosszadalmas töprengés után nehéz szívvel ugyan, de kénytelen volt lemondani. Maradt tehát a rímkeresés feladata. Az *égbolt* főnevet szó szerint a szerb *nebeski svod* szóösszetétel helyettesíthetné, ám a *nebeski svoddal* vajmi kevés olyan szó rímelt, amely itt alkalmazható lehetne az értelem sérülése nélkül. Talán a *pod* (padló) jöhetne számításba, vagyis az öngyilkos Novákra rázuhanó plafon helyett lehetne, mondjuk, valami olyasmit mondani, hogy úgy tűnt, a felső emelet padlója zuhant rá, ám ez már egy kínrímes, groteszk szituációt eredményezne, holott a groteszkkal járó humort, amelyről Kosztolányi írásai sem mindig mentesek ugyan, itt mindenképp kerülni kellene. Úgyhogy a *nebeski svod*ról le kellett tenni.

⁸ Hózsza Éva: *Melyik Kosztolányi(m)? Kapcsolatformálódások.* Életjel, Szabadka, 2011, 49. o.

⁹ *Kosztolányi Dezső összes versei.* A szöveget gondozta és a jegyzeteket írta: Réz Pál. Osiris, Budapest, 1997, 497. o.

Maradt tehát az *ég*, a *nebo*, ám a *nebo* szóval viszont újfent az a gond, hogy vajmi kevés a rá rimelő, épp az adott esetben, a regény emocionális mélypontján alkalmazható szó. A fordítói helyzet groteskségét még jobban fokozza az, hogy a *nebo* szóval egy illetlen, Kosztolányi műveivel és szellemiségével teljesen összeférhetetlen, durva, trágár ige múltidejének az elliptikus formája (*jebo*) jutott először a fordító eszébe, ám azt még gyorsabban el kellett persze vetnie. Változtatni kellett tehát valamelyest, valami mást kellett kitalálni a szó szerinti verziók helyett. A fordító végül az *égbolt* (*nebeski svod*), illetve az *ég* (*nebo*) helyett az *égi test(ek)* (*nebesko telo/nebeska tela*) mellett döntött, hisz csak így lehetett a *tako-svako* (magyarul *így-minden*) névmásokkal rimet teremteni. Amit valóban nem lehet nagy fordítói csalásként elkönyvelni, hiszen Novák Antal az égitesteket (is) tanulmányozta, nemritkán azoknak az emberi léthez viszonyított örökéletűségéről gondolkodva el. Íme tehát a magyarul már idézett szövegrész szerb változata, különös tekintettel a rímrre:

Krenuo je prema vratima s pištoljem u ruci, kao da goni nekoga, nekog nevidljivog neprijatelja, hitao je napolje i onda je, na samom pragu, pored velike gvozdene peći uperio cev u sebe.

Ali ne u srce, ne ni u slepoočnicu. Stavio ju je u usta poput neke hrane koju voli, i zagrizao je zubima. To je najsigurnije.

Potrajaće samo tren. Ugledaće svetlost koja će grunuti iz cevi i spržiti mu jezik i gornje nepce, pa će se, kao za vreme oluje grmljavina posle munje, začuti prasak, jači od svega. Osetiće možda i miris baruta i jedan poslednji bol koji se ni sa čime ne može uporediti. Jedan sekund samo. A onda, kao oni siroti vrapci pod staklenim zvonom.

Povukao je obarač.

Nije bilo tako, nije bilo tako. Nije trajalo tren, nije trajalo sekund. U glavi mu se, kao u satu koji se polomio, zaustavilo vreme. I kao da se zajedno s podom stropoštao u prizemlje i kao da se s njim i tavanica sručila na njega, kao da se srušila čitava gimnazija, a snjom i *nebesko telo svako, nebesko telo svako*.

Metak mu je, budući da je cev svesno uperio nagore, smrskao produženu moždinu. Antal Novak je pao preko praga i skljkao se kraj peći. Trgnuo se još nekoliko puta. A onda je nastupila tišina.¹⁰

[kiemelések – M. Č.]

Akármi is azonban az effajta fordítói „bizonyítványmagyarázásnak”, utólagos önlegitimálásnak a kiindulópontja és célja, a kiválasztott megoldás poétikai érvényességéről, esztétikai legitimitásáról csak a célnyelvi recepció, vagy esetleg egy cél- vagy forrásnyelvi irányultságú fordításkritika alkothat ítéletet. Amely forráskritika – mint az az idézett kritikák tematikai, morális vagy világirodalmi (megint csak tematikai) párhuzamokat kereső alaphangjából kitűnik – egyelőre nem tartja ezeket a megol-

¹⁰ Deže Kostolani: *Zlatni zmaj*. Sa mađarskog preveo Marko Čudić. Književna opština Vršac, 2012, 315–316. o.

dásokat említésre méltónak, ami a szkeptikus műfordító számára akár a mindenkori fordítói kudarc még egy látványos bizonyítékaként is szolgálhat.

Felhasznált irodalom:

- Anđelković, Nataša: „Povest o blatištu”. [Egy sárfészekről szóló történet]. In: *Pečat*, Beograd, 258. sz., 2013. március 8., 57. o.
- Hózsá Éva: *Melyik Kosztolányi(m)? Kapcsolatformálódások*. Életjel, Szabadka, 2011.
- Márton László: „Csont nélkül. Kosztolányi Dezsőről Márton Lászlóval Szilágyi Zsófia beszélget”. In: *Kalligram*. XIX. évf., 2012. július–augusztus, 4–15. o.
- Pančić, Teofil: „Blatni demoni Bačke”. [Bácska sáros démonjai]. In: *Vreme*, Beograd, 1163. sz., 2013. április 18., 58–59. o.
- Szegedy-Maszák Mihály: *Kosztolányi Dezső*. Kalligram, Pozsony, 2010.
- Takács László: „Néhány megjegyzés a *Nero, a véres költő* forrásaihoz. Kosztolányi Dezső és Oscar Wilde”. In: *Kalligram*. XIX. évf., 2012. július–augusztus, 27–31. o.
- Tverdota György: *Határolt végtelenség*. József Attila-versek elemzése. Osiris, Budapest, 2005.

Kiadások:

- Kosztolányi Dezső: *Aranyasárkány*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1968.
- Kosztolányi Dezső összes versei*. A szöveget gondozta és a jegyzeteket írta: Réz Pál. Osiris, Budapest, 1997.
- Deže Kostolanji: *Zlatni zmaj*. Sa mađarskog preveo [i pogovor napisao] Marko Čudić. Književna opština Vršac, 2012.

ÖSSZEFOGLALÓ

A francia író és műfordító Ágoston Pribilla Valéria, a Szabadkai Városi Könyvtár, valamint a Kosztolányi Dezső Napok szervezőbizottságának meghívására érkezett először 2012-ben Szabadkára, hogy a magyar irodalom franciaországi befogadás-történetéről, illetve Kosztolányi Dezső *A rossz orvos* című művének nemrégiben megjelent francia fordításáról tartson előadást. Az előadás szövegéből kitűnik Loisel kritikus szemléletmódja és a francia Kosztolányi-recepció hozzáértő megközelítése. A záró gondolatok a műfordító tudatos célkitűzését, a magyar irodalom átültetésének fontosságát hangsúlyozzák.

Kosztolányi Dezső francia fordítója 2013. március 21-én tartotta meg Barna Anett segítségével második előadását a szabadkai Kosztolányi Dezső Napok tanácskozásán. A dolgozat szerzője új francia fordításnak tekinti a *Nero, a véres költő* című Kosztolányi-regény átültetését, amelynek korszerű újraértelmezésére is vállalkozott. Az előadás szerkesztett szövege kiemeli Kosztolányi történelemszemléletét, az olvasmányok befolyásoló hatását, a fordítást pedig kulturális praxisként, az aktuális mozzanatok felismeréseként fogja fel.

Kulcsszavak: magyar irodalom, nemzetközi kultúra, könyvkiadás, fordítói vállalkozás, *A rossz orvos* mint pascali regény, introjekció, bűntudat, történelmi regény, a hős kiválasztása, itáliai és német hatás, költőtípus, aktualitás.

ABSTRACT

Thierry Loisel, the French writer and literary translator has been invited to Subotica by Valéria Ágoston Pribilla, the Town Library of Subotica and the Organization Committee of the Dezső Kosztolányi Days in 2012. His lecture dealt with the historical aspects of the Hungarian literature's reception in France as well as his recently published French translation of Dezső Kosztolányi's *The bad doctor*. Loisel's critical views and his competence regarding the French Kosztolányi reception become obvious during his presentation. The closing thoughts of his lecture emphasized the conscious goals of the literary translator and the importance of transplantation of the Hungarian literature.

The French translator of Dezső Kosztolányi kept his second lecture in Subotica with the help of Anett Barna also during the conference of Dezső Kosztolányi Days. The author of the present paper regards the transplantation of the Kosztolányi novel, *Nero, the bloody poet* a new French translation which features modern reinterpretations. The edited text of Loisel's lecture underlines the historical views of Kosztolányi, the influential effects of reading and argues that translation is a cultural praxis, the realization of the actual movements.

Keywords: Hungarian literature, international culture, book publication, translator challenge, *The bad doctor* as a Pascal novel, introjections, sense of guilt, historical novel, choosing the hero, Italian and German influence, poet type, actuality



Thierry Loisel

Író, műfordító
Franciaország (Magyarország)
loisel.thierry@gmail.com

A MAGYAR IRODALOM FRANCIAORSZÁGBAN

Hungarian literature in France

Mađarska književnost u Francuskoj

Áttekintés

Babits Mihály az 1910-es években szomorúan konstatálja, hogy a magyar irodalom szinte egyáltalán nincs jelen a nemzetközi kultúra színterein, mondván: „Ezt a mi kis sötét fülkénket az emberi szellem nagy palotájában vendégek nem járlák”.

Hogy csak a francia példánál maradjunk, néhány évvel később nemcsak Babits, hanem Karinthy Frigyes és Móricz Zsigmond művei is megjelennek franciául – Aurélien Sauvageot és Ladislas Gara (Gara László) század elején kifejtett erőfeszítéseinek köszönhetően. De el kell ismerni, hogy az említett fordítások nem arattak zajos sikert. Más kérdés ugyanis egy mű lefordítása, megjelenítése, megint más a terjesztése, olvasottsága és egy adott ország irodalmi életében való jelenléte.

De vajon változott-e valamit ez a helyzet ma?

Szerencsére igen. A magyar irodalom „sötét, kis fülkéje”, még ha nem is várhatja el, hogy Franciaországban folyamatos figyelem kísérje, nemcsak hogy egyre több látogatónak örvendhet, hanem mára már megtalálta a maga olvasóközönségét is.

Természetesen itt most nem vállalkoznék a magyar irodalom franciaországi recepciótörténetének teljes bemutatására, de kiemelnék két évszámot, melyek jelentősége – úgy gondolom – vitathatatlan. 1985 és 1986. A két évszám két mű megjelenésének időpontja, mégpedig két Kosztolányi-mű: elsőként a *Le Traducteur cleptomane* (A kleptomán fordító) című novelláskötet jelent meg (többségében az *Esti Kornél*-sorozatból válogatott szövegekkel), Maurice Regnaut költő és Ádám Péter közös munkájának köszönhetően, méghozzá jelentős sikerrel (több mint 4000 eladott példánnyal!); a következő évben pedig a *L'oeil de mer* (Tengerszem) című novellagyűjtemény első kötete látott napvilágot, melyet nem sokkal később követett a második, hála a Jean-Luc Moreau által irányított fordítóknak. Ez a két elsőként megjelent mű jelenti tulajdonképpen a magyar irodalom kései, de igazi

elismerését Franciaországban; (a számok is ezt mutatják:) 1986 után csaknem kétszer annyi fordítás jelenik meg, mint előtte.

A *domaine hongrois*, azaz a francia könyvkiadásban külön területet képező magyar irodalom azóta szép lassan fejlődött tovább, mégpedig az olyan könyvkiadók munkájának köszönhetően, mint Szende Tamás (Éd. In Fine) vagy Virág Ibolya, akiknek kiadói ugyan mára már megszűntek, de helyükbe újak léptek, mint például az Acte-Sud, a Cambourakis vagy a Non Lieu.

A magyar írók franciaországi jelenlétéről teljes képet adni meglehetősen kényes feladat volna. Noha vitathatatlanul egyre hosszabb a franciára fordított szerzők névsora, kontextusukból kiragadva, azaz példányszámuk, sikerük, sajtóban keltett visszhangjuk, az egyazon szerzőtől lefordított könyvek számának megemlítése nélkül azonban nem mondana túl sokat... Azt azonban kockázat nélkül ki lehet jelenteni, hogy a francia (sőt, mondhatni európai) olvasóközönség számára a két legismertebb magyar szerző – különböző, de elég világos okokból – Márai Sándor és Kertész Imre. Jóval távolabb Krúdy Gyula foglal helyet, már csak lefordított műveinek számából adódóan is. Újabban pedig úgy tűnik, Szabó Magda művei ragadják magukkal a francia olvasókat. És itt vannak azok a szerzők, akikre sajnos továbbra sem figyeltek még fel a franciák: Örkény István, Ottlik Géza, Bodor Ádám. A kortársak közül a magyar irodalom két nagy csillaga, Esterházy Péter és Nádás Péter továbbra is jelen van a francia irodalmi köztudatban (műveiket a legnagyobb kiadók adták ki), az új generáció pedig lassan-lassan kezdi megtalálni az útját. Krasznahorkai László természetesen jelen van, de rajta kívül Dragomán György, Darvasi László, Bartis Attila neve is felbukkan, hogy csak néhányat említssek közülük.

Kosztolányi Dezső esete számomra közvetítő szerepénél fogva egyedi esetnek tűnik. Annak ellenére azonban, hogy műveivel, ahogyan azt már említettem, a magyar irodalom kései elismerését vívja ki, mégsem tesz szert akkora ismertségre, mint a két leginkább felkapott szerző, Márai és Kertész. Kétségtelen, hogy Kosztolányi mára már meghódította a francia olvasók egy részét, egy hozzá hűséges olvasóközönséget teremtett, de furcsa módon úgy tűnik, hogy még mindig nem tartozik a XX. század klasszikus szerzői közé, mint például Thomas Mann, Proust, Kafka, Musil, Ibsen, Zweig, Rilke...

Az 1920-as években a magyar állam támogatta az *Édes Anna* (Absolve Domine címen!) és a *Nero, a véres költő* fordítását, kiadásuk azonban hosszú ideig, egészen pontosan 1944-ig váratott magára, ráadásul kereskedelmi forgalomba sem kerültek. 1985–1986-ig kellett tehát várni, hogy a két említett kötet napvilágot lásson. A két mű sikerének biztos tudatában a Viviane Hamy Könyvkiadó az 1990-es évek elején Kosztolányi négy művének kiadására vállalkozik: 1991-ben jelenik meg az *Alouette* (*Pacsirta*), 1992-ben az *Anna la Douce* (*Édes Anna*), 1993-ban a *Le Cerf-Volant d'or* (*Aranyársarkány*), 1994-ben a *Le Traducteur cleptomane* című kötet új kiadása. Aztán pedig hirtelen megszakad a kiadások sora. Ez annál is inkább érthetetlen, mivel ez a négy lefordított mű az utóbbi években zsebkönyv formájában is megjelent, ami pedig

biztosíték a kiadónak a mű folyamatos terjesztésére. Viviane Hamy nem látta jónak (és vele együtt más kiadók sem) Kosztolányi összes regényének megjelentetését, hiszen nem adta ki sem első „regényét”, *A rossz orvost*, sem pedig – ami még inkább érthetetlen – a szerző talán legmélyebb regényét, a *Nero, a véres költőt*. Nem beszélve a novellákról, az összes novellának ugyanis csak a fele jelent meg fordításban, és az is nehezen beszerezhető...

Ezt a hiányosságot szeretnénk pótolni, amennyire csak tőlünk telik, a kiadó, Jérôme Carassou, valamint munkatársam, Barna Anett és jómagam.

Kosztolányi Dezső: A rossz orvos (Az előszóról)

A rossz orvos kényelmetlen helyet foglal el Kosztolányi életművében. Egyrészt a kritika miatt, amely meglehetősen lebecsüli ezt a szöveget, kifogásolván, hogy besorolhatatlan: „hibrid műfaj”, „se nem regény, se nem novella”, „nem sikerült regénykísérlet”, „túl hosszú elbeszélés”... Noha a szerző nem hagy semmi kétséget afelől, hogy regényről, mégpedig kisregényről van szó. Másrészt pedig az abban rejlő paradoxon miatt, hogy *A rossz orvos* egy olyan szerző első regénye, aki egyáltalán nem kezdő író.

Kosztolányi 1930-ban elmondja, hogy a regény alapötlete személyes élményből született: egy válófélben lévő baráti házaspár történetéből, akiket beteg gyermekük hirtelen halála közelebb hoz egymáshoz. Két további életrajzi elem kap még szerepet *A rossz orvos* megírásában: Kosztolányi Ádám fiának betegsége 1915-ben (amelyről verset ír, mégpedig a regény csirájának tekinthető verset) és unokatestvére, a Csáth Géza által elkövetett kettős gyilkosság, amelynek ideje egybeesik a regény első oldalainak megírásával.

Ennek a szövevénynek a kellős közepén a büntudat – Kosztolányi titkos büntudata – válik a könyv alapvető témájává.

A felszabadítónak vélt gyász közel hoz egymáshoz két embert, akik elváltak egymástól. Jobban mondván, nem is annyira a gyász, hanem inkább az abból következő büntudat hozza őket közel egymáshoz. Az egész regény e körül a téma körül forog. De itt a büntudat – ellentétben azzal a büntudattal, amelyről Dosztojevszkij beszél – egy sajátos logikának engedelmessé. A népi bölcsesség már régen felfedezte, hogy a gyász szinte kikerülhetetlenül együtt jár a büntudat érzésével. Freud ezt a paradox reakciót elemzi (a regény megjelenésének idején) *A gyász és a melankólia* című híres munkájában, melynek lényege röviden a következő problémák kiemelésével foglalható össze: az elhunytal szembeni szemrehányások introjekciója és a büntudat mint a bűn oka, nem pedig következménye.

A regény ereje pedig éppen abban rejlik, hogy felhasználja a pszichoanalízis feltevéseit, de nem szorítkozik azok ábrázolására. Kosztolányinak tehát kétségtelenül forrása az új tudomány, de az elmélet továbbra is az irodalom szolgálatában áll. A pszichoanalízis tanítása lehetővé teszi számára, hogy megalapozza, illetve alátámassza az elbeszélés bonyodalmát jelentő fordulatot, de a legkevésbé sem dogmaként

érvényesül, hanem az élet iránti nyitottságot teszi lehetővé. Kosztolányi sohasem értelmetlen. Megmutat. Író módjára. Olyan író módjára, aki filozófiai kérdéseket érint, de sohasem száll túl magasra az Ideák egén, és az Istent sem hívja segítségül. A lényeg, ahogyan azt István oldalakon keresztül ismételteti, a szeretet – vagy ha ez nincs, akkor a megbánás. De itt a földön. Megbánás a veszteségen és a gyászon túl – ahogyan ezt a regény vége sugallja. A végtelenségig. Egy olyan bűn miatt, amelyet elfelejtettünk.

A büntudat, ha képes ölni, képes közelebb hozni is – dideregve, de azért közelebb. Egy kicsit úgy, mint Schopenhauer példázatában a sündisznók, amelyek örökké közelebb akarnak kerülni egymáshoz, de újra és újra megszúrják egymást, így hát újra és újra eltávolodnak egymástól, egyfajta tragikomikus, véget-nem-érő jövés-menésben. Reménytelenül. Akkor hát mi marad? Kosztolányi a regény egyik különös szépségű részletében a történet vége felé mintha sugallná, hogy mi marad. Az éjszaka hívása az, ami ébren tart, akár a szomszéd ház udvarából áthangzó kutya vonítása, amely talán egy láthatatlan barát hívásává válik, egy baráté, aki az árnyakat kergeti az udvaron, küszködve az öt üldöző rémekkel, a saját szélmalmaival, ez a kutya, ez az oly kedves, ismeretlen állat-rokon, közel-való és legtávolabbi felebarát, aki vonít fájdmában, ki tudja, miért...

Ez a „nevetséges gyötirelem” majdhogynem szórazottatta Istvánt – mint valamiféle utolsó szózkodás (a szó pascali értelmében), az élet rothadása.

A rossz orvost tehát nem is annyira freudi áthallásokkal bíró ügyes dramaturgiának kell tekintenünk, mint inkább pascali regénynek.

Kosztolányi Dezső: *Nero, a véres költő*

Nagyon örülünk, munkatársam, Barna Anett és én, hogy végre bemutathatjuk Kosztolányi Dezső *Nerójának* nemrégiben megjelent francia fordítását, mellyel az egyik legnagyobb igazságtalanságot igyekeztünk helyrehozni, amit a szerző ellen, sőt a magyar irodalom ellen valaha is – legalábbis Franciaországban – elkövettek; ez a nagy mű ugyanis mindeztidáig hozzáférhetetlen volt a francia olvasók számára.

„Francia fordítás” helyett azonban helyesebb volna „új francia fordításról” beszélni, hiszen a szövegnek korábban már két francia változata is készült (sőt, talán három is): az első változat a szerző által, a sokat vitatott második, mely a német megszállás alatt jelent meg, Kovács Erzsébet által, a harmadik pedig talán nem több mint feltevés.

Ami a kötet tartalmát illeti, összeállításakor arra gondoltunk, hogy érdekes volna a regénnyel együtt megjelentetni, valamint mintegy annak kiegészítéseképpen a valamivel később íródott négy, úgynevezett „latin” novellát (Paulina, Silus, Aurelius, Caligula), valamint a Marcus Aurelius című költeményt is. Ezt az elvet alkalmaztuk már korábban is, mégpedig A rossz orvos kiadásakor. Ez nemcsak egy új szöveg-együttes megteremtése céljából tekinthető indokoltnak, hanem egyúttal az a rejtett szándékunk is érvényesülne, hogy az író tehetségének Franciaországban kevésbé ismert oldalát is bemutassuk. A kötet nyitánya Thomas Mann előszó-levele, mely immár ismét a regény előtti méltó helyre került, majd ezt követi a kötet egészét bemutató, általam írt előszó.

Kosztolányi több ízben felidézi azokat a körülményeket, melyek arra az elhatározásra juttatták, hogy regényt írjon Nero császárról. Egy Maxim Gorkijhoz írt levelében így ír:

„E könyv ötlete Rómában merült fel bennem, mikor az örök városban bolyongva láttam a mai latinokat, az olaszokat, hallottam a mai latin nyelvet, az olaszt, s az a gondolatom támadt, hogy a klasszikus múlt nem arra a múltra hasonlít, melyről retorikus versekben és merev történelmi értekezésekben olvasunk, s hogy Nero és Seneca bizonyosan nem a latin klasszikusok tiszta nyelvén beszélt, hanem a múlt is ennek a jelennek a mása (...)”

Az íróban tehát már ekkor felmerült múlt és jelen összefonásának gondolata, és már csak emiatt is egyértelmű, hogy a mű túllép mind a „történelmi regény”, mind a „kulcsregény” keretein. Kosztolányi számára a történelem valójában nem más, mint eszköz az írás szabadabbá és merészebbé tételéhez. Ami őt leginkább érdekli, az a különböző korok közötti *porozitás*, mely lehetőséget nyújt számára, hogy minden időbeliséget meghaladó témáról szóljon. S noha egy adott történelmi korszakot idéz fel, ezt akkora szabadsággal teszi, hogy korának olvasóiban őket közvetlenül és mélyen érintő kérdések, gondolatok is felmerüljenek.

A regény megírásának *körülményeit* ugyan ismerjük, annak *mélyebb okaira* azonban, hogy miért esett választása éppen Nero császárra, Kosztolányi soha nem adott egyértelmű magyarázatot. Leveleiben gyakran kijelenti, hogy szereti Itáliát, az „italiai ember” által élt *életet*, a latin nyelvet. A rejtély kulcsa, jobban mondva a hiányzó láncszem azonban mintha egy meglepő asszociációban rejlene, mely Nero alakját az író D’Annunzio alakjával köti össze. A két személyiség összehasonlításának alapja egyrészt nyilvánvalóan a mindkettőjükben meglévő tekintélyelvűség lehetett: az előbbi az antik Rómán, az utóbbi pedig az olasz, sőt a századelő európai irodalmán uralkodott. A két nevet azonban leginkább az *irodalmi közepszerűség* köti össze Kosztolányi számára, akit mintha ez a téma különösen érzékenyen érintene a latin kontextuson túl is. Éppúgy, ahogy a vérengzőség is sokkal inkább a költőhöz köthető, mint a császárhoz, tehát túllép a konkrét történelmi korszakokon. Rómában tett – a regény szempontjából is meghatározó fontosságú – utazásáról Kosztolányi így ír:

„Egy kávéházat láttam, ahol egymás hegyén-hátán nyüzsögtek a süldő költők, írók és vérszomjas műkedvelők. Semmi köze ennek a latin történelemhez.”

Azaz a *Nero, a véres költő* címet egy kissé talán szokatlan logika alapján akár úgy is értelmezhetjük, hogy a regénybeli Nero nem azért „véres”, mert a költők sajátos típusát képviseli, hanem azért, mert költő. Akárcsak a többi költő. „Nero tragédiájában az ember tragédiája érdekel” – írja Kosztolányi naplójában. Ebben minden benne van. Kosztolányi tehát a hétköznapi életből indult ki, és ahhoz is tért vissza.

Itálián kívül Kosztolányi Németországban is keres támogatókat, a leghíresebb közülük Thomas Mann, de említhetnénk Stefan George körét is, mégpedig történelemfelfogása miatt, melyben a történész élete is szerepet játszik. A német kultúra Kosztolányira tett hatása azonban egy személybe összpontosul, mégpedig Nietzsche alakjában ölt testet,

aki áthatja, uralja a század első negyedét, és akinek írásait Kosztolányi Bécsben folytatott tanulmányai során behatóan tanulmányozta. Ebben a rövid ismertetésben azonban nem térnek ki részletesebben a magyar író és a német filozófus közötti lényegi kapcsolatra, mely sokkal összetettebb, mint amilyennek azt tekinteni szokás. A regényben is megfigyelhetjük, leginkább Seneca alakjában, hogy Kosztolányi mintha Nietzsche gondolatai között szalamozna...

Nemcsak a nietzschei történelemfelfogást veszi át, mely szerint „amennyire az életnek szolgál a történelem, csak annyira akarunk neki szolgálni mi¹”, de mintha még a regény ciklikus formájával is makacsul az örök visszatérés gondolatát idézné. Mellesleg Nietzsche, saját bevallása szerint, amennyire a régi görögök csodálója volt, legalább annyira az *imperium romanum* is: „a nagy stílus e csodálatra méltó műalkotása kezdett volt csupán” – írja. Majd hozzáteszi:

„Ez az organizáció elég szilárd volt ahhoz, hogy kibírja a rossz császárokat: a személyek véletlenszerűségének semmi köze sincs ilyen dolgokhoz.”

Kosztolányi itt eltér Nietzschétől – talán csak azért, hogy elmélyítse ezt a gondolatot –, számára a történelem *toleranciája* jelenti az igazi problémát. Ami pedig a leginkább érdekli, az éppen a személyek véletlenszerűsége.

Nero alakja kétségkívül nietzschei. „Valami azonban hiányzott belőle” – mondja Phaon, a felszabadított rabszolga, a regény végén. Valami, aminek birtokában képes lett volna szétválasztani a *poétikai valóságot a hatalom valóságától* – ami, ahogy a pszichoanalitikusok mondanák, a pszichózis határához vezette. De csak a határához. Ha Nero nietzschei is, nem az emberfeletti ember, a szabad szellem vagy a művész értelmében az, hanem sokkal inkább „a túlságosan is emberi ember” értelmében. Kosztolányi azzal, hogy Nero császár alakját viszi színre, mintha ezt mondaná: *Ecce homo*, íme az ember. Nem messiás, nem isten-ember, nem az önjelölt emberfeletti ember, vagy Antikrisztus, akivé Nietzsche válni akart. *Ecce homo*, maga az anti-emberfeletti ember. Mindenekelőtt azonban ember, a maga mély és halálos magányában. Megfosztva az istenektől. Isten nélkül.

Nero, a véres költő. Nietzsche számára a lelkiismeret – ahogy egyébként Freud számára is – nem „Isten hangja az emberben, hanem a kegyetlenség ösztöne, mely befelé fordul, miután nem tud kitörni”, Nero viszont az érem másik oldalát mutatja meg számunkra, ahol a kegyetlenség ösztöne rémisztően kifelé, a világ felé fordul.

Azt hiszem, felesleges volna felsorolni az okokat, hogy mindez sajnos miért rettenetesen aktuális manapság is.

(FORDÍTOTTA : BARNÁ ANETT)

¹ Korszerűtlen elmélgedések.

ÖSSZEFOGLALÓ

Ritka alkalom, amikor a fordító vall saját opusáról, azokról a lépcsőfokokról, amelyek egy regény fordításáig juttatták el. Heinrich Eisterer Kosztolányi Dezső *Pacsirta* című regényét fordította le német nyelvre. A regény 2007-ben jelent meg a Suhrkamp Kiadónál, ugyanabban az évben, amikor ettől a fordítástól függetlenül Christina Viragh regényátültetését is kiadták Zürichben. A két fordítás megkettőzött figyelmet, médiasikert eredményezett. Eisterer életművére Kosztolányi *Nyelv és lélek* című kötete hatott. A fordító szerint a fordítás kulcsa a nyelv, ehhez kapcsolódik a fordításelmélet néhány elve, a kulturális háttér és az „elmés csalás” felismerése.

Kulcsszavak: nyelv, kapituláció, funkcionális fordítás, elméletek, ihlet, alakítás, kritikus elme, célnyelvi hatás, megduplázott figyelem.

ABSTRACT

It is a rare occasion when the translator confesses about their own opus, about the stages of novel translation. Heinrich Eisterer translated Dezső Kosztolányi's novel, *Lark* to German. The novel was published in 2007 by the Suhrkamp Publishing Company. Same year independently from this translation, Christina Viragh's translation has also been published in Zürich. The double translation has resulted in double attention and media success. Eisterer's work has been influenced by Kosztolányi's *Language and soul*. According to the translator the key of translation is language, some principles of translation theory, cultural background and the realization of the 'tricky fraud'.

Keywords: language, capitulation, functional translation, theories, inspiration, formation, critical mind, target language effect, double attention



Heinrich Eisterer

Műfordító,
Ausztria–Magyarország
eisterer.heinrich@t-online.hu

A FORDÍTÁS MINT „ELMÉS CSALÁS”

Translation, the 'tricky fraud'

Prevara u prevodu – put do čitaoca

Kosztolányi-fordítások

A szerző halálának hetvenedik évfordulója volt annak a kiváltó oka, hogy alkalmas legyen Kosztolányit fordítani. Mivel művét 2007-től már nem védtek a szerzői jogok, a német Suhrkamp Kiadónál erre az időpontra időzítették a *Pacsirta* újkiadását. Ezt a szándékot szigorúan titokban tartották, nehogy más helyen is felfigyeljenek a köztulajdonná váló gyöngyszemre. Ám ez az elővigyázatosság hiábavalónak bizonyult, mert egy másik kiadó ugyanúgy erre az alkalomra várt, és mivel ugyanolyan titoktartás mellett tette, csak az utolsó pillanatban derült ki a párhuzamosság. De nem volt ez olyan nagy baj, mint ahogy eleinte gondolták, mert valahogy nem úgy alakult, hogy két kiadásnak kellett osztozkodnia a könyvnek jutó figyelmen, hanem inkább maga a figyelem duplázódott meg, a mű mindkét fordításban hamar a német nyelvterület egyik kedvence lett, Iris Radisch népszerű tévéműsorában is lelkesen ismertették a könyvet. Úgy tűnik, hogy ez a kedvező fogadtatás váratlanul érte a Suhrkampot, mert a nyomtatott példányszám hamar elfogyott, és amikor megint kapható volt a könyv, ebben a szeszélyes szakmában a figyelem hulláma már továbbhaladt. Alapjában véve beváltak a publikációhoz fűzött remények, többet nem is lehetett várni. Mégsem lett folytatás. Az előzetes terv ellenére nem adtak ki több Kosztolányi-kötetet új fordításban. Az okok számomra homályban maradtak. Talán egyszerűen nem láttak elég perspektívát egy szerzőben, akinek az életművét csak részben teszik ki az egyedül boldogító regények.

Hogy elmesélhessem az első Kosztolányi-élményemet, vissza kell nyúlnom abba az időbe, amikor magyar nyelvtudásom is még gyerekcipőben járt, de már gyakori látogatója voltam a magyar könyvesboltoknak, magamnak való és nyelvtanulásra alkalmas olvasmányt keresve. Ilyen alkalommal tekintetem egy eléggé vaskos kötetre

irányult, amelynek az volt a címe, hogy *Nyelv és lélek*, szerzője: Kosztolányi Dezső. Nos, érdekesebb, lényegretörőbb címet nem tudtam volna elképzelni, kinyitottam; rövidpróza gyűjteménye volt, azoké a cikkeké, amelyet a szerző élete folyamán írt különféle lapokba. Az első, amelyet a *Bácskai Hírlap* az 1905-ös esztendőben közölt első alkalommal, a nyelvtanulásról szólt. No, gondoltam, máris témánál vagyunk. Ebben a cikkben, amelyben Kosztolányi szórakoztató formában az idegen nyelvek elsajátításának nehézségeiről elmélkedik, egy bizonyos megfogalmazás nagyon mély hatást gyakorolt rám, mégpedig az a szöveghely, ahol arról szól, hogy a nyelvtanulással csak homloka sanyarú izzadságával tud megbirkózni az ember. Mennyire igaz, gondoltam, és azóta, amikor azt kérdezték tőlem, hogy hogyan tudtam megtanulni a magyar nyelvet, akkor Kosztolányival ezt szoktam válaszolni: a homlokom sanyarú izzadságával.

Később mint kezdő fordító egy nem publikált Kosztolányi-fordítással pályáztam egy díjra, de nem jártam sikerrel. Amikor aztán egy napon végül a *Pacsirtát* ajánlották fordításra, nem kellett sokat gondolkodnom, hogy vállalljam-e.

Nem tekintettem Kosztolányit túlzottan nehezen fordítható írónak, és a *Pacsirtát* nem túlzottan nehezen fordítható könyvnek. Mármint ahhoz képest, hogy egy irodalmi művet magyar nyelvből egy másik nyelvbe átültetni mindig abszurd feladatnak éreztem. Lépten-nyomon meg kell kísérelni a lehetetlent. Egyébként más nyelvi viszonylatban szerintem nem sokkal különb a helyzet. Végül is fordítani lehet, csak a lényegét nem. A nyelvet. A lényeg a nyelv. Minél jobb az író, annál inkább. A nyelv nem csak eszköz, hanem maga az anyag. Azt szokták mondani, a „stílust” kell visszaadni, olyan legyen, mint eredetiben. De kérem szépen, hogyan lehetséges ez? Vegyünk például egy olyan esetet, hogy a fordítandó szövegre a rövid, tömör mondatok staccatója jellemző, a magyarban is előfordulhat ilyesmi. Nos, milyen egyszerű, legyen a németben is ilyen, és kész. Hát ... nem ugyanaz az eredmény. Már csak azért sem, mert a német nyelvben mindig ki kell tenni az alanyt. Egy otromba halmaz lehet az egész. Vagy egy adott szövegben több, egy bizonyos nyelvréteghez tartozó kifejezés található. Tehát az lenne a recept, hogy a fordításba szintén sűrítsük bele a megfelelő lexikális elemeket. Nem biztos, hogy sokat értünk el ezzel, ettől még nem lesz hasonló minőségű szövegünk ...

Van azért, amikor valakinek egy zseniális húzással sikerül utánoznia egy szerző bravúráját, de ez olyan, mint a kötéltánc, ugyanott, ahol a szerző biztos talajon járt.

Ahogy látom, a fordítás gyakorlatában általános a kapituláció a probléma előtt. Annak a kapitulációnak a jelét látom abban, ha kitűnő fordítók is ultima ratióként minél többet akarnak átvenni az eredeti nyelv szerkezetéből, gyakran meglepően sok taps jut ilyen kísérleteknek, pl. az orosz klasszikusok némely német újrafordításakor. Meglepő, mert orosz nyelvtudás nélkül sem tudom elképzelni, hogy mondjuk Tolsztoj olyan mondatokat írt volna, mint amilyenek néhol az említett fordításokban találhatók. Mert egyetlen szerzőnek sem jutottak volna eszébe. Mégiscsak úgy lehet vélekedni, hogy ily módon átjött valami az orosz nyelvből a németbe, ami másképpen nem jött volna át.

Folyton az lehet tapasztalni, hogy azonos vagy azonosnak vélt nyelvi eszközök alkalmazása azt két különböző nyelvben nem azonos, vagy azonosnak eredményt hoz.

De mi lenne tulajdonképpen a kívánt eredmény?

Ebben a tekintetben nyújthat útmutatást a fordításelmélet, az úgynevezett „funkcionális fordítás” elveivel, amelyek szerint a szerző szándékát kell szem előtt tartani, és a másik nyelvben megvalósítani. Ezt az modern felfogást követte Kosztolányi már akkoriban is, amikor versfordításban, ahogy írta, mindössze csak magyar költeményt akart teremteni, amely ugyanazt a hangulatot kelti, mint az eredeti. Tehát a mű hatásából indul ki, és messzemenően elvonatkoztat a nyelvi formától. Ez a megközelítés nagy szabadságot enged a fordítás szövegének megformálásában, de elég kevés támpontot nyújt a feladat megoldásához. A fordítandó szövegről kialakul egy kép a fejben, amely, hogy úgy mondjam „nyelv fölötti”, nem kötődik semelyik nyelvhez sem, és ebből lehetne aztán valahogy létrehozni a célnyelvi szöveget. De hogyan? Alapjában véve a fordító is rá van utalva az ihletre, akárcsak a szerző. Alakítgat az ember a rendelkezésre álló ötleteken, addig, míg nem áll ott egy olyan német mondat, amelyről jobb esetben valamifajta intuíció azt sugallja, hogy talán valami olyasmit válthat ki az olvasóban, mint amilyen ez a szövegrész a forrásnyelvben.

Térjünk vissza Kosztolányihoz! Gyakran teszik fel nekem azt a kérdést, hogy mi volt egy bizonyos mű fordításában a fő nehézség. Általában ezt szoktam válaszolni: a magyar nyelv. Nem a megértése, mert ebben már sok tapasztalatom van, hanem hihetetlen tömörsége, az a képessége, hogy nagyon sok információt tud tömöríteni egy mondatba, amely ezzel együtt még a könnyedség hatását is keltheti. Kosztolányinál, akinek a könnyedség fontos jellegzetessége, sincs ez másképpen. Mint a huszadik század más nagy magyar stílusművészeinél is, nagyon nehéz szavakba önteni azt, hogy tulajdonképpen mi is beszédmódjának igazi sajátossága. Talán így fogalmaznám: az a mesteri mód, ahogy többnyire velős egyszerűséggel fogalmazva olyan ritmikusságot ad a szövegnek, amely utánozhatatlan eleganciával a változatosság érzését kelti majd hasonlóan a németben is... A fent megfogalmazottak fényében nem meglepő, hogy a fordítás szempontjából nem sokat segít, ha Kosztolányi stílusát többé-kevésbé találó jelzőkkel illetjük. Nála is csak azt a eljárásmódot tudom elképzelni, hogy mélyen belehallgatva Kosztolányi dallamába egy olyan érzést próbáljon kifejleszteni magában a fordító, amely mint a jelzőtű, képes kimutatni a Kosztolányi-kongruencia fokát. Ennek az eredménye másoknak nem mindig könnyen bizonyítható, például a szerkesztő számára, ha egy adott helyen nem felel meg neki az én változatom, nem éri be egy olyan érveléssel, hogy szerintem ezen a helyen a Kosztolányi-mondatnak egyszerűen így kellene kinéznie. Aztán magyarázkodhatok, hogy miért vagyok meggyőződve arról, hogy így van leginkább valami köze Kosztolányihoz ...

Viszonylag könnyen fordíthatóvá teszik Kosztolányit mindenk előtt azok a dolgok, amelyek a nyelvi kérdéseken kívül esnek, például gondolatvilága, amely európai, témái, műveinek kulturális háttére, amelyet „polgári”-nak szoktak nevezni. Egy tarokk-játzsma, úgy ahogy ezt a *Pacsirtában* leírta, képes kilencven évvel később

is lebilincselni olvasás közben Martin Walser német író, aki ezt egy könyvismertető alkalmával elmondta. Jól fordítható Kosztolányi finom iróniája, hála istennek, az irónia nyelvét mindenhol értik, ha értik.

A végén még egyszer visszatérnék ehhez a bizonyos Kosztolányi-kötethez, amelyet az előbbiekben már említettem. Benne ugyanis a szerző kitér elméleti szinten a fordításra is. Ki volna hivatottabb, hogy erről szóljon? Csoda lenne, ha a mindig szkeptikus Kosztolányi más következtetésre jutna, mint arra, hogy a fordítás mindig ferdítés. Éles látású emberünknek itt is mennyire igaza van. Lenyűgöző, ahogy briliáns fogalmazásaival a lényegre tapint. Műfordítani annyi, mint gúzsba kötöten táncolni – erre az észlelésre utaló címmel jelent meg nemrégén egy műfordításról szóló szakkönyv Németországban. Vagy az, hogy a fordítás – legügyesebb kivitelezésben – „elmés csalás”. Ez is igaz, már csak abban a legalapvetőbb értelemben is csalás, hogy az olvasó abban a hiszemben vesz kézbe egy fordított könyvet, hogy a költő vagy az író szavát fogja olvasni. Nem fogja. Arról nem is beszélve, hogy gyakran nem is figyelnek rá, nem is veszik észre, hogy az adott szerző nem anyanyelvükön írta művét.

Befejezésül hadd tegyek még egy személyes megjegyzést! Kosztolányi nem csak irodalmi kitűnősége miatt áll közel szívemhez, hanem azért is, mert munkássága a türelmesség és humanitás szellemét árasztja, és mert kritikus elme lévén immunis volt bizonyos téveszmékre, például a nacionalista örület bacilusára, amely már az ő korában is végül katasztrófába vezetett, manapság viszont sok helyen megint nagyon elharapódzik. Az irodalom soha sem tudta befolyásolni a „nagy politika” menetét, akkoriban sem tudta, ma sem tudja, de ha egy nagy író műveivel egy kicsit jó felé befolyásolja a kedélyeket, azzal is javítja valamelyest a világot, és nem kétlem, hogy Kosztolányi ezt teszi.

Irodalom

Kosztolányi Dezső (1990): *Nyelv és lélek*. Budapest, Újvidék: Szépirodalmi Könyvkiadó, Forum Könyvkiadó.

ÖSSZEFOGLALÓ

George Bataille a lascaux-i barlangrajzokról gondolkodva a művészet eredetéről szóló következtetésekhez jut el. A munka profán világa a szorongató halál elfedését, halogatását, a vele szemben álló ünnep szent ideje pedig a benne való véres-erotikus megmártózás fényűzését jelzi. A szerelmi és áldozati aktus a testet fedi fel. A vérbő testek lüktetése (a madárfejű ember erekciója) hasonló a (haldokló bivaly gyomrából kiömlő) szervek vak rángatózásához, mert mindkettő független az akarattól. A haldokló állatisten szelleme, amelynek a konkrét analógiakeresésben, a rítus során materializálódó (bogyólé, vér, sár) színe elé járuló ember a szentségben részesült, a lét folytonosságát képviselte, az ember isteni lényege az ünnepben, a vallásos megszegésben elszabadulhatott (extázis), a nemes homo ludens, a madárfejű ember a magasba szárnyalt, és fentről nézhetett le magára, akármilyen átkot mért is rá ez a dicsőség.

A dolgozat a tilalom megszegésének vonzó-félelmetes kockázatával, az öncélú játék fantáziavilágával foglalkozik W. J. T. Mitchell, Giorgio Agamben elméleteihez és a lacani pszichoanalízishez kapcsolódó fogalmainak segítségével.

Kulcsszavak: fantázia, tilalom, szent, halál, erotika.

ABSTRACT

Through thinking of cave paintings of Lascaux George Bataille gets to conclusions connected to the birth of art. The profan world of work is the cover and deferment of straitening death, and holy time of feast, against that, is bloody-erotic sumptuousity of dip in death. Sex and sacrificial acts unfold body. Pulsation of full-blooded bodies (erection of bird-headed man) is like blind trepidation of organs (dying bull's effluent bowel), because both are will-less. The spirit of dying animal god represented continuity which the human being through the ritual transgression partook.

The essay deals with seductive-fearsome risk of breaking ban and world of fantasy and autotelic game by the help of concepts of W. J. T. Mitchell, Giorgio Agamben and the lacanian psychoanalysis.

Keywords: fantasy, ban, holiness, death, erotica



Samu-Koncsos Kinga

Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Modern Irodalomtörténeti és
Irodalomelméleti Tanszék
Irodalomtudományi Doktori Iskola
koncsoskinga@gmail.com

A MADÁRFEJŰ EMBER SZÁRNYALÁSA – GEORGE BATAILLE LASCAUX SZÖVEGÉNEK OLVASÁSÁHOZ

*Wing of the bird-headed man – Reading
of George Bataille's text on Lascaux*

*Let čoveka sa glavom ptice – Jedno
čitanje Bataljevih tekstova*

Nemes Nagy Ágnes a költői képekről gondolkodva azt mondja, a jó kép úgy hat, mint a tapasztalat. Ha a tapasztalatot Tengelyi László filozófiájában foglaltak felől értelmezzük (Tengelyi, 2007), akkor a tapasztalat (az élménnyel ellentétben, amely a husserli fenomenológiában a tudat szinonimájaként fogható fel) az új fogalmával lesz rokon, tapasztalni olyasmit tudunk, ami meglep minket, keresetlenül ránk talál, amire rácsodálkozunk, ami nem magától értetődő, mert még nem megértett, még nem megragadott, még ismeretlen, olyasmi, amit azért sem várhatunk, mert még nincs mit várni: az „új” pontosan akkora képtelenség, mint a „semmi”.

„Szeretném hangsúlyozni, hogy Lascaux számunkra a meglepetés erejével hat” – így Bataille (Bataille, 1995). A csodavárás az élet legmélyebb és legerősebb vágya. „Mindig azt látjuk szeretetreméltónak, ami felzaklat bennünket – a nem remélt, a nem remélhető.” (Bataille, 1995) A festmény tekintélye Bataille szerint a váratlan felfedezéséhez köthető. A nem remélhető, a nem várható kapcsán Giorgio Agamben nyomdokaiban haladva is azt találjuk, hogy a csoda, a mágia titokzatosan összefügg a boldogsággal (Agamben, 2008). A munka embere nem lehet boldog, csak az, aki részesül az isteniből. Nem tudunk mit kezdeni azzal a boldogsággal, amiért megdolgoztunk, amit kiérdemeltünk. „Micsoda katasztrófa, ha egy nő azért szeret minket, mert megérdemeljük! Micsoda unalom, ha a boldogságot a jól végzett munka eredményeképpen érzük el!” (Agamben, 2008) Agamben szerint a kötelék, ami a boldogságot a mágiával összefűzi, nem immorális, sőt magasabb etika megnyilvánulása. „A boldogság alanya nem alany, nem ölti magára egy adott tudat formáját (...). Aki a boldogságot varázslat útján éri el, az megmenekül a hübrisztől, a tudatos boldogság szükségszerű velejárójától, hiszen az, amit birtokol, ami őt boldoggá teszi, bizonyos értelemben nem is az övé. (...) Csak az elvarázsolt mondhatja

mosolyogva: én. És csak azt a boldogságot érdemeljük ki igazán, amelynek elnyerésére álmunkban sem gondolnánk” (Agamben, 2008). Ezt az agambeni boldogság-etikát érezhetjük ott, ahol Lascaux embere a rítus során állati maszkkal ábrázolja magát, állati (azaz isteni: a mágiára képes) lényegét megélve, tehát nem önmagaként, aki meg akarja ölni az állatot, hogy életben maradjon, hanem a szent állathoz felemelkedve, hozzá hasonlóként.

Bataille szerint a lascaux-i művészet távol áll a barbár művészettől, inkább a kínai művészethez vagy a középkor művészetéhez tartja hasonlóknak. Állítása mellett a képelemzés felől is érvelhetünk. W. J. T. Mitchell *Mi a kép?* (Mitchell, 2008) című tanulmányában a képek alternatív történetét vázolja fel, amely nem kevésbé elfogadható, mint az, amelyik a „kép” szó anyagi alkalmazását tartja elsődlegesnek, a mentális, verbális stb. képeket pedig ennek figuratív kiterjesztésének tekinti. Létezik ugyanis olyan hagyomány, amely a „képmás” szó szerinti értelmét nem képként, hanem „hasonlatosság”-ként, spirituális hasonlósággként ragadja meg. „Ez az a hagyomány, amely természetesen az embernek az Isten »képmására és hasonlatosságára« való teremtetésének magyarázatával kezdődik. Azokat a szavakat, amelyeket ma »képmásnak« fordítunk (a héber *celem*, a görög *eikón* és a latin *imago*), nem valami anyagi képként, hanem absztrakt, általános, spirituális »hasonmásként« kell helyesen érteni, miként a kommentátorok fáradhatatlanul hangoztatják is.” (Mitchell, 2008) Mitchell a talmudi tudóst, Maimonidészt idézi, aki szerint a képmás (*celem*) a dolgok lényegi valósága, amit ő természetes vagy jellemző formának nevez, és ezt szembeállítja a mesterséges formával, azaz a dolog fizikai alakjával, amit egyfajta romlás eredményeképp szintén szokás a képmás szóval jelölni. Hogy ezt a romlást valamiképp belássuk, Mitchell többek közt a következőt javasolja: „(...) azt gyaníthatjuk, hogy a képmás terminológiája egyfajta metaforikus »eltolódás« eredménye, olyan *konkrét analógiakeresés* (kiemelés tőlem: S.-K. K.), amely azután a környező népek, sőt még a zsidók közt is fellelhető bálványimádó tendenciák hatására vált szó szerint értetté” (Mitchell, 2008). (Mitchell szerint a folyamat betetőzése a centrális perspektíva egyeduralma lesz, amely letagadja önnön mesterséges voltát, a dolgok „természetes” reprezentációjának mutatja magát.) Ha tehát a barlangrajzokat konkrét analógiakeresés eredményeként tekintjük, elképzelésünk egybevág Bataille-nak a lascaux-i barlang állatfiguráira vonatkozó érvelésével, amihez a tilalmak világán keresztül vezet az út.

A bataille-i éjszakát, amely az emberiség történetének hajnalpír előtti szakaszára utal, a homo faber, a Neander-völgyi ember népesítette be, 100 000 évvel ezelőtt. „A Neander-völgyi ember az életből nem ismerhetett mást, mint a hasznos cselekvést, amelyhez hozzátartozott a megkülönböztetés képessége. (...) A halál azonban valószínűleg – sőt elkerülhetetlenül – valami egyértelműen negatív elemet hozott magával: azt az óriási hasadást, mely azóta is arra késztet bennünket, hogy másféle lehetőségek után kutassunk, mint amit a hatékony cselekvés jelent. (...) A korábbi emberiség láthatóan beírta azzal, hogy tilalommal formálja az érzést, amit a halál

keltett benne.” (Bataille, 1995) A tilalmi elem az éjszaka ideje alatt született meg, a munkavégzés hatására, így az állat és az ember közötti különbség nemcsak a fizikai és szellemi jelekben ragadható meg, hanem azokban a tilalmakban is, amelyeket az embernek be kell tartania: tilalom nélkül nincs emberi élet. A halállal (halott emberi testtel) szembeni ősi emberi magatartásformák és a hozzájuk kötődő tárgyak, melyeket a rettenet érzése övez, alkotják a szent tartományát. Lascaux világa Bataille érvelése szerint elsősorban olyan világ, melyet a halálhoz, születéshez-szexuális reprodukcióhoz fűződő tilalom irányít. A halál és a szex a munka világához képest valami egészen más. „Az, ami a munkához nélkülözhetetlen rendet megzavarja, ami nem egyeztethető össze a szilárd és világosan elkülöníthető tárgyak világával – az eltűnő, rejtőzködő vagy újra feltámadó élet – nyilván meglehetősen hamar külön kategóriát alkotott, melyet – az esetektől függően – gyászosnak, zavarónak vagy szentnek tartottak.” (Bataille, 1995) A lascaux-i barlang világa az állati léthez kötődik, ami nincs a munkának alávetve. A tilalmak meghaladását az ember a játék, a művészet és a vallás révén érheti el. Bataille a játékot művészi értékűnek tekinti, mivel a szabad teremtés és az ünnep eleme. A mágiához ezzel szemben számító érdek kapcsolódik. A rituális cselekedetben egy konkrét cél elérésére való törekvés mindig csak egy a sok más szándék között, s e szándékok a valóság egészét, vallási és érzéki (esztétikai) teljességet fognak át, tehát a művészet legalapvetőbb vonását hordozzák, kielégítik az ember vágyát a csodára, azáltal, hogy érzéki valóságuk kaleidoszkópjában a világot átalakulva tapasztalják. Bataille felfogása szerint ugyanis a műalkotásban soha nem az a fontos, ami esetleges és kisszerű. A lascaux-i ember valami csodálatosat akart létrehozni (a lascaux-i unikornist a képzelet szülte!). Azokat a Lascaux-val kapcsolatos kutatásokat, amelyek szerint az analógiás mágiát és az álarcos táncot is magába ölelő rítus, melynek során az állatrajzok keletkeztek, alapvetően célelvű lehetett, Bataille a következőképp kritizálja: „az állatokat véséssel vagy festéssel megörökítő művészetet csak akkor lehetett bármiféle célra felhasználni, amikor az már *létezett* – azok pedig, akik e művészetet elsőként gyakorolták, csak a véletlen, vagy a játék útján juthattak el hozzá” (Bataille, 1995). Az első lépés az állatok hangjának vagy viselkedésének az utánzása lehetett (lásd. La Baume-Latrone, véletlenszerű vonalak, a boyol-i barlang szarvasfigurája).

A homo fabert (a munka embere) szokásosan a Homo sapiensszel (a tudás embere) állítjuk szembe. Bataille azonban amellet érvel, hogy a sapiens hozadéka nem a tudás, hanem a művészet, és inkább az esztétikai tevékenység választja el az embert az állattól. Huizinga a homo ludens fogalmát preferálja, mivel ebben az elképzelésben a játék öncélúsága áll szemben a munkával, vagyis az alárendelt cselekvéssel.

A tilalmak lényege, hogy biztosítsák a munka által szervezett világ működését, elfedjék, háttérbe szorítsák az állati vonásainkat, a halál és a nemi szerepek okozta zavarokat. A tilalom áthágása a tilalom okozta felfüggesztés, visszafogás szükségszerű ellenpontja. Az ünnep alatt átmenetileg megszűnnek a mindennapi életben ránk nehezedő szabályok: az ünnep a viszonylagos szabadság ideje. Bataille

az áthágás terminusát azokra az esetekre alkalmazza, amelyek nem a szorongás vagy érzékenység hiányából születtek, hanem épp ellenkezőleg, a szorongás *ellenére* jöttek létre. Fontos, hogy a tényleges áthágást rendkívül erős szorongás kíséri, amin az ünnep során az ember képes felülemelkedni. „A tilalom áthágása valójában vallási fogalom, az extatikus érzékenységgel függ össze, amely az extázis forrása és a vallás alapja.” (Bataille, 1995) A művészet a tilalom e vallásos áthágását fejezi ki. „Az áthágás mozzanata vezérli a vágyat, egy mélyebb, gazdagabb és csodálatosabb világ igenlését: egy szent világ igenlését.” (Bataille, 1995)

A munkának az erőszak kiküszöbölésére irányuló tilalmakon alapuló világa az állati léttel áll szemben. Az embert körülvevő világ két szintre oszlik: a munka világára, és arra, amely kivonja magát belőle. Lascaux embere megélte ezt a két szintet. Az állat olyan, mint az ember, csak (mivel létét nem szabályozzák alárendelt cselekvések) szentebb, és úgy hihették, hogy (mivel ez említett tulajdonságában istenhez hasonló) csak saját beleegyezésével ölhet meg. „... a felsőbbrendűség érzése csak egy olyan – fejlettebb – civilizáció körülményei között jöhet létre, ahol az állattenyésztő maga is alsóbbrendű, s ahol a jószágnál nincs alantasabb és megvetendőbb dolog.” (Bataille, 1995) A lascaux-i állatnak, aki önmaga kizárólagos értelme és célja, semmilyen szabály sem korlátozza létét, az istenségtől alig megkülönböztethető.

Bataille homo ludusának állatképéhez a pszichoanalízis felől is közelíthetünk. A lacani pszichoanalízist elemezve találunk olyan párhuzamokat, amelyek felhangosítják Bataille érvelését azzal kapcsolatban, hogy az állatokra nem vonatkozik a tiltás, és így mint önmagukért való létezők közelebb állnak istenhez, mint az ember, ez pedig természetesen az ember hozzájuk fűződő viszonyát egészében meghatározza. Lacan szerint az Ödipusz-szituációban az incestusvágy célját, az anyával való egyesülést (a gyermeknek az anya vágyává válását) az apa mint szimbolikus ok teszi elérhetetlenné. Mivel a gyermek nem képes megharcolni az apával, le kell mondania az anyáról, és el kell fogadnia az apa törvényét (ami a társadalom szabályrendszerét jelenti). Az Apa Neve itt elvont hatalmi szimbólum, a hús-vér apától független hivatkozási alap (tehát azok a gyerekek is integrálódnak a társadalomba, akik mellett nincs konkrét apa-személy). Slavoj Žižek A nagy Másik nem létezik című szövegét (Žižek, 1998) Freud Totem és tabu írásának elemzésével nyitja. Freud szövegének témája az állati létből a kultúrába való átmenet, amely történelem előtti tényként feltételez egy ős-ödipális krízist, az ősapa meggyilkolását az anyával való egyesülés vágyából. A kultúra azonban csak a vágyott incestuózus egyesülés folytonos elhalasztásával jöhetett létre és tartható fenn: az ödipális vágy megvalósulása (az apagyilkosság) szimbolikus tiltást hív elő, az apa Névként, a szimbolikus Apa törvényeként, tiltásként¹ visszatér, így az anyával való egyesülést nem az élő, hanem a halott apa tiltja meg, akit már nem lehet kiiktatni. „A Totem és tabu mátrixára tehát az apagyilkosság strukturális

¹ Az Apa Neve a lacani pszichoanalízis fogalma, amely alkalmat adott Lacan szójátékára, mert a francia le nom du père (az apa neve) és a le non du père (az apa neme mint nemet mondása, tiltása) kiejtve nem megkülönböztethető.

szükségszerűsége szolgál magyarázattal: a közvetlen brutális erőtől a szimbolikus tekintély szabályaig vezető út mindig az ősi bűn (megtagadott) tényében gyökerezik. Innen származik a »Csak azzal bizonyíthatod, hogy szeretsz, ha megtagadsz engem« dialektikája: az apa csak meggyilkolása és elárulása után emelkedik a Törvény tisztelettel szimbólumává. (...) Az eretnek legenda, mely szerint Krisztus maga parancsolta Júdásnak, hogy árulja el (vagy legalábbis burkoltan tudatta vele ezt a kívánságát...) ily módon jól megalapozott: a Nagy Ember elárulásának ezen szükségszerűségében, mely egyedül képes Dicsőségét biztosítani, rejlik a Hatalom végső misztériuma.” Lacan rámutat, hogy az Apa Neve nem létezik, hanem exisztál, tehát nem a szimbolikus halmaz eleme: rá nem vonatkoznak azok a törvények, amelyeknek mindenki (az ödipális krízis feloldásával) alá van vetve.

A tilalom voltaképp az erőszaktól való elhatárolódás, így a halál a munka (dolgozó ember) által teremtett rend felborulása. A halál egyszerre taszító és ünnepélyes. A „Ne ölj!” parancsa a megszegés után is ugyanolyan szigorú marad, mint azelőtt: „Ha az akadály elhárult, a semmibe vett tilalom túléli a megszegést. (...) Mivel a dicsőség feltétele az átok” (Bataille, 2001). A félelemre alapozott tilalom nemcsak azt írja elő nekünk, hogy betartsuk: egy korlát ledöntése mindig vonzó.

A szaporodás és a halál kapcsolatát Bataille az undor fogalmán keresztül magyarázza.

A holttest rosszabb, mint a semmi, mert félelmet ébreszt. A félelmet, ami az utálat alapja, nem valós veszély váltja ki. Irtózásunk a holttesttől rokon azzal az érzéssel, amit az emberi ürülék vált ki belőlünk, a szemérmertlenséghez. Bataille Szent Ágostont idézi: *Inter faeces et urinam nascimur*. Az undor (bomlás-ürülék-szemérmertlenség) szent tanítások következménye. „...az irtózat, az iszony a vágyam forrása, tárgya olyan mély űrt nyit bennem, mint a halál, amely megindítja ezt a vágyat, amely ellentétéből, az iszonyból fakad.”² (Bataille, 2001) Bataille szerint az emberi élet a szorongásig tékozlásra törekszik addig, amíg a szorongás már elviselhetetlen. Az előregező lényeket fiatalabbak váltják fel. Alapvetően azt a lehetetlen sorsot akarjuk³, mondja, amely ebből következik: az elszigeteltséget, a megsemmisülés borzalmát. A szorongás felgyorsítja ezt a mozgást. Ezzel szemben a legfontosabb tilalmakban az ember elutasítja az együttműködést a természettel (a pusztítás orgiájával). Bataille olyan radikális következtetésre jut, hogy nem tudunk többé különbséget tenni a halál és a szexualitás között: mindkettő korlátlan pazarlás, ami szemben áll az életösztönnel. A természet felszólítja az élőlényeket, hogy gondolkodás nélkül rohanjanak a vesztükbe.

² Lásd később a lascaux-i madárfejú ember és a bika kiömlött belekkel. Nietzsche írja A vidám tudományban: „Ma illendőség dolga számunkra, hogy ne akarjunk mindent mezítelenül látni, ne akarjunk mindenütt jelen lenni, mindent megérteni, és mindent »tudni«. »Igaz, hogy a Jóisten szeme mindent lát?« – kérdezte a mamájától egy kislány –, »de azt hiszem, ez nem illendő dolog«. A filozófusoknak szóló intelem ez! Jobban kellene tisztelnünk a *szemérmert*, amellyel a természet tarka titkai és bizonytalanságai mögé elrejtőzött. Talán női lény az igazság, amelynek megvan rá az oka, hogy ne engedjen bepillantást nyerni a titkaiba? A neve talán, görögül szólva, *Baubo*? (Undorkeltő vénasszony a görög mitológiában, aki obszcén mozdulatokkal igyekezett fölvidítani a gyászoló Demetert – *A ford.*)” (Nietzsche, 1997)

³ *Amor fati*

Az embert az teszi azzá, ami, hogy megpróbált nemet mondani. De soha nem mondott végleges nemet az erőszakra, így a tilalom megszegésére.

A megszegés nem tagadja a tilalmat, hanem túllép rajta és kiegészíti. A tilalmak, melyekre a józan ész világa épül, nem ésszerűek. A tabu megteremti a józan ész és a nyugalom világát, de nem az értelemre, hanem az érzékekre hat, ugyanúgy, mint az erőszak. „Néha sérthetetlen tilalmat is megszegünk, de ez nem jelenti azt, hogy már nem sérthetetlen.” (Bataille, 2001) Ha negatív érzelem kerekedik felül, betartjuk a tilalmat, ha pozitív, megszegjük. A megszegés az ellentétes érzelem igazolása és forrása. A tilalom megszegését gyakran éppúgy szabályoknak vetik alá, mint magát a tilalmat. Nincs szó szabadságról a megszegéskor: egy bizonyos ideig és csak addig lehetséges valami. A megszegés mechanizmusa tehát a következőképpen írható le: az ember meg akarta zabolázni a természetet, amikor tilalmakat állított fel (eltávolodás az állati világtól). Azt hitte, hogy saját erőszakos ösztöneinek korlátozásával a valóságos világban is korlátozza az erőszakot. De amikor látta, hogy mennyire hatástalan a korlát, hajlamai elszabadultak a megszegésben (vallás, művészet, az állathihoz mint istenihez való visszatérés). „A profán világ a tilalmak világa. A szentség határa megnyílik bizonyos határokon belüli megszegésekre. Ez az ünnepek, az uralkodók és az istenek világa.” (Bataille, 2001) Szentség minden, ami a tilalom tárgya, amelyhez az ember kétféleképp viszonyul: félelemmel, ami taszítja, és vonzódással, mivel a szentség (a csoda birodalma) elragadtatott tiszteletet vált ki belőle: a tilalom elutasítja, de az elragadtatás előhívja a megszegést. A megszegés a tilalom megigéző formája, az átváltoztatott tilalom. A mitológia ezekből alkotja meg témáit. „Azt nem állíthatjuk egyszerre, hogy a megszegés a vallás alapja, inkább, mint a tilalom. De a tékozlás az ünnep alapja, az ünnep pedig a vallási tevékenység csúcspontja. A felhalmozás és a pazarlás e tevékenység két szakasza: ha ebből indulunk ki, a vallás olyan tánc, amelyben egyet lépünk előre, kettőt hátra.” (Bataille, 2001) A vallás alapvetően a tilalmak megszegésére ösztönöz. „Nincs érzés, ami jobban hajtana minket a szertelenség felé, mint a mulandóság érzete. A szertelenség semmiben sem rokon a megsemmisülés érzetével: felülkerekedve a félelmen, maga megszegés.” (Bataille, 2001)

Az ölést tiltó törvény korábbi, mint a megkülönböztetés, amikor az ember kivált a nagyobb testű állatok közül. Kezdetben az ember az állatokhoz hasonlónak tekintette magát, hasonlóképp, mint a ma élő vadásznépek, így a vadászat a megszegés egy formája volt. A tilalom nem jelenthette feltétlenül a tiltott cselekvéstől való tartózkodást, hanem a tiltott cselekvést a vallásos megszegés formájában tette lehetővé. Az ölés által a gyilkos vadász vagy harcos *szentté* lett, és meg kellett tisztulnia, mielőtt visszatér a profán társadalomba. Így jut el Bataille a kérdéshez, hogy nem inkább a vallásos megszegés jellegének felel-e meg a barlangrajzok titokzatos légköre.⁴ Lascaux-ban a kiömlött belekkel fekvő bivaly és a madárfejú, erekció közben ábrázolt ember haldoklásának képe egymás mellett, egyfajta párhuzamba állítva látható. Ha

⁴ <http://www.lascaux.culture.fr/#/fr/00.xml> Lascaux digitális másolatát bármikor megcsodálhatjuk.

megfontoljuk, hogy az állatok leölésük után kapnak szakrális jelleget, az állat leölését bűnbánatnak kell követnie: a Lascaux barlangkút témája a gyilkosság és bűnhődés lehetett. Bataille feltételezi, hogy az első emberek úgy tarthatták, hogy az állat ismer egy alaptörvényt, tudja, hogy az erőszak, indulatai mozgatórugója a törvény megsértése: és ezt a törvényt tudatosan és szándékosan hágja át. Meggyilkolása a betetőzése annak a megszegésnek, amely az állatok sajátja. A véres rítus az állati lét legmélyére hatolva fedi fel ezt a mélységet. Az ősi vallások szentsége megfelel a mai vallások istenségének. A szentség Bataille szerint a lét folytonossága, azok előtt mutatkozik meg, akik valamely ünnepélyes rítus során egy nem folytonos lény halálának tanúi. A megszegés másodlagos következményeként (a tékozló természet megtagadása – amire az állat képtelen – után ezt a tagadást tagadja meg) az ember közel kerül az állathoz. A barlangrajzok embere saját magát ritkán ábrázolta, esetleg álcázva, valamilyen állat maszkját viselve, amiből Bataille azt a következtetést vonja le, hogy valószínűleg szégyellte magát, de – velünk ellentétben – nem szégyellte állati eredetét. Amint az ember valamilyen értelemben azonosul az állatokkal, belépünk a megszegés, a szentség, az isteni világába: „az ember világa, amely az állati lét vagy a természet tagadásával jön létre, önmagát tagadja, és ebben a második tagadásban túllép önmagán, de nem tér vissza ahhoz, amit először megtagadott” (Bataille, 2001). Az élet vak körforgása miatt érzett szorongás, és ennek a szorongásnak a leküzdése teszi Bataille szerint az embert emberré. „A rítus egy mítosznak, vagyis egy isten halálának ábrázolása meghatározott időpontban előadva. Itt semminek sem szabad meglepnie bennünket. Jelképesen ugyanez történik mindennap a misén áldozáskor.” (Bataille, 2001) Ha a megszegés nem az alapvető tilalmakra irányul, az áldozatnak és a szerelmi aktusnak semmi köze egymáshoz. „Ez az erőszakos cselekedet, amely megfosztja az áldozatot korlátaitól, és a szentség határtalanságával és végtelenségével ruházza fel, szándékos tett, összes következményében. Éppúgy szándékos, mint annak cselekedete, aki lemezteleníti áldozatát, megkívánja, és belé akar hatolni. (...) Ostromlója keze közt a nő elveszti önmagát. Szemérmességével együtt elveszti azt az erős gátat, amely másoktól elválasztotta és áthatolhatatlanná tette. Hirtelen megnyílik a szaporodás szerveiben elszabaduló nemi játék erőszaka előtt, amely kívülről özönlik rá.” (Bataille, 2001)

A szerelmi és áldozati aktus a testet fedi fel. A vérbő testek lüktetése (a madárfejű ember erekciója) hasonló a (haldokló bivaly gyomrából kiömlő) szervek vak rángatózásához, mert mindkettő független az akarattól. A haldokló állatisten szelleme, amelynek a konkrét analógiakeresésben, a rítus során materializálódó (bogyólé, vér, sár) színe elé járuló ember a szentségben részesült, a lét folytonosságát képviselte, az ember isteni lényege az ünnepben, a vallásos megszegésben elszabadulhatott (extázis), a nemes homo ludens, a madárfejű ember a magasba szárnyalt, és fentről nézhetett le magára, akármilyen átkot mért is rá ez a dicsőség.

Irodalomjegyzék

- Agamben, Giorgio (2008): A mágia és a boldogság, Giorgio Agamben: *A profán dicsérete*. Pécs: Typotex
Kiadó. Fordította Kriváncsi Anikó.
- Bataille, George (1995): Lascaux vagy a művészet születése, *Átváltozások*, 4, 15–32.
- Bataille, George (2001): *Erotika*. Nagyvilág Kiadó. Fordította: Dusnoki Katalin, N. Kiss Zsuzsa, Somlyó György, Vargyas Zoltán.
- Mitchell, W. J. T. (2008): Mi a kép? Szőnyi György Endre – Szauter Dóra (szerk.): *Ikonológia és műértelmezés 13*. A képek politikája. W. J. T. Mitchell válogatott írásai. Szeged: Jate Press, 15–51.
- Nietzsche, Friedrich (1997): *A vidám tudomány*. Holnap Kiadó. Fordította: Romhányi Török Gábor.
- Tengelyi László (2007): *Tapasztalat és kifejezés*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.
- Žižek, Slavoj (1998): A nagy Másik nem létezik, *Thalassa*, 2–3, 34–50. Ford.: Csabai Márta.

ÖSSZEFOGLALÓ

A net-generáció tagjaiban, avagy a digitális bennszülöttekben nincs félsz az új technológiá(k)tól, hiszen számukra (mind)az természetesnek, természetes környezet(ük)nek tűnik. Eszközhasználati tudásukat tekintve nemzedéki korelőny jellemzi őket. Az elektronikus és hálózati kommunikációs közegek hatására az élethosszig tartó tanulás mellett a tudásátadás oldalirányú, vagyis horizontális (egyetlen nemzedéken belül működő) formái mellett megjelenik a vertikális tanításnak a hagyományostól eltérő, ellenirányú mintázata is, amikor már az idősebb nemzedékek tagjai tanulnak a fiatalabbaktól.

Kulcsszavak: digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók, net-generáció, korelőny.

ABSTRACT

The members of the net-generation are not afraid of the new technology, because that is the natural environment to them. Regarding the usage of contemporary technology, these digital natives have advantage. The learning process has become perpetual, and due to the electronic and communication milieu conveying the knowledge is partly vertical – the learning process, the interaction happens between the members of one generation. Partly it goes horizontally, but in the opposite direction from the conventional form – the juniors are the teachers of the seniors.

Keywords: digital natives, digital immigrants, net-generation, advantage



Beke Ottó

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Szabadka
doktorandusz, Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Irodalomtudományi Doktori Iskola
Pécs, Magyarország
otto.beke@magister.uns.ac.rs

A NET-GENERÁCIÓ KORELŐNYE

The advantage of the net-generation

Prednosti net-generacije

„ők az első olyan generáció, amely a digitális korban nőtt és nő föl. A komputeres és a hálózatok mindent átalakítanak körülöttük, az üzleti életet, a szórakozást, a kormányzást és a többi intézményt. Ezeket a gyerekeket »bitekben fűrésztögték«. Nincs bennük félsz az új technológiától, [...] mert nekik ez nem technológia. Nemzedéki szakadék helyett nemzedéki korelőnyről beszélhetünk. A gyerekek lekörözik szüleiket az »infópályán«. Először van, hogy a társadalom szembeesül valami alapvető újdonsággal, s a gyerek benne a tekintély. Nevezzük őket *net-generációnak*.” (Tapscott, 2003: 92)

A net-generáció tagjairól, avagy immár nem a Tapscott, hanem a Prensky által javasolt, diszkurzív-kontextuális előfordulásai, főbb mozzanatait alapján azonban szinte azonos jelentéstartományúnak minősülő kifejezést használva: a digitális bennszülöttekről a következőképpen fogalmazott ez utóbbi elnevezés megalkotója 2001-ben: „A mai diákok – óvodától a felsőoktatásig – képviselik az első generációt, akik ebben az új világban nőttek fel. Egész életüket úgy élték le, hogy számítógépek, videojátékok, digitális zenelejátszók, videokamerák, mobiltelefonok és más hasonló játékszerek, a digitális kor vívmányai, vették körül őket. [...] A számítógépes játékok, az elektronikus levelezés, a mobiltelefon és az internetes üzenőprogramok (Instant messaging – IM) mind életük részévé váltak.” (Prensky, 2001a: 1) Tari Annamária az Y generáció tagjairól jegyzi meg, vagyis azokról, akik 1976 és 1995 között avagy 1982 után születtek (e tekintetben nem alakult ki konszenzus), hogy „Nekik már a számítógépes világ és az internet olyan természetes, mint a lélegzetvétel.” (Tari, 2010: 23) Ennek az *új*, digitális bennszülött generációnak a gondolkodási képességei, stratégiái pedig – ismét Prenskyt idézve – „roppantul különböznek elődeiktől” (Prensky,

2001b: 4). (Nem véletlenül hívja fel a figyelmet Hózsza Éva 2004-es szövegében „a mai fiatalság [a vizualitás fokozódó kulturális és művészeti szerepét hangsúlyozó szókapcsolattal élve] irodalmi optikáj[ának]” (Hózsza, 2004: 109) a többek között a világháló térhódításának következtében (le)zajló változásaira.) Ők a Douglas Coupland által az *X generáció* című regényben idejekorán, 1991-ben megjelenített, vizionált „Globális Tinik” (utódai), akik – miként a szöveg retorikusan fogalmaz – „Elhiszik és imádják az üdítőitalcégek és a számítógépes tervezésű pulóverek gyártóinak reklámkampányaiból áradó pseudoglobalizmust” (Coupland, 2007: 177). Aczél Petra a következőképpen fogalmaz a digitális kommunikációs formák és módozatok terjedésének-térhódításának következtében megváltozott, immár meghatározó mediális környezetnek a gyermekélet társas-kommunikációs tereire gyakorolt, lényegében immár lezajlott hatásaival kapcsolatban: „A gyermekzsúrok zsvaját ma már nem a lovagi harc, indiánüldözés vagy társasjáték izgatott hangjai, élethű effektjei, vitája vagy drukkolása festi jellegzetessé, hanem a tévéből vagy számítógépből (de mindenesetre valamilyen képernyőfelszínről) érkező zajok. A játékkonzolok, PS2, PS3 és DS kézi játékmásinak, a megejtően sugárzó tabletek és mindenre kész okostelefonok, a számítógéppel csalogatott, digitálisan megformált elfoglaltságok megtöltik a ma gyermekének társas tereit.” (Aczél, 2012: 122) „A gyerekek számára a mobil elsősorban közösségi játék, a szemtől-szembe társas teret szervező kommunikációs csomópont – idézhetők az Aczél Petrától származó, fentebbi gondolatok összefüggésében a *Mobilvilág. A kapcsolat és közösség új élményei* című, Nyíri Kristóf által összeállított kötet vonatkozó sorai. – Leülnek egymás mellett, egymással szemben: mobiljukkal csoportosan tesznek-vesznek, kézről-kézre adják, egymásnak korábban kapott-küldött SMS-eket és MMS-eket mutogatnak, szenvedéllyel vitatják egy-egy szöveg vagy kép jelentését. Tanulják a multimediális kommunikáció világát. És tanulnak ebben a világban.” (Nyíri, 2010:50) Mindennek megfelelően – miként Samu János fogalmaz – „Humanióráinkra multimediális kiegészítőket nem viszünk már be; hanem minden természetes és természet előtti lesz, amit e tekintetben teszünk; így kell készülnünk, átlépni a teória, az idő határát/korlátját, hogy maradjon valami mondható, hitelesség, hogy legyen egy nyelv, ami már megvan, de az oktató azt elsajátítja, beszélni próbálja, mert az új gyermek elől jár, jöllehet ugyanazon az úton.” (Samu, 2011: 182) (Csupán zárójelben jegyezzük meg, az oktató – Prensky koncepcióját és terminológiáját idézve: a digitális bevándorló tanár/oktató – által elsajátítandó nyelvet, amelynek ismeretét, az abban való jártasságot tekintve „az új gyermek”, avagy a digitális bennszülött *elől jár*, Prensky egy irreverzibilis folyamat eredményének tartja; „a digitális kor előtti nyelvet” (Prensky, 2001a: 2), vagyis a digitális bevándorlók által ismert és beszélt nyelvet pedig explicite elavultként, sőt – legalábbis a pedagógiai folyamat szempontjából – diszfunkcionálisként határozza meg.)

Az „új” diákok lehetséges és különböző szövegekben (már 2001-ben is) előforduló elnevezéseivel kapcsolatban Prensky megjegyzi, hogy miközben a N- mint Net-generáció, a D- mint digitális-generáció immár viszonylag széles körben használatos

kifejezések, ő gyümölcsözőbbnek és megfelelőbbnek tartja a digitális bennszülöttek (Digital Natives) szókapcsolatot. Ezek a diákok ugyanis valóban bennszülöttek (avagy őslakók) abban az értelemben, hogy „»anyanyelvi szinten« beszélik a számítógépek, videojátékok és az Internet digitális nyelvét.” (Prensky, 2001a: 1–2.) A Kollár József és Kollárné Déri Krisztina szerzőpáros hasonló jelentéstartományban használja a technokultúrában született kamaszok (Kollár–Kollárné Déri, 2009: 204–209) (akik Kollárék diskurzusa értelmében nem azonosíthatók mintegy automatikusan a technokultúra hasonló, esetenként identikus kognitív és kulturális mintázatokkal jellemezhető, illetve idővel azokat kialakító/interiorizáló, azonban esetleg idősebb, vagyis más generáció(k)hoz tartozó, tehát metaforikus értelemben vett „született” kamaszaival) és a „homo informaticus gyerekek” (Kollár–Kollárné Déri, 2009: 206) kifejezést.

A különböző kontextusokban, eltérő diszkurzív (diszciplináris) környezetekben előforduló idézett (*el*)nev(*ezés*)ek, mint például az N- mint net-, a D- mint digitális generáció, a digitális bennszülöttek nemzedéke, a technokultúrában született és napjainkban felnövekvő kamaszok, vagyis a homo informaticus gyerekek etc. (*el*)nev(*ezés*)ei hasonlóképpen funkcionálnak, kontextualizál(ód)nak, telítődnek jelentéssel, avagy esetenként szabadulnak meg attól mint fölös (szemantikai) tehertől, változnak meg és időnként mutálódnak (minden szinten), miként a név Derrida Khóra című esszéjének bevezető soraiban. Miként Derrida fogalmaz: „amikor egy név jön [például egy nemzedék (*el*)nev(*ezés*)e – tehetjük hozzá bátran], akkor máris többet mond, mint a név, a név mása, és egyáltalán a más, amelynek éppen a betörését jelenti be. Ez a bejelentés még nem ígér, és még kevésbé fenyeget. Nem ígér és nem fenyeget senkit.” (Derrida, 1995: 113) Nem véletlenül használja fel, idézi Coupland „A” generáció című regényének mottójaként a Kurt Vonnegutnak az 1994. május 8-án a Syracuse Egyetemen tartott avatási beszédéből származó alábbi, az „X”-generációnak éppen az elnevezését – nem kis iróniával, sőt, talán szarkazmussal – problematizáló, majd pedig megváltoztató, a vég alakzata helyett a kezdetét javasló alábbi gondolatait. „A média hatalmas szívességet tesz mindnyájunknak, amikor „X” generációnak nevez benneteket, nem igaz? Két kattintásra az ábécé legvégétől. Ezennel elkeresztellek benneteket »A« generációnak, éppen annyira egy döbbenetes diadal- és kudarc sorozat kezdetének, mint réges-rég Ádám és Éva.” (Coupland, 2012: 9)

Margaret Mead a hatvanas évek végén a nemzedékek közötti tudásátadás meghatározó irányainak szempontjából megkülönböztette egymástól a posztfiguratív, a kofiguratív és a prefiguratív kultúrát. A posztfiguratív kultúrában a gyermekek elsősorban szüleiktől, illetve elődeiktől tanulnak. A kofiguratív kultúrában a tudásátadás immár kétirányú folyamattá válik, vagyis a tanulásnak és a tudásnak egyaránt a gyermekek és a felnőttek közötti kölcsönös mozzanatai jelennek meg és válnak uralkodóvá. A prefiguratív kultúrában pedig elsősorban a felnőttek, vagyis az idősebb nemzedékek tagjai tanulnak a gyermekektől. Ez utóbbi esetben – miként Mead fogalmaz – „az ifjúság a még ismeretlen jövő prefiguratív előérzetében új

tekintélyre tesz szert.” (Nyíri, 2009: 194) A Seymour Papert által „Kid Power”-nek nevezett jelenségnek a szerző *Diversity in Learning: A Vision for the New Millennium* címmel 1999-ben tartott előadásában elhangzott interpretációja a Margaret Mead-i prefiguratív kultúra szemléletes leírásaként, pedagógiai ihletésű megközelítési módjaként szolgálhat. „Kids coming into school and saying, »We want something better than this, and not only do we want it...«– they are not only demanding, they’ve got a supply also, they’ve got a supply of the know how–»We’ll show you how to do it. We’ll help you.«” (Papert, 2000b: internet) Prensky hasonlóképpen a fiataloknak/gyermeknek a digitális információtechnológia (tágabb értelemben vett és egyúttal gyakorlati) nyelvének ismeretében, alkalmazási képességében megmutatkozó primátusára utal, amikor kijelenti, hogy a digitális bevándorlóknak a megváltozott kulturális környezethez való akklimatizációjuk érdekében gyermekeiktől kell tanulniuk, tőlük kell segítségét kérniük. (Prensky, 2001a: 3) Prensky a digitális bennszülött tanítványokat, vagyis a tizenéveseket és a gyermekeket a digitális bevándorlók, vagyis a felnőttek „együtt érző ügyintézői[nek]” (Prensky, 2001b: 7) nevezi. Tapscott pedig – miként azt a tőle származó, fentebbi idézetben már láthattuk – a net-generáció „bitekben fűrésztött”, esetenként egészen fiatal tagjait, azokat a gyerekeket tehát, akikben nincs félsz az új technológiá(k)tól – hiszen (mind)az számukra természetesnek, természetes környezet(ük)nek tűnik –, egyebek mellett nemzedéki korelőnnel jellemez. Ezek a gyerekek ugyanis – miként a szerző fogalmaz – „lekörözik a szüleiket az »infopályán«” (Tapscott, 2003: 92). Margaret Meadnek a „még ismeretlen jövő prefiguratív előérzetében” (Nyíri, 2009: 194) új tekintélyre szert tevő ifjúságra vonatkozó megállapításához hasonló meglátásának ad hangot Tapscott, amikor megjegyzi, hogy először történik meg, hogy – a szerzőt idézve – „a társadalom szembesül valami alapvető újdonsággal, s a gyerek benne a tekintély” (Tapscott, 2003: 92). Tari Annamária a(z) alább még meghatározott jelentésű fordított szocializációban megképződő generációs különbségek kontextusában jegyzi meg, hogy „Ha valaki »jó felnőtt« akar maradni, akkor meg kell hallgatnia és hallani a fiataalt, aki szintén rendelkezik már tudással, ráadásul olyanal, amelyet az idősebb nem feltétlenül tud megszerezni.” (Tari, 2010: 189) A Kollár József–Kollárné Déri Krisztina szerzőpáros hasonlóképpen fontosnak tartja, hogy a „jó szülő” (Kollár–Kollárné Déri, 2009: 206) ismereteket szerezzen gyermekének az övétől (esetenként) teljes mértékben különböző világról, szubkultúrájáról.

Pléh Csaba az új, értsd: elektronikus és hálózati kommunikációs közeg(ek)nek a tanítási-pedagógiai mintázatokra, eljárásokra gyakorolt bonyolult hatásmechanizmusát elemezve fejti ki, hogy az élethosszig tartó tanulás mellett a tudásátadás oldalirányú, vagyis horizontális (egyetlen nemzedéken belül működő) formái mellett megjelenik „az ellenirányú vertikális tanítás is” (Pléh, 2001: internet), amikor már az idősebb nemzedékek tagjai tanulnak a fiatalabbaktól. Az ily módon értelmezett vertikális tanítás immár – szintén Mead koncepcióját és terminusát idézve – a prefiguratív kultúra sajátja. A döntő mértékben kommunikációtechnológiai alapvetésű és

meghatározottságú tanítási irányoknak a fentiekben jelzett változása – s főleg a horizontális és az ellenirányú vertikális tudásátadás előretörésének – következtében Pléh Csaba meglátása szerint „a tanulás és tanítás újra több feszültséget és örömet is jelent” (Pléh, 2001, internet). (Csupán zárójelben és érdekességgént jegyezzük meg, hogy Pléh 2011-ben publikált, az állandó internet-használatnak a gondolkodásmódra gyakorolt hatásait elemző tanulmányában a horizontális, vagyis a kortársak között zajló tudás-átadás mellett nem tesz említést az ellenirányú vertikális tanításról. (Pléh, 2011: 13))

A fentebb értelmezett prefiguratív kultúra kontextusában érdemes (fel)idézni Pukánszky Bélának a gyermekképre vonatkozó alábbi (általános) meghatározását. A gyermekkép mint a „gyermekségtörténet egyik központi kategóriája” (Pukánszky, 2005: 1) a szerző definíciója szerint „önmagában is komplex fogalom, benne a gyermekkel kapcsolatos gondolatok, vélemények elvont ideák formájában öltenek testet. A gyermek ezen a síkon – folytatja immáron a mi gondolatmenetünkkel korreláló, azzal feltűnő átfedéseket mutató meghatározását Pukánszky – többnyire eszményített, gyakran mitizált alakban jelenik meg az adott korszak és az adott társadalom »magas«-kultúrájában [...] Ez a gyermekkép általában a normativitás elemét is tartalmazza, mivel az idealizált gyermek tulajdonságait írja le.” (Pukánszky, 2005: 1) Azt állíthatnánk, sőt, lényegében és kategorikusan azt is állítjuk, hogy korunk technicista, pontosabban fogalmazva: informatikai (magától értetődően pedagógiai vonatkozásokkal is bíró) kultúrája olyan recens gyermekképpel operál, amelyben a „többnyire eszményített, [és] gyakran mitizált” (Pukánszky, 2005: 1) gyermek – Margaret Mead Nyíri Kristóf által (re)konstruált és fentebb már idézett koncepciójának profetikus szóhasználatával/retorikájával élve: „a még ismeretlen jövő prefiguratív előérzetében új tekintélyre tesz szert.” (Nyíri, 2009: 194) Ez az általunk tárgyalt (kortárs) gyermek(kép) (pedig) valóban eszményített és mitizált. Olyan – többek között a különböző újabbnál újabb és folyamatosan fejlődő számítástechnikai és kommunikációtechnológiai berendezéseket, továbbá szoftvereket/programokat érintő – használati kompetenciát feltételez és egyben foglal magában, amely (messze) túlszárnyalja az idősebb nemzedékek/felnőttek hasonló ismereteinek/tudásának szintjét. Ezáltal lesznek ezek a (mai) gyermekek, fiatalok és kölykök (kids) különleges és kiemelkedő prefiguratív (Mead–Nyíri) erő (power–Papert) és egyben tekintély (autoritás) birtokában. Továbbá ezáltal (lesznek) képesek megváltoztatni a formális oktatás/tudásátadás hagyományos (az idősebbektől a fiatalabbak és így a gyermekek felé mutató) vertikális irányát – az ismeretek átadásának/kommunikálásának horizontális (vagyis egyetlen generáción belül kifejezésre jutó), majd pedig ellenirányú vertikális (a megszokottól teljes mértékben eltérő módon: a gyermekektől és a fiataloktól az idősebbek/felnőttek felé mutató) irányával keresztezve, illetve módosítva azt.

A gyermekek és a fiatalok szabadon tudják kezelni és szemmel láthatóan (rendre) úgy is kezelik az immár szerteágazó-sokrétű funkciókat egyaránt ellátó mobiltelefon(oka)t, számítógépe(ke)t és egyéb készülékeket. Miként Tari Annamária fogalmaz: „Nagyon

sokat tudnak a digitális világról, többet, mint a szüleik, idősebb főnökeik.” (Tari, 2010: 23) Ha pedig mégsem, akkor mihamarabb tanulják (mind)jezt meg, sajátítsák el a szükséges képességeket/kompetenciákat, váljanak digitális írástudóvá! – Hát nem erről, a vizsgált gyermekkép ezen normatív eleméről tanúskodik, nem ezt sugallja – mellesleg joggal – a (kortárs) reklámok, oktató-, szórakoztató és egyéb filmek, valamint napjaink – Pukánszky, témánk szempontjából aktualizált szavaival élve – „nevelésről elmélkedő jeles gondolkodóinak, pedagógus-íróinak” (Pukánszky, 2005: 1) jelentős része? Pethőné Nagy Csilla a konstruktív pedagógiáról szóló szövegét például a következő gondolatokkal kezdi: „a XXI. század a nyílt, információs társadalom és az élethosszig tartó tanulás korszaka. Világunkban az ember boldogulása nagymértékben függ attól, hogy képes-e az őt érő információáradatból a számára fontos, a személyes döntéseit segítő információk kiválasztására, értelmezésére, értékelésére, valamint alkotó felhasználására. Az életpálya-építés sikerességét döntően befolyásolhatja, hogy az egyén rendelkezik-e azokkal a tanulási-gondolkodási képességekkel, kommunikációs és szociális készségekkel, amelyek birtokában rugalmasan és hatékonyan tud alkalmazkodni a gyorsan változó körülményekhez.” (Pethőné Nagy, 2010: internet) Prensky pedig azt állítja, hogy a digitális szingularitást követően a pedagógiai tevékenység folyamatában (immár) meg kell különböztetni egymástól a Hagyományos tartalmat és a mai diákok, vagyis a digitális bennszülött tanulók érdeklődésére különösképpen számot tartó Jövőét. Ez utóbbi kategóriában pedig nagyobbára a digitális és (számítás)technikai jellegű tudást tartja számon. (Prensky, 2001a: 4) (Érdekességgént jegyezzük meg, hogy Prensky az adott kontextusban a továbbiakban is a Hagyományos tudás körébe sorolja az olvasás- és írástudást, nem téve ily módon különbséget a hagyományos és a digitális írástudás között.)

Kollár József és Kollárné Déri Krisztina a kommunikációtechnológiai-mediális konvergencia jeleiről egyre kifejezettebb módon árulkodó, a különböző apparátusokat és azok alakváltozatait érintő, legalábbis hatékonyságukat tekintve: minőségi változások összefüggésében tesz említést a tudatos és célirányos formális oktatás mellett a napjainkban szintén fontos szerephez jutó (és nem pejoratív értelemben vett) esetleges és spontán informális tanulásról, amikor is – nem mellékes körülmény – „együtt hajózik a digitális folyó hullámain szülő és gyerek.” (Kollár–Kollárné Déri, 2009: 205) A „digitális folyó hullámain” ugyanis (hogy ezt a Kollárék diskurzusából származó poétikus szóhasználatot, szintagmasort – egy továbbival együtt – szintén hagyjuk, legalábbis átmenetileg játékban) a különböző nemzedékekhez tartozó személyek (leegyszerűsítve és kétpólusúvá téve a képletet: a szülők és a gyerekek) együttesen vannak jelen, együtt hajóznak, miközben azonban a tudásátadás központosított és tudatos (bizonyos megszorítások mellett azt is mondhatnánk, hogy antidemokratikus) módozatai veszítenek jelentőségükből – ha természetesen nem is marginalizálód(hat)nak teljes mértékben –, a tanítás és a tanulás ad hoc és gyakran spontán formái pedig kifejezettebb szerephez jutnak. Ebben (a jó esetben) az ismeretek átadásának és átvételének a módozatait, eljárásait (egyaránt) érintő – a

kommunikációtechnológiai fejlődés által elősegített és egyben gerjesztett – átalakulási folyamatban kerül előtérbe és válik (egyre inkább) meghatározóvá az oldalirányú, vagyis az egyetlen generáción belül kifejezésre jutó horizontális és az ellenirányú vertikális, a prefiguratív kultúra különböző jellemvonásaiban kicsúcsosodó tanulás, illetve tanítás. Az adott összefüggésben Pléh Csaba nem véletlenül tesz említést – miként a fentiekben láthattuk – újra több feszültséget és egyben örömet (valamint tegyük hozzá bátran: izgalmat) jelentő tanulásról és tanításról.

Papert a pedagógiai tevékenységek intenzívebbé válásán túl (pozitív) minőségi változást tulajdonít a kommunikációs formák átrendeződésének: „We will allow people to learn by following the things they believe in with passion and interest. They’ll learn more deeply” (Papert, 2000a: internet).

Bizonyos, főleg a digitális kommunikációs-informatikai eszközöknek a használatát lehetővé tevő gyakorlati (jelentőségű) ismereteknek, tudásanyagoknak a prefiguratív kultúrában (Margaret Mead) érvényre jutó és egyre gyakrabban megnyilvánuló vertikális (Pléh Csaba), a fiatalabb nemzedék(ek)től főleg a felnőttek irányába mutató s ily módon a Kid Power (Seymour Papert) jelenségét igazán kifejezetté/hangsúlyossá tevő áramlási/átadási folyamatát Csepeli György – a fentebb már említett kifejezéssel élve – fordított szocializációként írja le.

A fordított szocializáció, avagy (még) szintén Csepeli(ék) diskurzusát és terminológiáját idézve: „a digitális szocializáció” (Csepeli–Prazsák, 2010: 86) illetéknéppen meghatározott jelenségét Csepeli elsősorban a technológiai evolúció felgyorsulásával, fokozódó sebességével magyarázza, ugyanis annak következtében a fiatalok – mivel fogékonyak a technológiai innovációkra, valamint őket mérhetetlen felfedezőkedv, idegrendszerüket pedig magas fokú plaszticitás jellemzi – (a szerzőt idézve) „lépéselőnybe kerülnek a náluk idősebbekhez képest” (Csepeli, 2003: 6). „A szocializáció iránya – fogalmaz a szerző 2003-as cikkében – (ha nem is teljesen) megfordul.” (Csepeli, 2003: 6) (Tari Annamária a munkahelye(ke)n napjainkban kifejezett mértékben tapasztalható, feszültségforrást jelentő generációs különbségeknek a forrását többek között a fordított szocializációnak ebben a Csepeli által leírt jelenségében véli felfedezni. (Tari, 2010: 185–189) A digitális (inverz) szocializáció jelenségének hasonló, azonban korántsem identikus leírásával találkozhatunk az Örök visszatérésben – legalábbis ami a szövegszerű leírást, a szűkebb értelemben vett meghatározást illeti. Ez utóbbi, 2010-es forrás ugyanis a tudásátadás újszerű mintázatának, főleg irányának fenti, Csepelitől származó, 2003-ban jegyzett meghatározásától eltérően a kísérőanyagon (a mozgósított statisztikai adatok táblázatos kimutatásán és azok értelmezésén) túl a meghatározásban immár nem emeli ki, sőt, egyáltalán szóvá sem teszi, hogy a szocializáció és a tudásátadás hagyományos, vagyis az idősebbektől a fiatalabbak felé mutató irányának megfordulása, inverziója csupán részleges lehet, teljes mértékű azonban sohasem. „Fordított szocializációról akkor beszélünk, amikor a fiatalabb korosztályok segítenek az idősebb korosztályoknak az ismeretek elsajátításában” (Csepeli–Prazsák, 2010: 84) – fogalmaz a szerzőpáros,

Csepeli György és Prazsák Gergő. Más megfogalmazásban pedig – szintén a 2010-es Örök visszatérés? Társadalom az információs korban című kötetet idézve – „a digitális szocializáció esetében megfordul a hagyományos irány, s nem az idősebb tanítja a fiatalat, hanem a fiatal tanítja az idősebbet.” (Csepeli–Prazsák, 2010: 86) A két szóban forgó és idézett forrás közti distinkció – amelyet az empirikus alapokon nyugvó, precízen kidolgozott kísérő apparátus ellensúlyoz, egészít ki, (tovább) árnyalva, cizellálva a koncepciót – a szövegszerű meghatározások, definíciók szintjén (az utóbbi, 2010-es forrást tekintve: a hiányban, a pontosítás – vélhetően tudatosan vállalt – hiányában) jelentkezik; és ez a különbség a tudásátadás, illetve a szocializáció szóban forgó új(szerű), a fiatalabb nemzedékek s főleg a net-generáció, avagy (figyelembe véve napjaink kulturális és nemzedéki térképét és nem bocsátkozva jóslatokba, sem pedig előrejelzésekbe) a digitális bennszülöttek nemzedékének (átmeneti?) korelőnyével együttjáró mintázatának mindmáig ható szubverzív jellegét teszi hangsúlyosabbá.

Irodalomjegyzék

- Aczél Petra (2012): *Médiaretorika*. Budapest: Magyar Mercurius.
- Coupland, Douglas (2007): *X generáció* (fordította: M. Nagy Miklós). Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Coupland, Douglas (2012): *„A” generáció* (fordította: Pék Zoltán). Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Csepeli György (2003): *Digitális generáció*. URL: http://www.csepeli.hu/pub/2003/csepeli_et_2003_45.pdf. Megtekintés dátuma: 2013. április 14.
- Csepeli György – Prazsák Gergő (2010): *Örök visszatérés? Társadalom az információs korban*. Budapest: József Műhely Kiadó.
- Derrida, Jacques (1995): Khóra, Jacques Derrida: *Esszé a névről* (Szenvedések. Kivéve a név. Khóra) (fordította: Boros János, Csordás Gábor és Orbán Jolán). Pécs: Jelenkor Kiadó, 107–157.
- Hózsá Éva (2004): Irodalmunk elnyelő és összecsúszó zajtalansága, Hózsá Éva: *Idevonzott irodalom*. Tanulmányok, esszék, kritikák. Szabadka: Grafoprodukt, 108–112.
- Kollár József – Kollárné Déri Krisztina (2009): *Vízen járni*. A válságkezelés filozófiája. Budapest: Mentofaktúra Kiadó.
- Nyíri Kristóf (2009): Tanulás és tudás a mobil világban, Benedek András – Hunyady Györgyné (szerk.): *„Az oktatás közügy”*. A VII. Nevelésügyi Kongresszus zárókötetete. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság, 185–194.
- Nyíri Kristóf (összeállította) (2010): *Mobilvilág*. A kapcsolat és közösség új élményei. Budapest: Magyar Telekom Nyrt.
- Papert, Seymour (2000a): *Diversity in Learning: A Vision for the New Millennium*. URL: <http://www.papert.org/articles/diversity/DiversityinLearningPart1.html>. Megtekintés dátuma: 2013. április 25.

- Papert, Seymour (2000b): *Diversity in Learning: A Vision for the New Millennium*, Part 2. URL: <http://www.papert.org/articles/diversity/DiversityinLearningPart2.html>. Megtekintés dátuma: 2013. április 20.
- Pethőné Nagy Csilla (2010): *A neveléstudomány új paradigmája: a konstruktív pedagógia*. URL: <http://www.ntk.hu/kozepiskola/parbeszed/blog>. Megtekintés dátuma: 2013. május 14.
- Pléh Csaba (2001): *Új kommunikáció – új gondolkodás?* URL: <http://oktatas.gallup.hu/Opinion/plehcsaba010226.htm>. Megtekintés dátuma: 2013. május 11.
- Pléh Csaba (2011): A webvilág kognitív következményei, avagy fényesít vagy butít-e az internet, *Korunk*, 8, 9–19.
- Prensky, Marc (2001a): *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók* (fordította: Kovács Emese). URL: http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf. Megtekintés dátuma: 2013. május 8.
- Prensky, Marc (2001b): *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók, II. rész* (fordította: Monostory Miklós). URL: http://lev-lista.hu/archattach?l=brasso_suni&m=20100217143503503&a=1.3&d=1. Megtekintés dátuma: 2013. április 14.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében*. URL: <http://www.staff.u-szeged.hu/~comenius/Ovoda.pdf>. Megtekintés dátuma: 2013. április 14.
- Samu János (2011): A digitális tükrök felé (az interaktivitás paradigmája). Samu János: *A médium eseménye: szövegmozg(at)ás*. Szabadka: Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 177–182.
- Tapscott, Don (2003): Az egyetem újrafelfedezése (fordította: Farkas János László). Nyíri Kristóf (szerk.): *Virtuális egyetem Magyarországon*. Budapest: Typotex, 91–99.
- Tari Annamária (2010): *Y generáció*. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban. Budapest: Jaffa Kiadó.

ABSTRACT

The distance and secret of subject, its reserved reticence, its silence-wrapped inaccessibility whenever it gets (would get) into a subject-linkable speech flow; the impossibility to terminate the cognitive output of its validity, the impossibility to describe the preconditions of discourses, the unsurmountable distance between text and comprehension, meaning and allusion, language and reference, the incapacity of an entity's re-appearance, the (present) tense of the story: Does derivation which grants the subject matter's re-appearance really have a primary function in signification? What can representation rely on? Can it find the all-embracing, authentication of language, or is it simply a psychomancy?

These are the main issues of this experimental writing which pursues the meaning and operation of velocity as a metaphor.

Keywords: representation, velocity, metaphor, reference, language, parergon, frame

ÖSSZEFOGLALÓ

A dolgozat kísérleti szövegnek tekinthető, amely a reprezentáció és a nyelvi leképzés lehetőségeivel, ellentmondásaival, a jelölőfolyamatok és értelemképzés referenciára vonatkoztatott problémáival foglalkozik. Az ismételhetőség, a dekonstruktív értelemben vett iterabilitás, az élő közvetítésre képes médiumok és az írás viszonyai jelentik a munka fő hangsúlyait.

A sebesség jelentésének, metaforikusságának operatív, alkalmazott vizsgálata a reprezentáció határtartományait rajzolná meg, a reprezentálhatatlanság és tárgyasíthatatlanság szövegmintáját adva. Nem arról volna tehát szó, hogy az írás miről szól, mi a tárgya, mire irányul, hanem arról: mit tesz, saját maga közvetlenül miként működik, hogy elemez egy jelentést (a sebességét) úgy, hogy közben az elemzett maga az elemzés.

Kulcsszavak: reprezentáció, sebesség, keret, parergon.



Samu, Vilmos János

Újvidéki Egyetem, Magyar
Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka
doktorandusz, Pécsi Tudományegyetem,
Bölcsészettudományi Kar,
Irodalomtudományi Doktori Iskola
Pécs, Magyarország
dnsamu@gmail.com

**PERIPHERIALITY OF THE MESSAGE AND
THE CENTRAL VELOCITY OF THE MEDIUM**

*Az üzenet külsődlegessége és a
médiium központi sebessége*

Periferijalnost poruke i centralna brzina medija

*(A kutatás a Szerb Köztársaság Oktatási
és Tudományügyi Minisztériuma III47013
számú projektumának része)*

The distance and secret of subject, its reserved reticence, its silence-wrapped inaccessibility whenever it gets (would get) into a subject-linkable speech flow; the impossibility to terminate the cognitive output of its validity, the impossibility to describe the preconditions of discourses, the unsurmountable distance between text and comprehension, meaning and allusion, language and reference, the incapacity of an entity's re-appearance, the (present) tense of the story: Does derivation which grants the subject matter's re-appearance really have a primary function in signification? What can representation rely on? Can it find the all-embracing, authentication of language, or is it simply a psychomancy?

The subject matter of discourse (or even of the most elemental manifestation) is always off-text, far away from it, and always out of reach. It only manifests indirectly, though it equally denotes the text's grounds, onset and aim; it settles on and oppresses everything, as if its absence would be more momentous and more relentless than its impossible presence. The subject matter of speech is the missing core; the matter discussed governs the way we speak, our utterance, which is the trace of its absence, the guarantor of its distance, i.e. of that distance, which, as a distance, still closes in on the ongoing speech flow, becomes existent in it, because this distance exists only in the report about it, it can find its existence there, including its *absence-* and *void-like* existence as well. Speech is not the herald and narrator, holder and guarantor, substitution and servant of the come-back of something existent, but of the existence of the missing. It is not the mediator surmounting distance, but the story *itself*, which is only apparently separated from the narrated story by a temporal hiatus; hence it can never be the *re-*presentation of the story.

What would distinguish the ongoing speech from the represented one, what belongs only to it and makes it evincible, as a separate (though in the logic of representation subordinated) entity, is indeed the specificity of its medium-nature, which puts it into a certain perspective and recalls the subject matter in a certain way. The multitude and functionality of different meaning-bearing media (verbal, tele-visual, audio, and within these, more specifically: the media of language, television, internet, telephone, SMS etc.) can be interpreted along these distinctive features, and depending on the temporal distance from the subject of information, can be efficient and less efficient. Live broadcast events (*live* is the most rapid coding form) appear accommodated to the nature of the medium, but we cannot say that they are represented, because they do not come up again but are presented, and their subject matter, their distance from the medium is not temporal any more (their existence is, thus, synchronous with the language of the one that codes them), but coded in the peculiarities of the medium, which “distorts”, i.e. changes the image of the subject matter. (If a live broadcast motorcycle competition is not the competition itself, then it is the result of the peculiarities by which, let’s say, the TV “interprets” the happening, sets out its venue, disarrays the spatial components which attribute identity to the event.) The functioning of the medium writes itself as an existence mediating the subject matter, but in a manner that the subject matter is given exclusively and just in the medium-nature of the medium, in those features, which would subordinate the medium, thus it would lose its autonomy against the subject matter. Thus, including and included, onset and end-point, part and whole are mixed, and traditional descriptive catSelfries become inadequate.

The analysis of velocity components of different media (dromology) leads to diverse results; thus, let’s examine further the verbal, linguistic unit in which the self-reflexive factor may annul the contradictions of representation, the speech and the narrated report.

Velocity: Following a Metaphor

The identity-related issue of essential Self can be waived here with relative ease, if theory or rhysonomic plurality necessitates so, and velocity will be considered as a metaphor (at least within the discursive framework), which, of course, definitely matters, but only within the framework of a given, concretely happening signification, where it fulfils itself as meaning, and in addition, its scope may not be extended beyond the range of that signification. Velocity is such a meaning which measures (also) the intensity of movement and distancing from conscious pre-assumptions (e.g. methodological, ideological considerations), and may articulate the *intention of distancing* (because we can hardly do anything more than that) from the perpetually defining unrecognisable presuppositions. The latter could be called “khairein” (after Derrida, according to whom it means: “sending the myths to have a walk and wave them goodbye”), and, inevitably, within a given speech flow, it is assigned to the

metaphor of velocity: some intentions/desires veer away from *the given/the base* to the *intended* direction, which is, however, not present (yet) and may be in the will directed towards its achievement at the most. This willing of the intended is the signification, moreover, the guide of meaning, because if I want something, then I am aware of it from a certain position, and if I fail to recognise this position or fail to become aware of it, it is still in the will, in the functioning of the will as a leftover, hence it is a motionless layer, which makes my will and veering *away* (to the *intended* direction) possible, while it is given only in the functioning-happening *meaning* of the will, that is to say, it is semantic by nature. In this distancing movement, temporal processes alternate, which are units of meaning formed in actualisation(s) and their potential synchronicity cannot be analysed or interpreted, therefore, it would be more practical to speak about the periodical movement of comprehension, than about something that has intensity anyhow, i.e. has a velocity component.

The most thrilling feature of the velocity metaphor is that it has no substance and never has. This metaphor is always a state in-between, the central (“the central is a place, where things accelerate”), the transition, the frame, even a parergon. Parergon may be interpreted (Derrida describes it, as something always fading into the other, no matter whether observed from the inside or the outside) as something across which is a road to non-linguistics as well, and if viewed from the side of linguistics it fades into the other, the Other, into the not-this, and if it cannot be observed (formally) from elsewhere other than linguistics. This is a blessed state of compulsion, which emerges each time we encounter something unknown or aleatoric. Since velocity has no substance, naturally, it has no substantially non-exchangeable direction, perhaps vector(s) at the most, which can be directed towards the past, and this has a value of intensity in the duration of the actualisation of the meaning of velocity, as a metaphoric meaning.

And not because it fascinates me and makes me a spare part despite my protests or insensibility (it has no power over these, since, for that, some of the meanings described here should be actualised), but because a consequential intellect, which is (more) difficult to impair, a very dynamic metaphor enables it in a given situation, likewise a technical prosthesis, which makes something possible and does not compel, although it attracts in the meantime; but this attraction comes only after the voluntary choice. Hence, it could be called seduction and then, again, we are faced with a subject-less/substance-less phenomenon, in other words: we are on the road again. We should not be afraid of being (semantically) carried away by *velocity* as a meaning, yet there is a very realistic threat, that it is almost impossible to become part of it, that the subjective moving-into it is almost unfeasible. On the other hand, it can be said that: “If we want to be left out from the mechanism of velocity, I think that the threat would not be that I become an unconscious spare part, carried away by velocity even then, when I have no idea about it, rather I would have to face the opportunity that the Self might not exist, is fully content-less and inapprehensible beyond velocity.”

The Self gets into velocity, i.e. in that metaphor which is actualised as a subjective achievement (“There is no moving body which is distinct from executed movement” promises Deleuze, or “How can we know the dancer from the dance?” asks Yeats in his so often quoted line), as an onset of the will, or the rest of a posterior interpretation (designation), and it opens up the perspective of the metaphor: it glances at the parergon either from the interior or the exterior, and in this glance (in waiting for the arrival of the New, in the anxiety about or in hailing the unknown) it writes down the process of fading into the other, in this glance it abdicates itself, says goodbye to the myth, in order to open velocity, which veers away from it, which is something Else, unachievable, which raises or sinks it to condition, deprives of everything and calls for a journey, but only calls, tempts, never carries away. Friction and its surfaces (asphalt and rubber) slow down the movement, act against it, and, if velocity is a tendency, then they stay outside of it as a counter-tendency, although, without them, there is no impetus since they are the condition. The “centre” of velocity, where things accelerate, can be opened only *from the direction of* the movement’s passive component. Push-off is a passive component; of course, only if it enables this continuance, gives sense to this kinetic meaning; nothing is static in push-off (nor can it be, because then it would not belong to the movement, since the resting point of starting is not velocity yet, not-yet-velocity), but push-off – beyond itself! – presumes the motionless as well. The passive component has no ultimate apprehensiveness in movement. Push-off would be the terminal point of the motionless as of the movement, but it would also be kinetic, if it was really the terminal point of the *movement*, and if it presumed a subordinated motionlessness, which, apparently – since we are talking about movement – behaves the same way, i.e. presumes something motionless, which is an opportunity by nature, but falls beyond and differs from it as velocity (*if and as long as* it is a velocity). Yet, this velocity “centre” is nowhere, and the above *from the direction of*, naturally, makes part of it: a perspective and thereby dynamic part of it (we re-emphasise it again: each of its components can be dynamic only, in line with the logic of the meaning of movement), but a part which draws back towards motionlessness, which is a retarding-retardative conditional element, the friction.

The functioning of the meaning is being written in the duration of the happening of its ontological existence instead of its onthic existence, where *happening* is the velocity. Here, the metaphor of velocity is, according to its self-logic, an ever-differential element, the condition of movement as successiveness, thus it cannot be a descriptive catSelfry, but operationality, which can be always defined as “other”.

When the Self represents the Other direction, the one, which has been left out of velocity, or the one, which will be consumed in the self-identical subjectivity of the Self, made non-evincible and imperceptible in the permanent mutation, which is assumed purely as a dromological entity, hence it is not able to open the perspective of the *from the direction of*, but is projected in that perspective in which perspective exists only through things which it makes visible. This perspective makes sense as the framework

of meaning, as a mobile inseparable from movement, which contains itself as a whole, auto-referentially, but in an ever-changing and mutating dynamic signification. In this respect, there is no difference between things being outside velocity and having been carried away by it, i.e. those things being written in it, or in other words, thereby the separation of external and internal becomes impossible, further on, all relations between the parts and the whole are split. If *including* perspective framework always overlaps with the *included* one and no movement is possible in it without the complete altering of the perspective, but, at the same time, the overall alteration of the perspective is the pre-condition of this perspective, moreover: the overall alteration becomes the existence of this perspective, then we find a passage to scientific discourse, which accounts that the identity of the Self and its bodily frames are interpretable in a single unit, in the DNA molecule. Because, is it the body which contains the three-letter molecule, or is it the molecule's set of information that contains the body? Whether the DNA is made of a million different parts of the body, or the unity of the DNA is manifested in the living alternation of these millions of different formations?

References:

- Derrida, Jacques (1987): "The Parergon", in *The Truth in Painting*. Chicago: University of Chicago Press.
- Deleuze-Guattari (2005): *A Thousand Plateaus*. Schizophrenia and Capitalism. London – Minneapolis: University of Minnesota Press.

SAŽETAK

Adam Miler-Gutenbrun relativno kasno se okrenuo pisanju zavičajnih (heimatliche) romana o podunavskim Švabama u Mađarskoj. Ovi romani su na granici između književnosti i istoriografije. On je tematizirao prošlost i sadašnjost Švaba, svojih sunarodnika. Ova njegova dela su politički tendenciozna i u velikoj meri pedagoški usmerena. Njegovi polufikcionalni tekstovi, nastali između 1908.-1921. godine, potisnuli su njegove rane textove, koje je kao publicista i pisac u svojim bečkim godinama stvarao, kako kod čitaoca, tako i kod njegovih interpretatora.

Ključne reči: biografske kontroverze, književnost podunavskih Švaba, zavičajni romani

ÖSSZEFOGLALÓ

Bár Adam Müller-Guttenbrunn viszonylag későn kezdett a Magyarországon élő dunamenti svábokról szóló „honi” (heimatliche) regényeket írni, mégis ezek az irodalom és a történetírás határán húzódó művei populárisak és elfogadottak lettek. Tematizálta a svábok, azaz saját nemzettársai múltját és jelenét Magyarországon. Művei politikailag tendenciózusak, és nagy mértékben nevelő jellegűek. Regényei 1908–1921 között íródtak, és háttérbe szorították korábbi műveit mind az olvasóknál, mind az elemzőknél.

Kulcsszavak: életrajzi ellentmondások, dunamenti svábok irodalma, heimatdichtung (tájirodalom).

ABSTRACT

While it was fairly late that Adam Müller-Guttenbrunn started writing “heimatliche” novels about the Danube-Schwaben living in Hungary, his works, on the edge between literature and historiography, have become popular and well accepted. He used the Schwabens’ past and present in Hungary as his topics. His works showed political tendencies and are greatly educational in tone. His novels were written between 1908-1921 and overshadowed his earlier works with the readers as well as his critics.

Keywords: biographical paradoxes, literature of Danube-Schwaben, heimatdichtung



Hegedűs Katalin

Master nemačkog jezika i
književnosti
Univerzitet u Novom Sadu
Učiteljski fakultet na mađarskom
nastavnom jeziku u Subotici
katinka.h@magister.uns.ac.rs

ZAVIČAJNI ROMANI ADAMA MILERA GUTENBRUNA

*Adam Miller Guttenbrun szülőföldhöz
kapcsolódó regényei*

Adam Miller's Guttenbrun novels about homeland

Nemačko-austrijski književnik, političar, novinar, dramski pisac, pozorišni reditelj i kritičar, Adam Miler Guttenbrun (22.10.1852.–5.01.1923.) poznat je kao predstavnik književnosti podunavskih Švaba. On je u svom literarnom stvaralaštvu i žurnalistici nastojao da integriše Nemce u Austrougarskoj monarhiji i da u njima probudi nemačku svest. Po nekima on je pripadao antisemitskim nemačko-nacionalnim krugovima. Potpisivao se često pseudonimima (Franz Josef, Gerhold, Ignotus, Vetter Michl, Figaro).

Adam Miler je banatskog porekla, rođen je u Gutenbrunu, danas Zabrani, u Rumuniji. Školovao se u svom rodnom mestu i u Temišvaru gde je gimnaziju napustio posle prvog polugodišta prvog razreda, godine 1864. Ovaj svoj korak opravdava time što je nakon Nagodbe 1867. godine u gimnaziji Piarista, čiji je učenik bio, uveden mađarski umesto nemačkog kao nastavni jezik. Međutim prema istraživanjima novijeg datuma ispostavilo se da u temišvarskoj državnoj arhivi nema traga njegovog svedočanstva četvrtog razreda osnovne škole (Normalschule) kao ni svedočanstva prvih razreda gimnazije o kojima autor u svojim kasnijim biografskim beleškama piše sledeće: „... Ich kam als zehnjähriger Knabe nach Temeschwar, wo ich die Normalschule und die ersten Klassen des Piaristengymnasiums besuchte“ [„... kao desetogodišnji dečak, došao sam za Temišvar, gde sam pohađao osnovnu školu i prve razrede gimnazije kod piarista.“] (Guttenbrunn, 1927). Istraživač Egon Dörner (Dörner) je u svojoj studiji „Aufschlussreiches Matrikelbuch“ (Matična knjiga bogata informacijama) izneo da je mladi Adam Miler već prvi semestar prve godine jedva završio, te drugi nije ni upisao. Zaključak istraživača glasi: „Es ist somit erwiesen, dass der junge Adam Müller keinesfalls mehrere (zwei oder sogar mehrere) Klassen des Piaristengymnasiums besucht hat, weil er ja nicht einmal die erste Klasse abschliessen konnte!“ [„Ovim je dokazan, da mladi Adam Miler nije pohađao više (dva ili čak više) razreda gimnazije kod piarista, pošto nije mogao da završi ni prvi razred.“] (Berwanger, 1984).

Ovaj citat smatram da je važan pošto pisac opravdava, ne samo u svojoj autobiografiji, prekid svog školovanja u Temišvaru uvođenjem njemu nepoznatog (omraženog) mađarskog jezika. Političke konotacije ove „zaboravnosti“ postaju jasne kada se čitaju zavičajni romani Adama Milera.

U svojim sećanjima „Roman moga života“ (Der Roman meines Lebens“, 1927.) piše Adam Miler: „Mitte der 60-er Jahre bereitete die plötzliche Einführung der magyarischen Vortragssprache am Temeschwarer Gymnasium meinem Studiumfortgang ungeahnte Schwierigkeiten. Der Unterricht verwandelte sich mit einem Schlage in eine mechanische Abrichtung, wir plapperten unverständene magyarische Sätze, wir beteten sogar magyarisch und sangen in der Kirche in dieser Sprache. Die Schule verlor infolge dieser Vorgänge jeden Reiz für mich, sie wirkte entsittlichend auf mich.“ [„Sredinom 60-ih godina uvođenje mađarskog nastavnog jezika u temišvarskoj gimnaziji značilo je mom studijskom napredovanju neslućene poteškoće. Za mene se nastava od jednom pretvorila u mehaničku dresuru, trabunjali smo bez veze mađarske rečenice, čak smo se na mađarskom molili i pevali u crkvi. Škola je usled ovih događaja izgubila svaku privlačnost za mene, ona je delovala demoralizirajući na mene.“] (Berwanger, 1984).

Takođe nije dokazano da je kasnije u Hermanštat (danas Sibiu u Rumuniji) pohađao gimnaziju kako se to automatski prepisuje na osnovu tvrdnje Hansa Vereša (Weresch, 1927). Ovde je boravio od 1868. do 1870. godine kod jednog berberina kao šegrt za hirurga („felčera“) i berberina i tvrdi takođe da je završio tri razreda gimnazije. Međutim ni ovde mu ime u dotičnim matrikulama nije pronađen, a i inače mu je ovdašnji život obavljen maglom: „Doch was der wissensdurstige Banater in einer für ihn ganz neuer Welt wirklich getan hat, ob er nur ein stiller Beobachter war oder mehr, wird nie einwandfrei geklärt sein, wenn man zwischen Dichtung und Wahrheit nicht zumindest einen kleinen Unterschied akzeptiert.“ [„Međutim šta je banaćanin, željan nauke, u jednom, za njega potpuno novom svetu zaista radio, dali je bio samo tihi posmatrač, ili više, nikad se neće moći besprekorno razjasniti sem ako se u najmanju ruku akceptira jedna mala razlika između poezije i stvarnosti.“] (Berwanger, 1984).

U ovoj studiji se ukazuje i na druge „legende“ koje se vezuju za Milerovo ime, ukorenjene, no netačne biografske podatke ilustrovane primerima: „...dass Adam Müller-Guttenbrunn, unser verdienstvoller Schriftsteller, von viel zu vielen Legenden umwoben ist, beziehungsweise, dass auch in seinem Fall Dichtung und Wahrheit mitunter von einander so entfernt sind, wie Himmel und Erde.“ [„da je Adam Miler-Gutenbrun, naš zaslužan pisac, obavljen mnogim legendama, odnosno da i u njegovom slučaju poezija i stvarnost jedna od druge toliko su udaljena, kao nebo i zemlja.“] (Berwanger, 1984).

Tek Dernerova istraživanja pesnikovog života su upozorila na moguće zablude, ukoliko se tvrdnje i fakti ili događaji opisani u pesnikovim delima shvate kao autentični biografski podaci. Ovu fazu svoga života Adam Miler je utkao u svoje romane „Mali Švaba. Avantura jednog dečaka“ (Der kleine Schwab. Abenteuer eines Knaben, Leibzig 1910.) U romanu „Majstor Jakob i njegova deca.“ (Meister Jakob und seine Kinder, Leipzig 1918.) koji važi kao glavni izvor Milerove biografije, opisujući svoj

život vanbračnog deteta, tvrdi da mu otac u svom braku nije imao dece, što takođe ne odgovara činjeničnom stanju, jer je imao četvoro dece.

Pošto je u Beču završio Trgovačku Akademiju, Adam Miler živio je u Lincu gde je kao telegrafski činovnik proveo šest godina od 1873 do 1879. godine i piše svoje prve u stilu francuskih lakih komedija „Grofica Judita” (Gräfin Judith, Linz 1877) i „Prokletsvo obaveze” (Im Banne der Pflicht, Leipzig 1880) i dr.

Književnost podunavskih Švaba – kao i Mađara i drugih naroda u Monarhiji – je pod uticajem Beča. Adam Miler je ovde proveo više od dve decenije. U carskom gradu se susreo zapravo sa evropskim kulturnim strujanjima. On je, iako u suštini autodidakta, umeo da se uklopi u bečko literarno, i razvijeno kulturno okruženje. Kao novinar i pisac lakih pozorišnih komada stekao je renome. Adam Miler je utonuo u atmosferu bečkog pozorišnog života, sledio je konvencije i modu lakih i zabavnih komada. Postao je poznat kao dramaturg, pozorišni i literarni kritičar, feljtonista, i kao kulturni političar. Došao je u kontakt sa svojim zemljacima i upoznao se sa Edmundom Štajnakerom, jednim od najagilnijih vođa nemačkog nacionalnog pokreta u Ugarskoj. Potkraj 19. veka Adam Miler postao je direktor dva bečka pozorišta (1892-1896) i Kajzer-jubileums-teatra (1898-1903).

Njegovo bečko literarno stvaralaštvo ostalo je u senci njegovih romana nastalih posle 1907. godine, pošto je nakon dvadeset godina posetio svoj rodni kraj, Banat. Ovaj boravak je književniku dao podstrek za stvaranje jednog potpuno novog žanra u njegovom stvaralaštvu, a to je tzv.: Heimatdichtung (hajmatdihtung) – regionalna ili zavičajna književnost.¹ U tim poznim delima on obrađuje svoje doživljaje i utiske stečene u manjinskom podunavsko-švapskom miljeu u Ugarskoj. Sa ovim delima Adam Miler se profilirao kao važan eksponent političkog i kulturnog buđenja podunavskih Švaba u jeku mađarizacije.

Nakon niz godina odsutnosti iz Banata doživljava svet svog rodnog kraja kao stran. Otkriva zategnute odnose između nacija, pre svega između Švaba i Mađara, nemile socijalne prilike koje terete – po njegovom viđenju – pre svega njegove sunarodnike. Podunavski Švabe Gutenbruna smatraju začetnikom preporoda u njihovoj istoriji, „budiocem naroda” („Erwecker des Volkstums”), „prosvetiteljem naroda” („Volkserzieher”), „arhi Švabom („Erzschwabe”) i sl. Danas su mišljenja o njemu dijametralno oprečna: slavi se kao heroj u borbi protiv mađarizacije, odnosno smatra se da je bio pangerman i antisemit. Adam Miler je u svoje vreme bio veoma cenjen, čitan i voljen uglavnom od strane svojih zemljaka. Usled svoje aktuelnosti bio je enormno popularan. Međutim ni u svoje vreme nije bio, po svojim književnim delima niti popularan, niti poznat u Nemačkoj matici. Samo nekoliko istorija književnosti su ga beležila, ali ne u prvom redu kao književnog stvaraoca, nego po svojim političkim

¹ „Heimatdichtung“ u nemačkoj književnosti je reakcija na naturalistički književni pravac, koji su negovali austrijski, švajcarski i nemački književnici u drugoj polovini 19. veka. Popularni su bili Peter Roseger, Jeremias Gotthelf, Gittfried Keller i drugi. U ovoj književnoj vrsti dolazi do izražaja duboka empatija i ljubav prema narodu, njegovoj tradiciji i istoriji kao i prema seoskoj idili i prirodi. Nikada se ne pojavljuje omalovažavanje ili mržnja prema okruženju tih naroda, kao što je slučaj kod Adama Milera.

nastupima. Tražimo li njegovo ime u istorijama književnosti, koje su se detaljnije pozabavili životom i delom Adama Milera-Gutenbruna, onda vidimo da su autori, kao Zalcer, Nagl-Cajdler-Kastle, Bartels, Nadler, Šmit, Klajn i drugi svoju pažnju posvetili njegovom društvenom, političkom, žurnalističkom a prevashodno njegovom kulturno političkom delovanju.² Fric Martini piše u svojoj istoriji književnosti da je Adam Miler u svojim romanima istorijsko polemički isticao, plemsku narodnu samosvest protiv Mađara – zakoračao je neizvesnim putem koji je umesto građenja mostova vodio ka razdoru.

Miler-Gutenbrunova poseta u Banatu otvara nov period u njegovom stvaralaštvu. Od 1907. do 1918. godine posvećuje se isključivo pisanju istorijskih romana i hajmatromana. On u ovim svojim delima prikazuje život svojih sunarodnika, pre svega seljaka od vremena kolonizacije do savremenih istorijskih zbivanja.

Među najpoznatije i najpopularnije romane spada Milerov istorijski roman „Velika seoba Švaba” (Der grosse Schwabenzug, Leipzig 1913.) koji je zapravo prvi deo trilogije „Od Eugena do Josifa” („Von Eugenius bis Josephus”) koji sadrži romane „Milostiv Car” (Barmherziger Kaiser, Leipzig 1916) i „Josif Nemački” (Josef der Deutsche, Leipzig 1917).

„Velika seoba Švaba” je postala „biblija” podunavskih Švaba. U njoj je autor sa beskrajnom glorifikacijom dočarao herojska vremena kolonizacije podunavskih Švaba koji su uzorna slika i prilika nemačkog seljaka, nemačke porodice i ne u zadnjem redu odani podanici carske austrijske monarhije na čije su, od Turaka opustošene teritorije doseljeni. Pisac je u svom uobičajenom crnobelom maniru opisivao poteškoće s kojima su se kolonisti postrtovano ali krajnje istrajno suočili, mada se i ovde, već na prvim koracima pojavila negativna sila u liku mađarskog barona Parkoczy-ja. Romantični i mukotrpní mit o nemačkim starosedeocima je Adam Miler potvrdio.

Posebnu pažnju zaslućuje Adam Milerov autobiografski roman „Majstor Jakob i njegova deca” (Meister Jakob und seine Kinder. 1918.) u kojem prikazuje seoski-zanatlijski život podunavskih Švaba u 19. veku. Koliko ih je poznavao to se najviše vidi upravo iz ovog romana kada piše: „In die Breite und in die Tiefe wuchs es (das Volk), aber nicht in die Höhe, fest klammerten sie sich an die Scholle, gierig stillten sie ihren Feldhunger, an ihrem bauerlichen Wohlstand bauten sie mit allem Fleiss, aber von Idealen wussten sie nichts.” [„Po širini i po dubini je rastao (narod), ali ne i u visinu. Čvrsto se držao na grudi, pohlepno je zasićivao svoju glad za zemljom, za svoje seljačko dobrostanje, oni su veoma marljivo radili, ali ništa nisu znali o idealima.”](Gutenbrun, Meister Jakob.)

² Adolf Bartels (1928): „Geschichte der Deutschen Literatur”. Bd.III, Leipzig, Str.835.

Salzer, Anselm (1932): „Illustrierte Geschichte der Deutschen Literatur”. Bd.5, Regensburg, Str.2089-2092.

Wilhelm Schneider (1936): „Die ausländische Dichtung unserer Zeit”. Berlin, Str.209-211.

Johann Willibald Nagl, Jakob Zeidler, Eduard Castle (1937): „Deutsch-Österreichische Literaturgeschichte”. Bd.4, Wien, Str.1457-1459.

Karl Kurt Klein (1939): „Literaturgeschichte desDeutschtums im Ausland”. Leipzig, Str.256-259.

Josef Nadler (1941): „Literaturgeschichte des Deutschen Volkes”. Bd.4, Berlin, Str.147-148.

Adalbert Schmidt (1964): „Dichtung und Dichter Österreichs im 19. und 20. Jahrhundert”. Bd.1, Salzburg-Stuttgart, Str.206-208.

Pozadinu ovakvog mentaliteta podunavskih Švaba istoričari, sociolozi, etnolozi i kulturnoistoričari vide u njihovoj prošlosti, u istorijatu njihove kolonizacije kao i u nemilim prirodnim okolnostima naseljavanja. Pri polasku iz domovine potekli su iz raznih krajeva – oblasti matične Nemačke, bili su društveno raslojeni, kako po prohtevima, ukusima, religiji i po pogledu na svet ali isto tako i po svojim jezičkim navikama. Dominantna većina bavila se zemljoradnjom, živela je na selu u zatvorenom krugu svojih zemljaka. Odanost i vernost švapski seljak je osećao prema svojim bližnjima i prema caru – vladaru Austrijske monarhije. Neizmersno marljiv, štedljiv i racionalan težio je ka povećanju svog imanja, da postane bogat i kao takav postane pouzdan i poverljiv u svojoj uskoj zajednici. Kako po svom poreklu tako su se kolonisti razlikovali i po jeziku, po svojim dijalektima, pošto pri kolonizaciji ni na to nije obraćena pažnja. Preseljenja i sklapanja brakova iz drugog mesta doprineli su mešanju dijalekata, te je tako nastao tzv. „švapski dijalekat”. (Hagel, 1926) Verovatno su ove komponente od značaja za dezinteres i ravnodušnost švapskih seljaka prema književnosti i prema kulturi uopšte. Ali zato su čuvali i negovali svoje tradicije, običaje, i sve što se označava kao švapski folklor. Adam Miler takođe u romanu „Majstor Jakob i njegova deca” spomenivši Nikolausa Lenaua utvrđuje: „In einem Schwabendorf geboren war der Dichter. Aber stand sein Name in irgend einem Grundbuch? Besass er Haus und Hof? Führte er je einen Pflug? Keiner von diesen Bauern hätte ihm seine Tochter gegeben.” [„Pesnik je rođen u jednom švapskom selu. Jel’ stajalo njegovo ime u nekoj katastarskoj knjizi? Jel’ posedovao imanje? Jel’ radio ikada sa plugom? Ne bi ni jedan od seljaka svoju ćerku njemu dao.”] (Guttenbrunn, Meister Jakob. Str. 100)) „Majstor Jakob i njegova deca” spada u tzv. „ključne romane” te smatra se kao autorova biografija uz neke nužne rezerve. Adam Miler prikazuje u ovom svom delu sudbinu svoje majke i u povezanosti sa njom i svoje detinjstvo sa dirljivom istančanošću sa posebnim akcentom na autentičnoj činjenici da je Adam Miler kao vanbračno dete svoje detinjstvo proveo kao izopšteno, žigosano veoma nesretno mlado biće. Glavni akteri romana, iako svi pod izmišljenim imenima predstavljaju likove iz autorove uže i šire sredine. Sami po sebi nisu posebni, ali po njihovom grupisanju oni otelotvoruju iskonsko švapsko seljačko selo u kojem dominiraju strogi zakoni koji neumoljivo dele bogate od siromaha, seljake – gazde od zanatlija. U toj društvenoj strukturi čvrsto su određeni zadaci, obaveze, ciljevi i mesta svakog pojedinca. Hierarhija i moral u životu seljaka se ne menja. Bogat seljački sin – Milerov otac - se ne može oženiti – majkom Milerovom - ćerkom zanatlije. Individualna nastojanja su ovde osuđena na propast. Ideale određuje zajednica: bogatstvo, posed, marljivost su kriterije koje određuju društveni položaj pojedinca. Svako je svestan svoje društvene pripadnosti, starosnog doba, zanimanja, pojedinac je neodvojiv deo zajednice. U ovoj strogo određenoj strukturi skriva se snaga zajednice, ona samo tako može da sačuva svoj nacionalni integritet. Ovaj roman Adama Milera se smatra njegovim najuspelijim delom.

Adam Miler daje u ovom romanu pored individualnih konflikata malo prostora političkim trvenjima. Ipak ne propušta priliku da signalizira svoj nacionalistički-šovinistički stav prema Mađarima kada seoski paroh, Johan Novak, u svojoj propovedi

kaže: "Die Völker die euch umwohnen, sind um hundert Jahre hinter euch zurück, nie werden sie euch einholen, wenn ihr wie bisher euer guten deutschen Schulen pflegt und euch eine Intelligenz aus eigenem Blut schafft." [„Narodi koji žive oko vas su skoro 100 godina iza vas, nikad vas neće prestići ako, kao i dosad, negujete vaše dobre nemačke škole. I ako svi stvorite inteligenciju sopstvene krvi.”] (Guttenbrun, Meister Jakob). Paroh upozorava svoje vernike, da treba da budu na oprezu da ih okolni narodi – susedi mogu progutati ako i dalje žive međusobno izolovano i bez osećanja zajedništva. Kasnije među opasnim Novak spominje u prvom redu Mađare: „Es ist kaum fünfzig Jahre her, dass sie ihre Sprache entdeckt haben, und plötzlich wollen sie alle Völker in Ungarn zwingen, sie als Staatssprache anzuerkennen.” [„Nema još ni 50 godina od kako su otkrili svoj jezik, i od jednom hoće da nateraju sve narode Ugarske da ga prihvate kao državni jezik.”] (Guttenbrunn, Meister Jakob). Adam Miler je sproveo ozbiljna istraživanja u vezi istorije svog naroda, ali kada je reč o narodima, prevashodno o Mađarima, on se drži savremene stvarnosti. Konkretno u ovom slučaju zaboravlja na težnje Josipa II., koji je sproveo svoju jezičku reformu u Monarhiji, sa rigoroznošću uveo jedinstven nemački jezik, kao obavezan za sve narode, u svim oblastima, kako školstva, administracije tako i kulture i drugo. Te su težnje od strane Mađara pamćene kao germanizacija. Kada on piše ovaj roman pred sobom ima zlokobne posledice mađarizacije, ali nikad, ni u jednom svom delu, ne spominje Bahovu-eru (1851-59), purifikacione komisije i ponovo obavezni nemački jezik u svim ustanovama i školama, koje su po Mađarima imale iste metode i ishode, kao mađarizacija po Nemce. I ova era se označava kao germanizacija.

Filip Hilkené (1875-1938) je jedan od retkih interpretatora romana „Jakob i njegova deca”. Svoju opsežnu studiju objavio je u časopisu Volkswart (Narodni Čuvar) 1933. godine i primećuje, da je ovo jedino Milerovo delo u kojem se ne dotiče strastveno i angažirano dnevnih pitanja društva, umetnosti i politike, nego tematizira sebe i svoje unutrašnje životne probleme. Autor studije mudro prelazi preko Milerovih kritika švapskog seljaka i ne ulazi u razmatranje Milerovog shvatanja društvenih prilika u Bahovoj eri, koje on čak smatra cvetnom epohom u Monarhiji.

Istorijskih elemenata u Milerovim delima ima na pretek: njihovi predmeti su istorijski dokumentirana zbivanja u tadašnjoj Austro-Ugarskoj i Nemačkoj (Velika seoba Švaba) često se verodostojno prikazuju i citiraju autentične situacije (Zvona domovine) uvode se poznate ličnosti iz politike i kulturne istorije 19. veka. Tematika i morfologija je u svim njegovim istorijskim romanima po istoj šemi: idealni seljaci Švabi, lenji i nepouzđani Mađari, aljkavi Rumuni i Srbi. Sve to u ime težnje ka stvaranju identiteta podunavskih Švaba.

Iako se misli, da su Adam Milerovi romani plod određenih istorijskih događaja, te zanimljivi samo u određenim krugovima, oni ipak imaju svoje zainteresovane čitaoce u sirim krugovima i danas. Nemcima iz matice, Adam Miler je nepoznata ličnost, međutim on je i danas među podunavskim Švabama, i Švabama u Banatu, ali i iseljenih Švaba jedan od ikona njihove kulture. Primera radi navodimo da je Hainc Štefan (pod pseudonimom Hans Kerer) dramatisovao roman o Majstoru Jakovu i njegovoj deci,

kao pozorišni komad – narodna igra (Volksstück) koji je u Banatu izveden povodom 125. rođendana Milera Gutenbruna, 1977. godine i od onda je 84 puta prikazan, kako u Banatu tako i u Transilvaniji, u Nemačkoj Televiziji Rumunije. U Rumuniji se još i danas štampaju njegovi romani u hiljadama primeraka.

Korišćena Literatura

- Berwanger, Nikolaus (1984): „Zum Hermannstädter Aufenthalt Adam Müller-Guttenbrunns und zum „Banater Kapitel“ in Meschendorf „Karpthen““. Antal Mádl–Anton Schwob (Hrsg): *Vergleichende Literaturforschung*. Internationale Lenau-Gesellschaft 1964–1984. Wien: Bundesverlag, 447–449.
- Hagel, Hans (1926): „*Die Sprache der Banater Schwaben*“. Dresden, 161–173.
- Hilkene, Philip (1932): Müller-Guttenbrunns „Meister Jakob und seine Kinder“. *Volkswart, Vierteljahrsschrift für deutsche Volkstumspflege in Südslawien*, Heft 2, 64, 1–8.
- Müller-Guttenbrunn, Adam: Meister Jakob und seine Kinder from the World Wide Web <http://www.gutenberg.spiegel.de/buch/1102/1>. 10. 02. 2013.
- Müller-Guttenbrunn, Adam (1927): „*Der Roman meines Lebens*“: Aus dem Nachlass zusammengestellt von Roderich Müller-Guttenbrunn. Leipzig–Stuttgart, 5–20.
- Scherer, Anton (2003): „*Geschichte der donauschwäbischen Literatur von 1848 bis 2000*“. München: Verlag der Donauschwäbischen Kulturstiftung, 52.
- Weresch, Hans (1927): „*Adam Müller-Guttenbrunn und seine Heimatromane*“. Temeschwar.

Stručna literatura

- Martini, Fritz (1958): „*Deutsche Literaturgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart*“. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 590.
- Petri, Martha (1939): „*Donau-Schwäbisches Dichterbuch*“. Wien–Leipzig: Adolf Luser Verlag.
- Pukanszki, Béla (2000): *Német polgárság magyar földön*. Budapest: Lucidus Kiadó.
- Scherer, Anton (1966): „*Donauschwäbische Bibliographie 1935–1955*“. München: Verlag des Südostdeutschen Kulturwerks.
- Scherer, Anton (1974): „*Donauschwäbische Bibliographie 1955–1965*“. München: Verlag des Südostdeutschen Kulturwerks.
- Senz, Josef Volkmar (1969): „*Das Schulwesen der Donauschwaben im Königreich Jugoslawien*“. München: Verlag des Südostdeutschen Kulturwerks.

ÖSSZEFOGLALÓ

Dolgozatom célkitűzéseiben, metodológiájában és várható eredményei tekintetében a főlöelt korpusz terjedelme miatt alkalmasint szerényen fogalmaz, hozadécai részlegeseek, és a kezdő fordító első lépéseit jelentik.

Elsőként a japán frazeológiai alapfogalmak körüljárására vállalkozik, mint amilyen a kanjoku (慣用句), a dzsukugo (熟語) és az idióma (イディオム). A dolgozat súlypontját a japán frazeológia fordíthatóságának analízise és az értelmi ekvivalencia primátusának hangsúlyozása képezi.

Vihar Judit Boccsan-fordítását (A Kölyök) a probléma szempontjából szorosan olvasva egy háromelemű rendszer föllállítására teszek kísérletet, melyben a következő egységek kapnak helyet:

1. Forrásnyelvi frazeológiai kifejezés célnyelvi frazeológiai kifejezéssel való megfeleltetése.
2. Forrásnyelvi frazeológiai kifejezés egyetlen szóval vagy szó szerkezettel való megfeleltetése.
3. Forrásnyelvi frazeológiai kifejezés körülírással módszerrel való megfeleltetése.

Kulcsszavak: japán nyelv, frazeológia, fordítás.

ABSTRACT

Due to the limitations stemming partly from the size of the corpora used the aims of this paper, the methodology and the results cannot be exhaustive and the implications conclusive. However they are still the first steps of a budding translator.

First and foremost I want to examine the fundamental elements of Japanese phraseme, the kanyoku, the jukugo and the idiom. Analyzing the translatability of phrasemes will be in the focus of my paper along with emphasizing the importance of equivalence.

Using the translation of Botchan by Judit Vihar the following three rubrics make the basis of my study:

1. The translation of phraseme using a phraseme in the target language.
2. Using a single word or expression to translate a phraseme
3. Translating a phraseme by paraphrasing

Keywords: Japanese language, phraseme, translation

SAŽETAK

U ciljevima i metodologiji, očekivanim rezultatima, moj rad, proizlazeći iz korpusa na kome sam vršila istraživanja, skromno označava prve korake početničkog prevođenja.

Prvenstveno opisujem osnovnu terminologiju japanske frazeologije, kao što su kanjoku, džukugo i idiome. Cilj mog rada je analiza mogućnosti prevođenja japanske frazeologije.

Analizu vršim na prevodu romana u Nacuma Sosekija Bočan, koji je prevela Judit Vihar.

Oglede vršim na osnovu tri strategije prevoda:

1. Frazeologija izvornog jezika, koji odgovara frazeologiji jezika na koji se prevodi

2. Frazeologija izvornog jezika, koji odgovara jednom izrazu

3. Frazeologija izvornog jezika, koji odgovara opisujućoj metodi

Ključne reči: japanski jezik, frazeologija, prevođenje



Samu Veronika

Pécsi Tudományegyetem, Nyelv-
 tudományi Doktori Iskola, I. éves
 hallgató
 Károli Gáspár Református Egyetem,
 Japanológia Tanszék, oktató
 Budapest
 veronikasamu@gmail.com

A JAPÁN FRAZEOLÓGIZMUSOK FORDÍTÁSÁNAK VIZSGÁLATA PÁRHUZAMOS SZÉPIRODALMI KORPUSZON

*Analyzing Japanese phraseme with the
 help of parallel literary corpus*

*Analiza prevedenja japanske frazeologije
 na paralelnom korpusu*

Bevezető

Dolgozatom célja az, hogy a japán kanjókuk és dzsukugok magyar nyelvre való fordíthatóságát vizsgálja. Választásom azért esett éppen erre a nyelvi csoportra, mivel jelentős és fontos helyet foglalnak el a nyelv közlési egységeinek rendszerében. Izgalmas kutatási területnek tartom két olyan nyelv frazeológiai kincseinek az összehasonlítását, illetve fordíthatóságát – ebben az esetben japánról magyarra –, amelyek között kulturális, mentalitásbeli és egyéb különbségek figyelhetők meg. Vizsgálódásaimat mindenképpen megbízható forrásanyagon szerettem volna megvalósítani, éppen ezért döntöttem az egyik legkiemelkedőbb japán-magyar fordító, Vihar Judit munkája mellett, aki a következőképpen nyilatkozik a fordítás folyamatáról: „...a fordítónak nemcsak értenie kell az általa lefordított művet, hanem éreznie is. Úgy kell fordítani, hogy közben azt érezzem, ott élek, járkálok a mű hősei között. Bele kell élni magam az ő világukba.” (Vihar 2009). Dolgozatomban munkái közül a modern japán irodalom egyik legjelentősebb regényírójának, Nacume Szószeki a Boccsan (A Kölyök) című mű fordítását vettem alapul. Tekintettel arra, hogy a mű igen gazdag frazeológiával büszkélkedik, én mindössze az első hat fejezetben megtalálható kanjókuk és dzsukugok fordítását kívánom elemezni.

A japán frazeológiai kifejezések

A japán frazeológián belül a következő fogalmakat különböztetjük meg: kanjókú (慣用句), dzsukugo (熟語) és idióma (イディオム).

Kanjókú (慣用句) a következőképpen definiálható:

- Két vagy több szóból álló szókapcsolatok. Az őket alkotó szavak olyan egységet alkotnak, amely egy sajátos jelentéssel rendelkezik. Pl. あごで使う - あご állat, állkapcsot jelent, 使う használ jelentéssel bír, és mint szókapcsolat egy új jelentést

hozna létre: erőszakoskodik; másik példa 道草を食う - 道草 - útmenti fű, 食う - eszik, és mint szókapcsolat: időpazarlás (Daijisen- CD-rom-os változat).

– Olyan szókapcsolatok, amelyek legalább két szó szintéziséből épülnek fel, és az alkotóelemekkel nem azonos, teljesen új, önálló jelentéssel rendelkeznek. A kanjókuk élénken tükrözik a Japán ország és japán nép kultúráját, gondolkodásvilágát, és szoros kapcsolatban állnak a japán mindennapi élettel. Ezenkívül némi humort és érzelmességet is sugallnak (Akiyama N., Akiyama C. 1996).

Dzsukugo (熟語)

– Két vagy több kínai karakterből álló japán kifejezés. Pl. 幸福 (szerencse), 美女 (bájos nő).

Két vagy több szóból álló összetétel, amely egy egységként funkcionál. Az ilyen összetételeket még fukugógoknak (複合語) vagy góseigoknak (合成語) is nevezik.

Ezek olyan kifejezések, amelyek sajátos jelentéssel rendelkeznek. Nevezhetjük még őket kanjókuknak vagy seikuknak. Pl. 気が抜ける - csüggedt, letört 油を売る - lopja a napot, lógatja a lábát (Daijisen-CD-rom-os változat).

Itt meg kell említenem a dzsukugok egy speciális fajtáját, a jodzsidzsukugokat, azaz a négy kínai karakterből álló összetételtípust.

Az idióma (イディオム) szót külön nem kívánom értelmezni, mivel a legtöbb szótár azonosítja a fent említett két szó jelentésével.

A fentiek alapján látható, hogy a dzsukugo és kanjókú kifejezések jelentései között éles határ nem húzható. Sőt talán az is megállapítható, hogy a dzsukugo tágabb fogalom és a kanjókuk csupán a dzsukugok egy bizonyos fajtája. Dolgozatomban a dzsukugo fogalmát leszűkíteném a kanji összetételekből álló idiomatikus kifejezésekre.

A japán frazeológia fordítása

A nyelvi fordulatok (frazeologizmusok) bármely nyelvhez tartozzanak is, fordításuk nagy kihívást jelent a fordítók számára. Minden nyelv szívesen dicsekszik az ehhez a csoporthoz tartozó szavak fordíthatatlanságával, arra hivatkozva, hogy ezek olyan „nyelvi kincsek”, amelyek magukban hordoznak egy adott kultúrát, világszemléletet. A frazeológiai kifejezések morális és érzelmi töltetét egyszerűen nem lehetséges teljességben átadni a célnyelven. Ez vajon azt jelentené, hogy a kultúraspecifikus szavak, amelyek csoportjába sorolhatók a kanjókuk és dzsukugok, fordíthatatlanok?

A következőkben erre szeretnék választ kapni. Tudomásom szerint eddig még nem született japán-magyar viszonylatban ilyen jellegű kutatások, ezért ennek hiányában legfőképpen, – olyan munkákra fogok támaszkodni, amelyek más nyelvek pl. orosz–magyar, német–magyar nyelvek frazeologizmusait, illetve azok fordításait tanulmányozzák.

Kiindulópontként a következő megállapítást veszem: „a megfelelő nyelvi jelenségek összevetésének alapvető kritériuma az ekvivalencia: csak egymással megegyező elemek összehasonlításának van értelme” (Földes 1987: 27). Az ekvivalencia fogalmára a szakirodalomban számos meghatározás létezik. Például Catford formális megfelelés

és szöveg-ekvivalens között tesz különbséget. Formális megfelelés alatt olyan célnyelvi kategóriát ért, amely a lehető legpontosabban ugyanazt a helyet foglalja el a célnyelv rendszerében, mint az adott forrásnyelvi kategória a forrásnyelvben. A szövegek ekvivalenciáról pedig azt állítja, hogy akkor áll fenn, ha a forrásnyelvi és a célnyelvi szövegek vagy szövegrészek egy adott szituációban egymással kölcsönösen felcserélhetők. Nida egy más megközelítésből kutatja ezt a kérdéskört. Számára a formális ekvivalencia akkor figyelhető meg, ha a fordító a forrásnyelvi szöveg tartalma mellett formáját is visszaadja (grammatikai egységeket, szóhasználatot stb.). Emellett beszél dinamikus ekvivalenciáról, amelynek lényege, hogy a célnyelvi szöveg azonos hatást keltsen, és azonos reakciót váltson ki a befogadóból (Klaudy 1994). Említésre méltó a kommunikatív ekvivalencia is. Ezen belül található a referenciális, kontextuális és funkcionális ekvivalencia. Referenciális ekvivalenciáról akkor beszélhetünk, ha a célnyelvi szöveg a valóság ugyanazon tárgyát, eseményét, jelenségét mutatja be, mint a forrásnyelvi szöveg. A kontextuális lényege, hogy „a fordítás eredményeképp kapott célnyelvi szövegben ugyanúgy kapcsolódjanak egymáshoz a mondatok, mint a nem fordítás eredményeképp keletkezett hasonló műfajú célnyelvi szövegekben” (Klaudy 1994: 78). Tehát különböző ekvivalencia-felfogások léteznek, mindegyiknél más és más tényező adja meg az ekvivalencia feltételét. A szakirodalom ezeket a tényezőket invariánsoknak nevezi. A fentiek alapján láthatjuk, hogy az invariáns lehet az értelem, lehet tartalom, vagy éppen forma, jelentés. A frazeológia esetében vajon melyik invariáns adja meg az ekvivalenciát? Földes Csaba Hessky Reginára hivatkozva a szemantikai ekvivalenciát emeli ki a frazeológiai kifejezések esetében. Szerinte ez csak akkor áll fenn, ha az összehasonlítandó szókapcsolatoknak nem a szó szerinti jelentése azonos, hanem az úgynevezett idiomatikus (nem a szavak jelentéséből következtethető jelentés). Természetesen, ha emellett még a szó szerinti jelentésük is megegyezik, akkor egy „mélyebb” vagy „teljesebb” ekvivalenciáról beszélhetünk. *Boccsan* első hat fejezetében megtalálható japán és magyar frazeológiai kifejezések tanulmányozásának eredményeképpen a szemantikai ekvivalencia mellett értelmi ekvivalencia is megfigyelhető, de teljes ekvivalencia nem („...ha a tartalmas alkotórészek denotatív jelentése is megegyezik: ha egyforma kép szolgál a kifejezés alapjául, s ha a komponensek – mint önálló szavak is – egymás megfelelőinek tekinthetők.” (Földes 1987: 28)). Ez nyilván arra vezethető vissza, hogy a magyar és japán nyelv kulturális szempontból igen távol esik egymástól, nem úgy, mint például a magyar és a német nyelv.

Éppen ezért, mivel a két nyelv frazeológiai egységei között nem áll fenn teljes ekvivalencia, a fordító nem fordította, hanem megfeleltette őket. Ilyenkor a két nyelvű szótárak útbaigazításait nem lehet végső igazságként kezelni, mivel ezeket általában csak általánosítva fordítják, s nem tüntetik fel a szituációkat, amelyekben használják, sem gyakoriságukat, sem stilisztikai értékeiket. Ezenkívül a szótárban szereplő magyarázatok nem tartalmazzák azokat a kulturális és érzelmi jegyeket, amelyek egy-egy mondat fordításakor nélkülözhetetlenek a célnyelvi olvasó szempontjából. Emiatt nem a szavak szintjén történik a célnyelvi átváltás, hanem szöveg szintjén (Szentváry-Lukács M.,

Albert S. 2006). A fordító a nyelv gazdag eszköztárából kiválaszt olyan megfeleléseket, amelyek méltók, megfelelőek arra, hogy a forrásnyelvi szöveg értelmét átadják a befogadók számára, így feladata az értelem újratelemzése a célnyelven. Ez a megállapítás megegyezik a Klaudy Kinga-féle meghatározással, amelyet a lexikai műveletek kapcsán fogalmaz meg, miszerint ezeknek a műveleteknek a lényege az értelem célnyelvi újratelemzése:

„...a lexikai átváltási műveleteknek éppen az a lényege, hogy a fordító, aki tudja, hogy a forrásnyelvi beszélők milyen szabályok alapján vonatkoztatják a forrásnyelvi jelet a valóságra, olyan célnyelvi megfelelőt keres, melyet az általa ismert célnyelvi szabályok alapján a célnyelvi beszélők remélhetőleg ugyanarra a valóságszeletre fognak vonatkoztatni. Lehet, hogy a megtalált célnyelvi megfelelő tárgyak vagy jelenségek szűkebb körére fog vonatkozni, mint a forrásnyelvi szó, de ha abban a közlési szituációban csak így lehet megteremteni az egyenértékűséget, akkor a fordítónak jelentésszűkítéshez, ellenkező esetben jelentésszűkítéshez kell folyamodnia” (Klaudy 1994: 105-106).

A továbbiakban ezen műveletek alapján szándékozom vizsgálni a japán kanjókuk fordítását, amelyek ismertetésére a későbbiekben részletesebben kitérek. Ez alól kivételt fognak képezni azok a kanjókuk, amelyeket a fordító a magyar nyelvben megtalálható állandósult szókapcsolatokkal tolmácsolt, és azok is, amelyeknél a fordítási módszer a körülírás volt.

A kanjókuk fordításának vizsgálata

Mindenekelőtt meg kell említenem, hogy a magyar és japán nyelv tekintetében nem születtek olyan elemzések, amelyek a két nyelv frazeológiájának összehasonlításával foglalkoznak. Éppen ezen okok miatt megpróbálkoztam én egy rendszert felállítani, ebben segítségül vettem Földes Csaba felosztását, amelyet a magyar-német-orsz beszédfordulatok fordítása kapcsán állapított meg (Földes 1987).

3 csoportot különböztetnék meg, az alapján, hogy a japán frazeológiai kifejezéseket milyen módszerekkel feleltették meg a magyar nyelvben:

1. Forrásnyelvi frazeológiai kifejezés célnyelvi frazeológiai kifejezéssel való megfeleltetése
2. Forrásnyelvi frazeológiai kifejezés egyetlen szóval vagy szó szerkezettel való megfeleltetése
3. Forrásnyelvi frazeológiai kifejezés körülírással való megfeleltetése

Forrásnyelvi frazeológiai kifejezés célnyelvi frazeológiai kifejezéssel való megfeleltetése

Ennél a csoportnál a fordító fordítási módszerének lényege abban rejlik, hogy a japán kifejezések helyettesítésére megkereste azokat a magyar állandósult kifejezéseket, amelyeket a célnyelvi beszélők hasonló helyzetben használnának. A magyar frazeologizmusok szinte a legtöbb példa esetében teljesen más elemekből épülnek föl, de mégis ugyanazt a hatást érik el a célnyelven, mint a japán frazeologizmusok a forrásnyelven.

Az ekvivalencia valamennyi aspektusát figyelembe véve az ehhez a csoporthoz tartozó példamondatokat a következő alcsoportokra osztottam fel:

Bizonyos alkotóelemek megegyeznek

1a) 法律の書生なんてものは弱い癖に、やに口が達者なもので、愚（ぐ）な事を長たらしく述べ立てるから、寝る時にどンドン音がするのはおれの尻がわるいのじゃない。(Nacume, 33)

1b) Ezek a joghallgatók amúgy nehezen bírják a gyűrődést, viszont rendesen **tudják tépni a szájukat**, s mivel ezt a csekélységet is olyan hosszán ecsetelte, kénytelen voltam megmondani a magamét: Azzal, hogy lefekvéskor eldobom magam, egyáltalán nem teszek kárt a fenekemben. (Vihar, 55)

Ennél a példánál a mindkét nyelvben szereplő alkotóelem: száj

口が達者 - beszédes, nagy beszédképességű

Tudják tépni a szájukat – badarságokat fecseg, eredmény nélkül, fölöslegesen, hiába beszél

Stilisztikailag különböznek

A „Magyar szólástár” (Bárdos V. szerk. 2003) a magyar szókapcsolatok stílus minősítését is feltünteti a magyar nyelv tudatos és igényes használatára törekvő olvasók számára. Ezt alapul véve az alábbiakban egybevetettem azokat a példamondatokat, amelyek stilisztikai színezetben különböznek.

2a) 猫の額ほどな町内の癖に、中学校のありかも知らぬ奴があるものか。(Nacume, 15)

2b) Még azt se tudja ezen a **hangyányi helyen**, hogy van-e középiskola?! (Vihar, 24)

A japán 猫の額ほどな (nagyon kicsi hely) köznyelvi stílusértékű, míg a magyar **hangyányi helyen** (kicsi vagy kevés hely) bizalmas, fesztelen, közvetlen beszédben használatos.

Jelentéstöbblet

Jelentéstöbblet akkor fordul elő, ha az egyik frazeológiai kifejezés két vagy több jelentéssel is rendelkezik. Az itt egybevetendő mondatoknál a japán frazeológia az, amelynek több jelentése van. Kihangsúlyoznám, hogy a japán és a magyar szókapcsolat között jelentésbeli megegyezés nincs. A fordító itt az ekvivalencia létrehozásához nem a szótár által megadott megfelelőből indult ki, hanem keresett egy olyan magyar ekvivalenst, amely a szövegben fennálló szituációt hűen visszaadja.

3a) なまじい保護を受ければこそ、こんな兄に頭を下げなければならない。(Nacume, 11)

3b) Csupán valami csekélyke alamizsnát lőkne oda nekem: az ilyen testvér miatt **csak leszegett fejjel járhat az ember**. (Vihar, 17)

頭を下げなければならない szókapcsolat a következő jelentéseket hordozza magán:

- a) tiszteletét adja, csodálatát fejezi ki
 - b) lehajtja a fejét
- leszegett fejjel járhat az ember** – szégyenkezik

Ugyanaz a kép szolgált a kifejezés alapjául

4a) それでも妙な顔をしているから「何を見やげに買って来てやろう、何が欲しい」と聞いてみたら「越後の笹飴が食べたい」と云った。(Nacume, 14)

4b) De még erre is olyan **különös arcot vágott**.

- Majd hozok valami ajándékot. Mit szeretnél? – kérdeztem tőle.
- Ecsigói szójacukrot –válaszolta. (Vihar, 22)

顔をしている – arckifejezést ölt

arcot vágott – egymás után többféle (fintorgó) arckifejezést ölt rosszkedvének vagy nemtetszésének kifejezésére

Mindkét szókapcsolat a szereplő nem tetszését fejezi ki, ami leolvasható az arcáról, és ez adja meg az azonos képet.

Teljesen eltérő kép szolgál a kifejezés alapjául

5a) 39. 焼餅の黒焦のようなもので誰も賞め手はない。(Nacume, 28)

5b) **Ez az utolsó csepp a pohárban!** (Vihar, 47)

Nem egy mondatnál a fordítás szinte lehetetlennek tűnik, mert az állandósult kifejezések túl szorosan kötődnek az adott nyelv kultúrájához. A fent látható mondatok közül talán az utolsó az, amellyel különösen nehéz „elbánni”. A benne szereplő japán frazeológia: 焼餅の黒焦. A 焼餅 egy tipikus japán édesség, amely a magyar kultúrában nem ismeretes. Tehát ebben a példában egy kultúraspecifikus szót tartalmazó kultúraspecifikus kifejezést kell a fordítónak lefordítania, mindezt úgy, hogy elérje azt a célnyelvi hatást, amely megvan a forrásnyelviben. Éppen ezért az ilyen nehéz átváltások egyben tükrözik a fordító egyéni stílusát, személyiségét, sőt gondolkodásvilágát is. Vihar Judit maga is így vélekedik erről: „Minden műfordítás megalkuvással jár, az eredeti mű és a műfordítás soha nem lehet egyenértékű..., a két nyelv mögött meghúzódó kultúrkör és civilizáció közötti különbségekről sem szabad megfeledkezni” (Vihar 2009).

A fent kialakított csoportok között nem húzható éles határvonal, mivel egyes példamondatokat több csoportban is föltűntethettem volna. Pl. 口が達者 - **tépik a szájukat** szókapcsolatok között stilisztikai különbség van, mivel a magyar megfelelőt a szlengben használják, így a „stilisztikailag különböznek” nevű csoportban is szerepelhetnek.

Forrásnyelvi frazeológiai kifejezés egyetlen szóval vagy szó szerkezettel való megfeleltetése

Az itt feltüntetett példamondatok célnyelvi átváltásait, ahogy azt már említettem,

a lexikai átváltási műveletek (az értelem célnyelvben történő újrateremtése (Klaudy 1994)) csoportja alapján vizsgálom. De még mielőtt ezt megtenném, néhány szót szólnék általánosságban az átváltási műveletekről (mik azok, és hogyan csoportosítják őket).

Átváltási műveleteknek nevezhetjük azokat a bonyolult műveletsorokat, amelyeket a fordítók végeznek el a forrásnyelv tolmácsolása során. Vannak kutatók, akik szerint a fordítás folyamatában a fordítók elvonatkoztatják a forrásnyelvi és célnyelvi jeleket, és a jelentésre, értelemre koncentrálnak dekódolják az adott idegen nyelvű szöveget. Klaudy megállapítása szerint viszont az elvonatkoztatás nem mindig történik meg teljesen, és a dekódolás mellett úgynevezett „transzkódolást”, azaz átváltási műveleteket is végeznek a fordítók (Klaudy 1994). Ezek a műveletek lehetnek kötelezők és fakultatívak, valamint automatikusak és nem automatikusak. Más szóval *az átváltási műveletek esetében vannak nyelvi rendszerek által meghatározott kötelező és ezért automatikus átváltások, amelyekre azért van szükség, hogy helyes célnyelvi mondatot kapjunk, és vannak fakultatívak, amelyeket különböző szövegszintű és pragmatikai megfontolásokból végeznek el a rutinos fordítók* (Klaudy 2007a: 171). Felosztásuk: jelentések szűkítése (differenciálás és konkretizálás), jelentések bővítése (generalizálás), jelentések összevonása, jelentések felbontása, jelentések kihagyása és betoldása, jelentések áthelyezése, jelentések felcserélése, antonim fordítás, teljes átalakítás és kompenzálás.

A felsorolt lexikai átváltási műveletek közül Boccsan első hat fejezetében található frazeológiai kifejezések egyetlen szóval vagy szó szerkezettel való megfeleltetése során a következőket alkalmazta a fordító: a) jelentések szűkítése b) jelentések összevonása c) teljes átalakítás e) jelentések kihagyása.

Jelentések szűkítése

„A forrásnyelvi jelentés szűkítése úgy zajlik, hogy először megkülönböztetjük a szó különböző jelentéseit (differenciálás), majd kiválasztunk egyet közülük (konkretizálás)” (Klaudy 1994:106-107). A példák alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a kanjókuk fordításánál akkor kerül sor erre a lexikai átváltásra, ha a forrásnyelvi szövegben megjelenő szó általános jelentése nem adja vissza hűen a situációt, nem éri el azt a hatást, amit a forrásnyelvi szöveg megkíván tőle. Ez látható a következő példánál is:

1a) 静かにしろ、夜なかだぞ、とこっちも負けんくらいな声を出して、廊下を向うへ駆けだした。(Nacume, 38)

1b) – Csönd legyen! Sötét éjszaka van! – **üvöltöttem el magam**, hogy túlkiabáljam a rettenetes ricsajt, miközben a folyosó vége felé futottam. (Vihar, 63)

A 声を出して kifejezés jelentése: megszólal, kifejez, artikulál. Ha a fordító meghagyta volna a szótári jelentést, akkor a célnyelvi szöveg nem tükrözte volna, milyen idegállapotban van a regény főhőse az adott szituációban. Ezért szükség volt konkretizálni a „megszólalás”-t.

Josio Hirako szerint a fordítás művelete két lépésből áll, az első lépés a megértés, a második pedig a forrásnyelvi jelentés visszaadása célnyelvi ekvivalenciával (Josio 1999). Talán éppen a Josio által emlegetett első lépés az, ami a fordítót a konkretizálásra készítette. Hiszen a fordító megértés útján mélyebben átlátja a forrásnyelvi mondat mondanivalóját, és ez miatt a japán frazeológiai kifejezés magyar ekvivalenseként nem a szótári megfelelőjét tartja, hanem annak konkretizálásával megalkotott szót vagy szószerkezetet.

Jelentések összevonása

A vizsgált korpuszban a fordítások legnagyobb számban ezt a lexikai műveletet részesítik előnyben. Ennél a műveletnél az történik, hogy két vagy több forrásnyelvi szó jelentését a célnyelvben egyetlen szóval helyettesítik. Valójában a többi lexikai művelethez sorolt egyes példamondatokat ugyanúgy itt is feltüntethettem volna, hiszen szép számban akadtak olyanok, amelyeknél a több szóból álló kanjókukat csak egyetlen szó helyettesíti. De mivel esetünkben a jelentés összevonásának műveletén kívül más lexikai művelet is megállapítható, nem az esetükben, nem ide soroltam őket.

Az alábbi példában a magyar megfelelés a kanjókú szótári jelentésével azonos. Ezért külön nem kívánom magyarázni.

1a) 学校へは行って、嘘を吐いて、胡魔化して、陰でこせこせ生意気な悪い
たずらをして、そうして大きな面で卒業すれば教育を受けたもんだと癪違いを
していやがる。(Nacume, 36)

1b) Csak azzal foglalkoznak, hogy titokban csálnak és **hazudnak** mások háta mögött,
kicsinyes csínytevésekkel töltik az idejüket, végül nagy nehezen befejezik az iskolát, és
ettől kezdve teli pofával azt harsogják, hogy jó nevelést kaptak. (Vihar, 60)

Jelentések kihagyása

A szakirodalom a jelentések kihagyása alatt azt a műveletet érti, amikor a fordító a célnyelvi olvasók háttérismeretének hiánya miatt kihagy bizonyos elemeket a forrásnyelvből, például helyneveket, megszólításokat stb. (Klaudy 1994). Én viszont a jelen esetben a jelentések kihagyását nem ilyen értelemben használom, mivel az alábbi mondatnál nem arról van szó, hogy a fordító a kanjókú fordítását azért hagyta volna ki a magyar nyelvből, mert azt a magyar olvasók nem értenék. Itt olyan esetről van szó, amikor a kanjókú semmilyen többletinformációval nem szolgál, és felesleges külön feltüntetni a célnyelvi mondatban.

1a) 一杯飲むと胃に答えるような気がする。(Nacume, 26)

1b) Ha egy csészével iszom belőle, rögtön megfájdul tőle a hasam. (Vihar, 42)

気がする jelentése: érez, elgondol. Ha a fordító nem hagyta volna ki, következőképpen hangzana a mondat: Ha egy csészével iszom belőle, **úgy érzem**, rögtön megfájdul tőle a hasam.

Teljes átalakítás

Ennél a műveletnél a forrásnyelvi jelentést teljesen átalakítva adják vissza a célnyelvi szövegben. A célnyelvi jelentés csak „látszólag semmiféle értelmi, logikai kapcsolatban nincs az eredetivel” (Klaudy 1994: 141). A jelentések kihagyásához hasonlóan általában ezt a lexikai átváltást is azért alkalmazzák, mert a fordító figyelembe veszi a célnyelvi olvasók háttérismeretét. Az alábbi példában viszont nem erről van szó. Észrevételeim szerint a fordító a két szöveg közötti ekvivalenciára törekedett, és csak olyan módon tudta visszaadni hitelesen a forrásnyelvi szituációt, ha a frazeológiai kifejezésen teljes átalakítást visz végbe. Hiszen „a fordító nem nyelvet, hanem szöveget fordít, és nem szavakat kódol át szolgálai módon egyik szövegből a másikba, hanem fogalmakhoz és képekhez keres lexikalizálódott célnyelvi ekvivalenseket” (Szentváry-Lukács M., Albert S. 2006: 56).

1a) 野だは何のためかバツと云う言葉だけことさら力を入れて、明瞭におれの耳にはいるようにして、そのあとをわざとぼかしてしまった。(Nacume, 47)

1b) A Bohóc valami miatt csak ezt az egy szót hangsúlyozta, mint aki azt akarja, hogy **megértsem**, mert utána szándékosan halkabban beszélt. (Vihar, 77)

耳にはいるようにして jelentése: értesül, hall.

Forrásnyelvi frazeológiai kifejezés körülírással való megfeleltetése

Ebbe a csoportba azok a frazeologizmusok tartoznak, amelyeket a fordító szótári jelentésük körülírásával (magyarázatával) fordított. Ilyenkor a forrásnyelvi kifejezést több célnyelvi szó segítségével adja vissza.

1a) 腹が立てば喧嘩の一つぐらいいは誰でもするだろうと思ってたが、この様子じゃめったに口も聞けない、散歩も出来ない。(Nacume, 18)

1b) Mindegyik káromkodik, ha dühös, itt meg **egy szót sem lehet szólni**, még csak szórakozni sem mehet el az ember. (Vihar, 29)

A fenti példánál a 口も聞けない – nem lehet megszólalni, nem nyithatja ki a száját kifejezés szerepel. Ennek fordítása két funkciót tölt be:

a) egyrészt megadja magának a kifejezés jelentésének magyarázatát: **egy szót sem lehet szólni**;

b) másrészt tisztán leírja a helyzetet, amelyben a főhős éppen van.

A fordítók a nyelvek rendszerbeli és kulturális különbségei miatt kényszerülnek a körülírási módszerének alkalmazására, illetve bármiféle átalakításra. De vannak kutatók, akik a magyarázatot erre a „fordítás természetében” keresik:

A fordítónak „olyan gondolatokat kell nyelvi formába öntenie, melyeket nem ő gondolt el, s aki elgondolta, más gondolkodási stratégia szerint járta be a gondolatától a

nyelvi formáig vezető utat, mint ahogy ő tette volna, ha a saját gondolatait fogalmazza meg. Vagyis a fordító mindig rögzesebb úton jut el a gondolatától a nyelvi formáig, mint az eredeti szöveg írója. S ez a rögzesebb út nyilvánul meg abban, hogy a fordítás szövege hosszabb, több szót tartalmaz, mint az eredeti... a fordító hivatásos nyelvi közvetítő, akinek a legfontosabb célja, hogy létrejöjjön a megértés a két kommunikáló fél között, és ezért minden lehetséges eszközzel (magyarázatokkal, betoldásokkal, kiegészítésekkel) igyekszik elősegíteni, hogy a célnyelvi befogadó megértse a szöveget” (Klaudy 2007b: 164).

Összefoglaló

Zárásképp fontosnak tartom leszögezni, hogy megállapításaim szigorúan a vizsgált korpuszon alapulnak, és mivel ez a szépirodalmi mű első hat fejezetére korlátozódik, a fenti meglátások korlátozott érvényűek.

A vizsgálódás egyik fontos kérdése az volt, hogy a japán frazeologizmus mint kultúraspecifikus nyelvi közlési egység fordítható-e. Megállapítható, hogy igen, fordítható magyar nyelvre. Habár teljes ekvivalenciáról nem lehet szó, mivel egyetlenegy olyan frazeológiai párt sem találtam, amelyeknél egyforma kép szolgált volna a kifejezés alapjául, és a kifejezést alkotó szavak is egymás megfelelői volnának. Mindazonáltal jelentésbeli és értelmi ekvivalencia nagyobbára fölfedezhető. A fordító nem a szavakat, hanem a frazeológiai kifejezések szintaktikai értelmét ragadta meg, és azt próbálta meg visszaadni célnyelvi eszközökkel.

Elemzéseim során meggyőződhettem arról, hogy a fordítás szempontjából hányféle módon, milyen stratégiai eszközökkel „nyúlhatunk” a japán frazeológiai kifejezésekhez, emellett a példák rámutattak arra is, hogy a japán frazeológiai egységeket sok esetben nem a szótárakban megtalálható célnyelvi megfelelővel helyettesítjük, hanem a szöveg értelméhez igazított virtuális célnyelvi ekvivalensével. Háromféle fordítói módszert detektáltam a japán frazeológia fordításánál.

Az első csoportba azok tartoztak, amelyeket a fordító a magyar nyelvben megtalálható frazeológiai kifejezéssel feleltetett meg. A második csoportban egyetlen szóval vagy szó szerkezettel, a harmadikban pedig körülírás módszerével adta vissza az állandósult kifejezéseket a fordító. E három csoport közül legtöbb példa a második módszerhez sorolható.

A példák szemléltették azt is, hogy az állandósult japán szókapcsolatok magyar nyelvre való átültetésénél a fordítói kompetencia legalapvetőbb feltételei mellett, mint amilyen a forrásnyelv és célnyelv komplex ismerete, a fordítónak a forráskultúráról is rendkívül alapos háttértudással kell rendelkeznie. Ennek szükségessége egyrészt abban mutatkozik meg, hogy a fordítónak a jelentésegységeket úgy kell megfeleltetnie, hogy azok megtartsák a japán kifejezésben rejlő kulturális, érzelmi és egyéb konnotációkat, másrészt pedig abban, hogy képes legyen kapcsolatot teremteni a két nyelv között. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy két különböző nyelv két különböző világot képvisel, ezért nem minden esetben képes a célnyelvi megfelelő teljes értékűen tükrözni a

forrásnyelvi kifejezés jelentésárnyalatait. Ez azt jelenti, hogy a fordítás során veszteségek keletkezhetnek.

A kezdő fordító rengeteg akadállyal szembesülve, nem ritkán lehetetlennek tűnő feladatok nyomasztó súlya alatt, egy-egy kiváló fordító munkájának vizsgálatával fölbecsülhetetlen értékű útmutatást kaphat. Vihar Judit fordítói munkájának elemzése kitűnő illusztrációja ennek a tapasztalatnak.

Dolgozatomat egy Fernando és Flavell-idézettel zárom (saját fordítás):

„A fordítás pontosságot igénylő munka. A nyelvi sajátosságok közül a frazeológiai kifejezések azok, amelyek leginkább megkövetelik, hogy a fordító ne csak pontos legyen, hanem különös érzékenységgel kezelje a nyelvi nüanszékat” (Mona, 1992).

Felhasznált irodalom:

- Akiyama, N., Akiyama, C. (1996): *Japanese Idioms*. New York: Barrons.
- Bárdosi V. (2003): *Magyar szólástár*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- CD-rom Daijisen szótár
- Földes Cs. (1987): *Magyar-német-országi beszédfordulatok*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Hirako, Josio (1999): *Honjaku no genri*. Tokió: Taisukan Soten.
- Klaudy K. (1994): *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.
- Klaudy K. (2007a): *Az asszimetria hipotézis*. Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 169–176.
- Klaudy K. (2007b): *Az explicitációs hipotézisről*. Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 155–167.
- Mona, B. (1992): *In Other Words. A Coursebook On Translation*. London and New York: Routledge.
- Nacume, Sz. 2003. *A Kölyök*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Nacume, Sz. 2002. *Boccsan*. Tokió: Kodansha.
- Szentváry-Lukács M., Albert S. (2006): Egy „fordíthatatlan” főnév és fordításai. *Fordítástudomány*, 8/2, 46–61.
- Vihar Judit: „Mindig azt fordítom a legszívesebben, amit épp csinálok” – beszélgetés Vihar Judit műfordítóval. Internetes interjú, 2009-01-03. http://eloszezon.freeblog.hu/tags/Vihar_Judit/ (2012-04-05)

SAŽETAK

Sveukupni suvremeni društveni trendovi, danas više nego ikad, imperativno nam nalažu pedagoško promišljanje odgoja i obrazovanja u multikulturnom društvu. To je u suvremenosti postalo osnovno obilježje odgojno-obrazovane djelatnosti u većini zemalja svijeta, u kojima je došlo do miješanja stanovništva u statistički značajnom omjeru iz bilo kojih razloga. Jedan od takvih europskih prostora je svakako Republika Srbija, gdje trećina stanovništva čine pripadnici manjinskih naroda, a unutar nje posebice Autonomna Pokrajina Vojvodina, unutar koje pripadnici manjinskih naroda čine polovinu od ukupnog broja stanovnika. Slijedeći val problematike koji već zapljuskuje multikulturna društva su izazovi interkulturalizma, i ne dopušta baš mnogo pripreme i promišljanja, koliko više traži konkretno djelovanje. Ovdje će se pokušati trasirati mogući put kako se može odgovoriti izazovima potreba interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Ovaj put svakako vodi od shvaćanja i pridavanja odgovarajućeg značaja važnosti suglasja oko nacionalnog kurikulumu, oko pitanja obrazovanja na manjinskim jezicima, pa preko uređenog sustava multikulturalnog odgoja i obrazovanja, da bi se tek tako i na takav način moglo zadovoljiti i opravdano visokim zahtjevima i standardima perspektiva i mogućnosti izrade kurikulumu obrazovanja na manjinskim jezicima u Republici Srbiji.

Ključne riječi: odgoj i obrazovanje u multikulturnom društvu, uređeni multikulturalizam, interkulturalizam, kurikulum obrazovanja na manjinskim jezicima.

ÖSSZEFOGLALÓ

A mai oktatási-nevelési elvek közül leginkább a multikulturális társadalomban folyó tevékenység kritériumai emelkednek ki. A multikulturális társadalom egész Európára jellemző, az európai térségek közül a tanulmány szerzője a Szerb Köztársaság, illetve Vajdaság oktatási szempontjaira fókuszál, az interkulturális lehetőségek érvényesítésére keres megoldásokat.

Kulcsszavak: nevelés és oktatás a multikulturális társadalom keretében, multikulturalizmus, interkulturalizmus, curriculum, kisebbségi nyelveken folyó oktatás tantervei.

ABSTRACT

Global contemporary social trends today more than ever force on us imperatively pedagogical reflexion of education in multicultural society. In the contemporariness it became the fundamental characteristic of educational activity in the majority of countries in the world. As well as many others, the phenomenon of multiculturalism of education gains in significance for the sake of ebbing and flowing, having standstills, crisis and for encountering resistance not even in the past but in the contemporariness as well. Regardless of the aspect of evaluation and the approach in reflecting the relationship between multiculturalism and education, it is certain that this phenomenon is ever increasingly in the scope of interest of many scientific, mainly social, humanistic, cultural, sociological and pedagogical disciplines, as well as it is true the fact that education in multicultural society, that is, multicultural education in schools, in mass media and multicultural environment in a social community is the imperative of contemporary times and the future as well. It is a precondition of a true, personal and social progress; it is an integral part of a humanistic civilization. However, going into details in the said field, it is noted that the imperative is also not living only side by side with others, but also the inevitability of cohabitation dawns on us. The cohabitation in differences is hard to realize in practice without a well-thought-out and pedagogically grounded platform of interculturalism, as the only *modus vivendi* in contemporary multicultural societies.

Keywords: education, multicultural society, multiculturalism, relationship multiculturalism vs. interculturalism, cohabitation, perspectives of interculturalism



Josip Ivanović

Univerzitet u Novom Sadu
 Učiteljski fakultet na mađarskom
 nastavnom jeziku u Subotici
 josip.ivanovic@magister.uns.ac.rs

PERSPEKTIVE I MOGUĆNOSTI IZRADE KURIKULUMA OBRAZOVANJA NA MANJINSKIM JEZICIMA U REPUBLICI SRBIJI

*A kisebbségi nyelvű oktatás curriculum-
 kidolgozásának kilátásai és lehetőségei Szerbiában*

*Education from multiculturalism
 towards interculturalism*

Opća uvodna teorijska polazišta

Kurikulum, ovaj tako star a ipak veoma suvremen pojam izvanredno lijepo razjašnjava V. Previšić. Izvorno značenje riječi **curriculum** u latinskoj etimologiji je tijek, slijed, koji opisuje relativno optimalan put djelovanja i dolaska do nekog cilja, jer ova riječ i u latinskom jeziku dolazi od glagola **curro**, **I.** što u izvornom smislu znači trčati. To je, dakle, usmjereni pristup, kretanje (trčanje) od određenog starta do odabranog cilja, postavljenog u nekom području. Naravno, u suvremenom smislu ovo kretanje, ovaj put sadrži nekoliko osnovnih procesa kao što su: planiranje, organizacija, izvođenje i kontrola. Kurikulum, dakle ambicionira iskazati sveobuhvatnost predviđanja i zasnivanja sadržaja, putova i načina dolaženja do nekoga cilja, vodeći pritom računa o mogućim prikrivenim i neplaniranim utjecajima na koje uvijek iz iskustva treba unaprijed računati. Baš u ovom, tako starom, a tako suvremenom pojmu može se vidjeti onaj trajno prisutni i vječni sukob tradicionalnog i modernog, naprednog i nazadnog, konformističkog i kreativnog, u kojem se niti jedan od dva ekstrema ne može u cijelosti odbaciti nego ih oba, na razborit način, valja razložno ugrađivati u postizanje željenoga cilja. „Kurikulum u pedagogiji jest svakako svojevrсни konsenzus koji određuje elementarne standarde i slijed kojim se objektivno mogu doći do zacrtani cilj te zadaci odgoja i obrazovanja, ali koji pritom ne sputava one koji su u bilo čemu sporiji ili brži. Humano-socijalna dimenzija kurikuluma osobito je važna kada je riječ o pedagoškom tretmanu nekih djelatnosti, što inače može zasjeniti efemerno i usko pragmatično gledanje na ostvarenja zacrtane svrhe.” (Previšić, 2007, 16)

Pedagoško razmatranje pojma kurikuluma odvelo bi nas i vratilo u kasnu antiku, ali ovdje nije tema detaljno izložiti cjelokupnu kurikulumsku povijest, iako se ona ne smije ispustiti iz vida, želi li se, zaista ozbiljno baviti ovom tematikom, a makar i letimičnim pregledom tog povijesnog razvoja može se pratiti i pažljivim istraživanjem ustanoviti

da određene konotacije postoje već u XII. stoljeću u smislu: „poučavati znači odgajati, a odgajati znači poučavati”, dakle, strategija koju je upotrijebio Ugo di S. Vittore († 1141) (Gevaert, 1986). Zatim, druga istraživanja ukazuju na pojavu naziva *curriculum* na prijelazu iz XVI. u XVII. stoljeće gdje ovaj pojam znači redoslijed učenja gradiva po godištim, što je dugo bilo, a ponegdje čak i danas jest, poistovjećeno s nastavnim planom i programom (Poljak, 1984).

Počesto se može sresti i stav da su kurikulum i didaktika sinonimi, kao i stav da se kurikulum zapravo svodi na nastavni plan i program. Kada se sretnu ovakvi stavovi, koliko god da se čini neprimjerenim upuštati se u razjašnjavanje pojma kurikulumu, pored već spomenute izvrsne literature u kojoj se ovaj pojam jasno, precizno i razgovijetno oslikava, čini se potrebnim potpomoći upravo tu liniju nastojanja da se stvari stave na svoje mjesto.

Dakle, ovdje se neće dalje govoriti o fenomenologiji, a niti o noumenologiji ovog pojma, niti njegovog nastanka i razvoja kroz stoljeća, pa niti pak o razlozima odbacivanja ovog pojma ili o njegovom zamjenjivanju adekvatnim pojmovima iz kategorijalnog instrumentarija didaktike, na jednom dijelu europskog prostora, u jednom povijesnom periodu, pa konačno niti o razlozima za njegovo „vraćanje” u suvremenost, na tom istom dijelu europskog prostora. Nećemo se ovdje upuštati niti u raščlanjivanje njegove pojmovne strukture: pa niti govoriti o kurikulumskim razinama, internacionalnog, nacionalnog, područnog, školskog, pa niti o kurikulumu nacionalnih manjina, niti o interkulturalnom kurikulumu.

Postoji o svim ovdje spomenutim kurikulumskim pojmovima i potpojmovima relevantna literatura, istraživanja i studije već dijelom navedenih autora, koji su najviše i doprinijeli tome da je u Republici Hrvatskoj ostvarena gotovo cjelokupna kurikulumna obnova, a postignut je i konsenzus oko nacionalnog standarda (okvirnog nacionalnog kurikulumu)!

Međutim, ipak se o kurikulumu, a naročito o perspektivama i mogućnostima izrade kurikulumu obrazovanja na jezicima manjina u Republici Srbiji, mora govoriti iz mnogo razloga, od kojih ćemo ovdje navesti samo neke:

- jer se Republika Srbija, kroz jednu deceniju samoizolirala od europskih i svjetskih procesa, i zbog toga u mnogim stvarima kasni za suvremenim trendovima u razvoju mnogih područja znanosti, a posebice u području odgojnih znanosti, kao i u njihovoj primjeni u praksi putem adekvatnog odgojno-obrazovnog sustava;

- jer su se demokratskim promjenama od 2000. godine ipak otvorile mogućnosti da se prethodno navedeni zaostaci i iz njih proistjećući problemi barem dijelom ublaže, kao i zbog toga što je uložan ogroman trud, od strane malobrojnih ali veoma vrijednih entuzijasta, da se provede kurikulumna reforma,

- jer su gotovo svi ti početni, ali ogromni naponi zbog ponovnih društveno-političkih turbulencija ili potpuno stornirani, ili su manifesno ili latentno onemogućavani kroz dulje vrijeme,

- jer u Republici Srbiji ima izvrsnih stručnjaka i znanstvenika, čiji se krug utjecaja ipak nezaustavivo širi, a koji neumorno i s ogromnim entuzijazmom rade na uvođenju kurikularne obnove,
- jer se zahvaljujući tim pionirima – neumornim entuzijastima, u posljednje vrijeme Republika Srbija ipak sve više povezuje s europskim i svjetskim trendovima, i time oživljuje nadu u bolje sutra, i
- konačno jer je to tema ovog skromnog doprinosa.

Etno-demografska situacija u Republici Srbiji

Prema popisu stanovništva na dan 31.03.2002. godine Republika Srbija je imala ukupno 7,498.001 stanovnika.

*Tablica broj 1.
Popis stanovnika u Republici Srbiji na dan 31.03.2002. godine*

Srbi	6,212.838	82,86%	Makedonci	25.843	0,35%
Crnogorci	69.049	0,92%	Muslimani	19.503	0,26%
Jugoslaveni	80.721	1,08%	Nijemci	3.901	0,05%
Albanci	61.647	0,82%	Romi	108.193	1,44%
Bošnjaci	136.087	1,82%	Rumunji	34.567	0,46%
Bugari	20.497	0,27%	Rusi	2.588	0,03%
Bunjevci	20.012	0,27%	Rusini	15.905	0,21%
Česi	2.211	0,03%	Slovaci	59.021	0,79%
Goranci	4.581	0,06%	Slovenci	5.104	0,07%
Hrvati	70.602	0,94%	Ukrajinci	5.354	0,07%
Mađari	293.299	3,91%	Vlasi	40.054	0,53%

Dakle, kao što je to vidljivo iz tablice broj 1, u to vrijeme konstitutivne elemente popisa činili su Srbi, Crnogorci i Jugoslaveni koji su ukupno brojili 6,362.608 stanovnika, odnosno 84,86%, dok je pripadnika manjina bilo sveukupno 1,135.393 stanovnika, odnosno 15,14% (u ovu kategoriju spadaju: neizjašnjeni, neopredijeljeni, regionalne pripadnosti i nepoznato, kojih je bilo 206.411 odnosno 2,75%). Ovakvi rezultati ostavljaju mnogo prostora za sumnju kod svih onih, koji etno-demografsku situaciju analitički prate pažljivo kroz dulje vrijeme, tako da se znanstvenim analizama, pregrupiranjima kategorija (kao i analizom njihove strukturalne biti) i aproksimacijama procjenjuje da zapravo oko trećine stanovništva Republike Srbije čine pripadnici manjina, što nikako nije malo niti beznačajno odstupanje (Statistika stanovništva, 2002).

Etno-demografska situacija u Autonomnoj Pokrajini Vojvodini

Tablica broj 2.
Popis stanovnika u Autonomnoj Pokrajini Vojvodini na dan 31.03.2002. godine

Srbi	1,321.807	65,05%	Makedonci	11.785	0,58%
Crnogorci	35.513	1,75%	Muslimani	3.634	0,18%
Jugoslaveni	49.881	2,45%	Nijemci	3.154	0,16%
Albanci	1.695	0,08%	Romi	29.057	1,43%
Bošnjaci	417	0,02%	Rumunji	30.419	1,50%
Bugari	1.658	0,08%	Rusi	940	0,05%
Bunjevci	19.766	0,97%	Rusini	15.626	0,77%
Česi	1.648	0,08%	Slovaci	56.637	2,79%
Goranci	606	0,03%	Slovenci	2.005	0,10%
Hrvati	56.546	2,78%	Ukrajinci	4.635	0,23%
Mađari	290.207	14,28%	Vlasi	101	0,00%

I u slučaju Vojvodine, kao što je vidljivo iz tablice broj 2, u to vrijeme konstitutivne elemente popisa činili su Srbi, Crnogorci i Jugoslaveni koji su činili 1,407.301 stanovnika odnosno 69,25%, dok je pripadnika manjina bilo sveukupno 624.791 odnosno 30,75% (u ovu kategoriju spadaju: neizjašnjeni, neopredijeljeni, regionalne pripadnosti i nepoznato, kojih je bilo 94.255 odnosno 4,64%). Naravno, sukladno stavu prema podacima kod tablice broj 1, i podaci vidljivi u tablici broj 2 ostavljaju mnogo prostora za sumnju kod svih onih, koji etno-demografsku situaciju prate kroz dulje vrijeme, tako da se, sukladno prethodno već izloženom stavu i metodama, procjenjuje da oko polovine stanovništva Autonomne Pokrajine Vojvodine čine pripadnici manjina (Statistika stanovništva, 2002).

Obrazovanje na manjinskim jezicima u Republici Srbiji

U Republici Srbiji je iz bivše Jugoslavije naslijeđeno obrazovanje na manjinskim jezicima samo za mađarsku, slovačku, rusinsku i rumunjsku manjinu, i to u potpuno doslovnom smislu, što znači da su sadržaji nastavnih programa pisanih za većinski narod, samo bili prevedeni na jezike navedenih manjina (koje su se u to vrijeme zvale narodnostima). Dakle, tako je izgledalo obrazovanje na manjinskim jezicima u početku perioda raspada bivše Jugoslavije i nastanka novih, samostalnih država iz nje.

U Republici Srbiji se nijedna kompetentna državna institucija ne bavi sustavno znanstveno-stručnim tretmanom problematike obrazovanja na manjinskim jezicima. Kada je i donijet Zakon o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina (veljača

2002. godine), on je samo omogućio pripadnicima manjina da imaju informiranje, obrazovanje, kulturne sadržaje na svom materinskom jeziku, kao i da svoj materinski jezik koriste, no nijedna državna institucija nije svojim djelovanjem dovela i do mogućnosti ostvarivanja ovoga prava. Stvari su se svodile na logiku; „ako nešto želiš, moraš si to sam osigurati” (Tako su primjerice, izradu svih programa nastave na hrvatskom jeziku uradili članovi Sekcije za odgoj, obrazovanje i prosvjetnu politiku Hrvatskog akademskog društva u Subotici, koje su nadležna državna tijela poslije samo prihvatila, recenzirala te ih službeno i proglasila.) (Pravo pripadnika... 2005).

Spomenutim Zakonom, nacionalna vijeća nacionalnih manjina, kojima je to u izvjesnom smislu stavljeno u nadležnost, imala su sreću da su znanstvene i kulturne institucije (kod manjina koje su ih imale) donijele nastavne planove i programe, pa su ih uglavnom samo preuzeli i poneke po potrebi doradili, sukladno daljim zahtjevima sustavne modifikacije nastavnih planova i programa u okviru cjelokupnog školskog sustava. Veliki je problem, međutim, u tome što su demokratski kapaciteti, naročito manjih nacionalnih manjina, veoma skromni, pa se događa da se prosvjetnim pitanjima bave potpuno nekompetentni ljudi, što dovodi do toga da je njihova skrb za obrazovanje često „kontraproduktivna” (Žigmanov, 1999).

Zbog svega navedenoga se događa da se ovom problematikom bave samoinicijativno pojedinci, pretežno pripadnici manjina, i to uglavnom samo problemima obrazovanja vlastite nacionalne manjine. Neke manjine imaju sreću jer u svojim redovima imaju renomirane stručnjake i znanstvenike, koji se zalažu za razvoj odgoja i obrazovanja vlastite manjinske zajednice. I uz dužno poštovanje svih takvih napora, ostaje činjenica da problematiku obrazovanja na manjinskim jezicima država sustavno ne rješava. Sustavnim pitanjima obrazovanja na manjinskim jezicima na razini svih manjina bavi se samo A. Petrović (znanstvena suradnica Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu) i to problemima udžbenika na manjinskim jezicima (Petrović, 1998), zatim Z. Spevak (sveučilišni nastavnik Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Novom Sadu) uglavnom samo pravnim aspektima problematike obrazovanja na manjinskim jezicima, premda je pedagog (Spevak, 2003), kao i autor ovoga rada (također sveučilišni nastavnik Učiteljskog i Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Novom Sadu), koji se bavi sustavnim pitanjima obrazovanja na manjinskim jezicima, što znači samo troje znanstvenika, na problematiku koja je gotovo nepregledna i neiscrpna (Ivanović, 2006).

Ipak i naponi pojedinaca, koji su putem stručnih i znanstvenih nevladinih organizacija pokrenuli obrazovanje na manjinskim jezicima: hrvatskom, bugarskom, bošnjačkom, i romskom, imaju ogroman značaj, jer bez njih ove manjinske zajednice ne bi danas imale obrazovanje mladih pripadnika svojih zajednica na svojim materinskim jezicima. Srećom, entuzijizam malobrojnih stručnjaka i znanstvenika, pripadnika manjinskih naroda ne jenjava, pa se navedeni naponi nastavljaju, čime se ova veoma kompleksna problematika, ako ništa drugo, a ono pokrenula s mrtve točke (Samardžić, 1999).

Manjine, čije je obrazovanje na materinskom jeziku naslijeđeno iz bivše Jugoslavije,

pristupile su reformi obrazovanja na vlastitim materinskim jezicima (dodajući tzv. elemente nacionalne kulture), ali i izmjenjujući kurikularne elemente obrazovanja pripadnika svoje manjinske zajednice. Radi se tu uglavnom o brojnijim manjinskim zajednicama, ili ako i nisu brojne, njihovo obrazovanje je još u bivšoj Jugoslaviji dovedeno na zavidnu razinu i kao takvo je služilo za primjer ostvarivanja manjinskih prava, pa te zajednice imaju visoko kompetentne i kvalificirane stručnjake, koji mogu ponijeti teret preobrazbe obrazovanja na jeziku svoje manjine (Gabrić Molnár, 2003).

Pojedinci, koji se samoinicijativno bave problemima obrazovanja na manjinskim jezicima, koristili su i koriste svaku prigodu da problematiku obrazovanja na manjinskim jezicima u Republici Srbiji, odnosno Autonomnoj Pokrajini Vojvodini plasiraju na svim stručnim i znanstvenim skupovima u zemlji (usp. Pribiš, 2003 & Ivanović, 2003), pa i u inozemstvu (Göncz & Ivanović, 2007), uključuju se u projekte uglavnom u matičnim zemljama, jer takvi ciljani vlastiti projekti za razvoj kako kurikulumu obrazovanja na manjinskim jezicima, tako ni za uspostavu i razvoj podsustava obrazovanja na manjinskim jezicima još nisu dobili placet niti neophodne materijalne pretpostavke u vlastitoj zemlji. Entuzijazam navedenih znanstvenika ipak ima svoje domete i granice, jer ne podrazumijeva samo žrtvovanje vlastitog vremena i energije, već i značajnih osobnih sredstava za promicanje općih ciljeva u službi zajednice. Ovakvo je stanje neodrživo a rješenje je u preuzimanju odgovornosti za stanje i perspektive obrazovanja na manjinskim jezicima od strane kompetentnih i relevantnih državnih tijela.

Već prije nekoliko godina i u više navrata jednoznačno je izražena zabrinutost što ne postoji podsistemski centar za razvoj, koordinaciju i praćenje obrazovanja na jezicima manjina. Odlaganje uspostave odgovarajućeg podsistema nužno generira čitav niz daljih problema, koji nastaju kao produkt, nerješavanja temeljnog problema, kao što su:

- problem nepostojanja stručnog kadra za obrazovanje na jezicima manjina, što je prva neposredna posljedica nepostojanja spomenutog podsistema, a veoma teško pogađa pripadnike svih manjina bez obzira na njihovu veličinu i brojnost (kada se radi o hrvatskoj manjini, treba napomenuti da je ovaj problem donekle ublažen razumijevanjem i kadrovskom potporom Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske, što se ogleda u angažiranju učitelja i nastavnika hrvatskog jezika i književnosti za rad u hrvatskim odjelima, a što ipak treba tretirati samo kao privremeno rješenje, dok se ne osiguraju vlastita kadrovska rješenja);

- tu je, nadalje, problem nepostojanja udžbenika na jezicima manjina i problem udžbenika koji sadržavaju dijelove nastavnih sadržaja koji vrijeđaju pripadnike nekih nacionalnih manjina (i ovaj problem se ublažava uvoženjem udžbenika... mada se povremeno gubi naklonost ka slobodnom uvoženju udžbenika iz matičnih zemalja, što se također može smatrati samo privremenim rješenjem);

- ne postoji dovoljno razvijena mreža obrazovnih ustanova za obrazovanje na manjinskim jezicima, a kako se čini i nemoguća je zbog činjenice velikog raspršenja

pripadnika pojedinih manjina na velikom teritoriju, što bi stvaralo mini-odjele, a to je pak neprihvatljivo s obzirom na ukupno stanje u društvu, koje imperativno nalaže racionalizaciju društvene potrošnje i kada se radi o obrazovanju pripadnika manjina;

➤ ne može se zaobići niti problem nastave u postojećim malim odjelima, što se rješava njihovim spajanjem i stvaranjem kombiniranih odjela, za što međutim nije urađena potrebna priprava niti kadrovskog niti metodičkog karaktera, što bi rad u ovakvim odjelima pretvorilo u neprihvatljivi kaos;

➤ ne postoji nikakav monitoring, nikakvo istraživanje niti evaluacija u postojećim odjelima nastave na jezicima manjina, što omogućuje svakovrsna zastranjenja što će se sigurno negativno odraziti na razvoj pripadnika manjina, i još čitav niz drugih problema, čije nabranje nije prikladno u radu ovakvoga tipa.

S druge pak strane, imajući u vidu sve navedene i nenavedene probleme, ne možemo zatvarati oči ni pred činjenicom opće društvene recesije i krize (koja nema nacionalni predznak), pa se tako moraju prihvaćati ne samo pedagoški opravdana već i racionalna rješenja, koja ponajčešće ne pogoduju optimalnim rješenjima kada su u pitanju mehanizmi i sredstva ostvarivanja prava manjina.

Potrebno je dalje teorijski produbljivati pedagošku opravdanost i značaj učenja materinskog jezika i njegovanja nacionalne kulture (nacionalna: književnost, povijest, muzička i likovna kultura kao i njegovanje trajne nacionalne tradicije), ali ne izgubiti osjećaj za interkulturalnost! Kako na bazi stranih iskustava sublimiranih u bogate teorijske izvode (Banks, 2001) tako već i na osnovi početnih domaćih iskustava, također promišljenih teorijskim diskursima (Avramovrc, 1996) zasigurno se može ustvrditi da put do interkulturalizma svakako vodi preko dobro uređenog i funkcionalno dokazanog multikulturalizma.

U svijetu već postoji sasvim zavidan fond relevantne literature, kako o kurikulumskim problemima, tako i o problemima multikulturalnosti i interkulturalizma, a posebice o problemima interkulturalne komunikacije počev od C. McCarthyja pa do D. Kumbiera i F. Scultza von Thuna (usp. McCarthy, 1994 & Kumbier – Scultz von Thun, 2009). Ipak, specifičnost problematike obrazovanja na jezicima manjina u Republici Srbiji toliko je specifična i toliko opterećena mnogim problemima, da niti u praktičnom niti u teorijskom smislu ne može pratiti najmodernije svjetske trendove. Kako, razmatrati pitanja vezana uz poslovna i turistička putovanja u inozemstvu, kada je Republika Srbija bila čitav decenij u potpunoj izolaciji, a već i cijeli drugi decenij nakon toga u viznoj izolaciji. Ili, kako razmatrati pitanja interkulturalne medijacije u timovima zaposlenika u internacionalnim tvrtkama, kada i one koje su pripuštene u Srbiju, kupuju ovdašnje tvornice ne da bi s ovdašnjim ljudima razvijali internacionalne tvrtke na osnovi ravnopravnosti i obostranih interesa, već samo iz razloga da imaju jeftinu sirovinsku bazu i resurse, kao i tržište na kojem će plasirati svoje proizvode (Gajić – Budić & Milutinović, 2006). A da se i ne spomenu pitanja posvajanja djece iz drugih kultura, ili pružanje hitne medicinske pomoći osobama iz drugih kultura, ili problemi identiteta osoba iz multikulturalnih sredina, mada se s time, kao i s problemom komunikacije

životnih partnera iz različitih kultura, mada i bez ikakve teorijske podloge, naši ljudi pojedinci sasvim uspješno nose (Ivanović, 1999).

(Ne)perspektive izrade kurikuluma

Na samom početku ovog razmatranja mora se konstatirati da u Republici Srbiji ne postoji okvirni nacionalni kurikulum. Razloge njegovog nepostojanja lako je pronaći u događanjima u posljednju deceniju i pol, a koji su manje-više već navedeni u prethodnom odjeljku. Međutim, postoje i drugi elementi koji su priječili nastojanja da se provede jedna temeljna i veoma detaljna kurikularna reforma (koju je inače veoma ambiciozno i započela prva demokratska Vlada Republike Srbije 2001. godine, ali koja je na žalost vrlo brzo ne samo prekinuta već gotovo u cijelosti i opozvana), kao što su na primjer, nefunkcioniranje zajednica, ni na razini struka pa onda logično niti globalnije (više puta smo potezali pitanje nefunkcioniranja zajednice učiteljskih fakulteta, ali na žalost bez uspjeha). Republika Srbija je kroz teške političke sukobe iz ratnih sukoba s mnogima iz svog okruženja uspjela doći tek do razine snošljivosti, a da o ozbiljnoj suradnji ili integracijskim procesima i ne govorimo (još uvijek je od strane značajnih političkih subjektiviteta prisutno stalno generiranje antizapadne orijentacije među pučanstvom, kao i nametanje rusofilске orijentacije). Te su se, veoma duboke političke konfrontacije i sukobljavanja infiltrirala ne samo u život i rad gotovo svih relevantnih državnih institucija, već i u svakodnevni život čovjeka pojedinca na razini njegovih susjedskih pa čak i obiteljskih odnosa, proizvodeći netrpeljivosti svih vrsta, ne samo među pripadnicima različitih etniciteta i kultura, već i među pripadnicima većinskog naroda.

Pored svega navedenog, što svakako, ne čini dobro ni namjeri provođenja kurikularne reforme, a kamoli samoj reformi, sve nešto čekajući smirenje situacije, kao da je to nešto što će doći samo po sebi, svi se veći i značajniji društveni procesi samo odlažu. Već je dugo u ovoj zemlji prisutna politika „kupovanja vremena”, pa makar ovakav pristup služio u različitim vremenima, različitim ljudima i različitim svrhama, ali se kao princip opstajanja na vlasti „makar do kraja mandata” pokazao učinkovitim.

Problemi se, međutim, sukladno staroj latinskog poslovice, *periculum in mora*, ne rješavaju njihovim odlaganjem, već se samo nagomilavaju i time multipliciraju, što samo dodatno otežava rješavanje i najosnovnijih životnih problema društva, koje bi trebalo tendirati razvoju i napretku.

Ono što još svakako karakterizira cijelu situaciju u vezi s mogućnošću provođenja kurikularne reforme jest i činjenica nedovoljne uključenosti pedagojske znanosti u sve veće reformske zahvate na nacionalnoj razini (npr.: uključenje u bolonjski proces, rade svi i svatko, pa onda nije teško naći brojne nejasnoće u elementarnim pedagoškim i didaktičkim kategorijama i poimanjima toga procesa, što se sada zbog nedovoljne teorijske zasnovanosti i nejasnoće obija o glavu protagonistima u vidu stalnih demonstracija opravdanih studentskih nezadovoljstava). Uvođenje visokih standarda u odgojno-obrazovani sustav, kao i njihova implementacija u ustanove visokog obrazovanja (i ne samo njih) kroz proces akreditacije, također ne konzultira dovoljno (bolje rečeno

ni u kakvoj mjeri) mogućnosti i dostignuća pedagoške znanosti, pa će se za kratko vrijeme javno i kolektivno uvidjeti svi oni problemi, koji su iz perspektive pedagoških znanosti bile vidljive već i na samom startu.

Opravdano je stoga zapaziti, da ovakva klima niti najmanje ne pogoduje stvaranju spremnosti za provođenje jedne temeljne kurikularne reforme, koja bi bila barem jedan okvirni nacionalni standard, kojega su definirale manje-više sve zemlje u okruženju.

Stvaranje mogućnosti izrade kurikuluma

S obzirom na ukupan iznijeti društveni kontekst kao i na određena poznata kadrovska rješenja u relevantnim segmentima, ne nazire se u Republici Srbiji u bliskoj budućnosti mogućnost usuglašavanja okvirnog nacionalnog kurikuluma!

Stoga čekati na nacionalni kurikulum, da bi se u njega ugradili kurikulumi pojedinih manjina, uz eventualno stvaranje zajedničkog kurikuluma obrazovanja na manjinskim jezicima, iluzorno je u dogleđnoj budućnosti i danas je još, na žalost, opća utopija.

Međutim, ako se makar i trend aktivnosti u vezi s približavanjem kandidaturi europskim integracijskim procesima nastavi, moguće će biti očekivati promjene u stvaranju mogućnosti izrade općeg nacionalnog kurikuluma, ako i ne iz vlastitih pobuda, a ono makar i na inicijativu međunarodnih subjektiviteta, koji će raditi mediranje pri predpristupnim pregovorima, a naročito kao mogućnost dostupa pristupnim fondovima.

Stoga se nameće stav da se i dalje ostane aktivan i poduzetan na planu stvaranja mogućnosti izrade kurikuluma, mada će logika po svoj prilici biti obrnuta od one koja se pretpostavlja pri tako značajnom nacionalnom projektu kao što je stvaranje zajedničkog okvirnog nacionalnog standarda, odnosno nacionalnog kurikuluma, odnosno gradit će se ne odozgo pa prema dole, već odozdo pa prema gore.

Tako i dalje valja činiti napore na razini znanstvenih ustanova, civilnog sektora, međunarodne suradnje, i priključivati se projektima koji imputiraju put ka izradi pojedinih kurikuluma tematskih područja, predmeta, predmetnih područja, jezičnih, etničkih i vjerskih zajednica, škola, zajednica škola, pa tako sukladno daljim integracijskim procesima stvarati i vlastite projekte koji će omogućiti put ka stvaranju kurikuluma prvo pojedinih manjinskih zajednica, pa preko eventualnog zajedničkog kurikuluma obrazovanja na manjinskim jezicima, trasirajući tako put do zajedničkog nacionalnog kurikulumskeg okvira.

A moglo bi se čak krenuti i od razine zalaganja za interkulturalno učenje. U ovakvom konceptu aktualizira se još jedan pojam, a to je pojam transkulturalnosti. Danas važi pravilo da se kulture zamišljaju izvan suprotnosti vlastite i strane kulture. Pojedine kulture *de facto* ne posjeduju više homogenu formu i separantnost. One, dapače, pokazuju novonastalu formu, koja se može nazvati transkulturalnom, ukoliko današnji načini i forme življenja spontano prevladavaju tradicionalne granice kulture (Welsch, 1996). Upravo to su oni sitni, mali koraci odozdo, koji u konačnici trebaju i mogu imati kao svoj ukupni efekt jednu klimu svakako pogodniju od ove sadašnje za stvaranje perspektive i mogućnosti izrade nacionalnog kurikuluma.

Ka mogućem zaključku

Stoga, polazeći od logike izrade kurikuluma obrazovanja na manjinskim jezicima, u ovom slučaju iz rakursa obrazovanja hrvatske manjinske zajednice u Republici Srbiji, poticajno može djelovati iskustvo dobro funkcionirajućeg obrazovanja mađarske nacionalne manjine, kao i suradnja ove manjine i s domicilnom i s matičnom državom (pri čemu se nikako ne smije smetnuti s uma činjenica velikih demokratskih, stručnih i znanstvenih kapaciteta ove manjine).

Čini se praktičnim što prije usvojiti logiku da demokracija ne znači dobivanje ničega po nekakvom automatizmu, već mogućnost stvaranja u okvirima vlastitih potreba i mogućnosti (ipak ova logika bi morala sa strane države svakako institucionalno biti solidno podržana, inače se nemogućnost ostvarenja prava koja po zakonu pripadaju pripadnicima manjina može svakako tumačiti kao diskriminacija).

Također se čini praktičnim usvajanje logike izgradnje kurikuluma obrazovanja na manjinskim jezicima odozdo pa prema gore (najprije za svaku pojedinu manjinu, pa onda objedinjavanje na zajedničkim točkama među pripadnicima različitih manjina, pa dalja integracija u jedinstveni nacionalni kurikulum Republike Srbije).

Stoga se čini realnim samo paralelni rad kako na stvaranju nacionalnog kurikuluma, tako istovremeno i kurikuluma obrazovanja na jezicima pojedinih manjina, uz istovremeno ili nakon toga stvaranje zajedničkog kurikuluma obrazovanja na manjinskim jezicima.

Tek kada su stvari koliko toliko srede na razini svake pojedine nacionalne manjine, odnosno na zajedničkoj razini nacionalnih manjina, može se i mora poraditi i na planiranju interkulturalnih aktivnosti, što bi već moglo ići odozgo prema dolje (primjer je već dalo Pokrajinskog tajništvo za manjine AP Vojvodine, uvođenjem čitavog sustava natjecanja u poznavanju kulture drugih i drugačijih s kojima živimo).

Nema alternative u budućnosti obrazovanja multikulturalnih društava, jedina mogućnost je stvaranje sustava interkulturalnog odgoja, obrazovanja i učenja, koje će se kad-tad svakako razvijati u pravcu stvaranja interkulturalnog kurikuluma.

Literatura

- Avramovrć, Z. (1996): Neki problemi multikulturalizma u kurikulumu; u Šefer, J. (ur.): *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 45–63.
- Banks, J. A. et al. (2001): *Diversity within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society*. Phi Delta Kappan, 83 (3), 196–203.
- Gabrić Molnár, I. (2003): *Uslovi obrazovanja na maternjem jeziku u Vojvodini*. Subotica: Nacionalni savet Mađara.
- Gajić, O., Budić, S., Milutinović, J. (2006): Interkulturalna komunikacija, u Oljača, M. (ur.): *Modeli stručnog usavršavanja nastavnika za interkulturalno vaspitanje i obrazovanje*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 183–194.

- Gevaert, J. (ed.) (1986): *Dizionario di catechetica*. Torino: Editrice Elle Di Ci.
- Göncz, L., Ivanović, J. (2007): *Linguistic Minorities in Serbia*, 11th International Conference on Minority Languages (ICML XI) – Conference Abstract – Pécs, 5-6 July 2007. Budapest – Pécs: Research Institute for Linguistic, Hungarian Academy of Science – Research Institute for Ethnic and National Minority Studies, Hungarian Academy of Science & Faculty of Political and Legal Sciences, University of Pécs, p. 33.
- Ivanović, J. (1999): National and Political Attitudes: An Another Approach to Measuring Ethnic Distance, In: Abstract's of the Memorial Conference "Eastern and Central Europe's Road to the New World" – Section 17: Ethnopolitics, The Ethnical Dimensions of Social Inequalities. Budapest: The Hungarian Sociological Association, p. 113 – 114.
- Ivanović, J. (2003): Obrazovanje u hrvatskoj zajednici u SR Jugoslaviji – IV naučni skup: „Pedagoška istraživanja i školska praksa”, u *Uvažavanje različitosti i obrazovanje, Biblioteka „Pedagoška teorija i praksa” 10*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 182 – 189.
- Ivanović, J. (2006): *Manjinsko obrazovanje u Republici Srbiji: stanje i perspektive*. Pedagogijska istraživanja, 3 (2), 215–247.
- Kumbier, D., Scultz von Thun, F. (eds.) (2009): *Interkulturalna komunikacija: Metode, modeli, primjeri*. Zagreb: Erudita.
- McCarthy, C. (1994): Multicultural Discourses and Curriculum Reform: A Critical Perspective, *Educational Theory*, 44 (1), 81–98.
- Petrović, A. (1998): Jezičko i kulturno obrazovanje i udžbenici srpskoga jezika, u *Zbornik Jezik i kultura govora u obrazovanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 549–559.
- Poljak, V. (1984): *Didaktičke inovacije i pedagoška reforma škole*. Zagreb: Školske novine.
- Pravo pripadnika nacionalnih manjina na obrazovanje u Vojvodini* (2005). Novi Sad: Vojvođanski centar za ljudska prava i Švedski helsinški odbor za ljudska prava.
- Previšić, V. (ur.) (2007): *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*, Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Pribiš, S. (2003): Normativno uređivanje prava nacionalnih manjina na školovanje na svom jeziku od ustava 1974. godine do ustavne povelje Državne Zajednice Srbija i Crna Gora, u *Zbornik Savetovanja o obrazovanju na manjinskim jezicima u Vojvodini*. Novi Sad: Dobrotvorno društvo „Panonija”, 9–17.
- Samardžić, M. (1999): *Položaj manjina u Vojvodini – Drugo, izmenjeno izdanje*. Beograd: Centar za antiratnu akciju.
- Spevak, Z. (2003): Manjinsko školstvo u Vojvodini – juče, danas, sutra, u *Zbornik Savetovanja o obrazovanju na manjinskim jezicima u Vojvodini*. Novi Sad: Dobrotvorno društvo „Panonija”, 36–51.

- Statistika stanovništva (2002), *Saopštenje* broj 295, godište LII. Republički zavod za statistiku.
- Welsch, W. (1996): Transkulturalität – Zur Verfassung heutiger Kulturen, *Schilfblatt*, 31 (2), 55 – 68.
- Žigmanov, T. (1999): Neostvarenost prava na školovanje na materinskom jeziku, *CMK Informator o manjinskim zajednicama u Vojvodini*. Novi Sad: Centar za multikulturalnost, 4/5, 10–13.

SAŽETAK

Suradničko učenje odvija se u skupini djece koju povezuju zajedničke potrebe i ciljevi, u poticajnom ozračju odgojno-obrazovnog vrtićkog konteksta koje pruža mogućnost djeci da osvijeste i prikažu ono što doživljavaju i uče. U dječjem vrtiću je potrebno stvarati ozračje za rasprave djece i odgojitelja, jer rasprava je temelj suradničkog učenja djece i odraslih u dječjem vrtiću. Uloge odgojitelja u suvremenom pristupu učenja djece u predškolskoj ustanovi mogu se sažeti na stvaranje i stalno oplemenjivanje okruženja, kontinuirano promatranje djece i proučavanje njihovih aktivnosti te dokumentiranje aktivnosti kao podloge za razvoj rasprava djece svojstvenih suradničkom učenju. Odgojitelj temelji svoj pristup i učenju djece na ideji da djeca uče čineći i surađujući s drugom djecom u bogatom i raznovrsnom okruženju koje podrazumijeva zanimljive materijale koji potiču na aktivnost i suradnju. Rad daje analizu procjene uloga odgojitelja i njihovih stavova o osobnim i profesionalnim ulogama odgojitelja u suradničkom učenju djece rane i predškolske dobi.

Ključne riječi: materijalno okruženje, metode, suradničko učenje, uloge

ÖSSZEFOGLALÓ

Az iskoláskor előtti nevelés specifikus részét képezi az oktatási rendszernek. Az iskoláskor előtti intézményekben fontos a megfelelő kommunikáció a gyermek és nevelője között, mert ez a kooperatív tanulás alapja. A beszélgetés módszere által ösztönzik a nevelők a gyermekeket arra, hogy gondolkodjanak, kérdezzenek, megfogalmazzák saját véleményüket, valamint serkentik a közös problémamegoldást. Az iskoláskor előtti intézmények nevelőinek feladata, hogy kialakítsák és fenntartsák a megfelelő tanulási környezetet, amelyben számukra is lehetőség nyílik a gyermekek fejlődésének megfigyelésére és dokumentálására. A nevelőnek szem előtt kell tartania, hogy a gyermek leghatékonyabban közösségben tud tanulni, vagyis hogy ingergazdag környezet szükséges a kooperatív tanulás kialakításához.

Kulcsszavak: kooperatív tanulás, módszer, környezet, nevelő, nevelői szerepek.

ABSTRACT

Preschool education represents a specific part of the training and educational system that deals with the training and education of preschoolers. It is necessary to create an atmosphere in which children and trainers can have discussions, because a discussion is the basis for cooperative learning in kindergartens. Discussions encourage children to think, ask and explain their own attitudes and problem solving together with the rest of the group. Discussions support the process of cooperative learning, i.e. the process of common frames of children's new acquired knowledge. The role of a trainer in a modern approach to teaching preschoolers can be summarized into creation and continuous enrichment of the surrounding, continuous observation of children, the study of their activities as well as the data collection of these activities as the basis for the development of discussions relevant to cooperative learning. A trainer bases his approach upon children and their teaching having in mind that children learn by cooperating with other children in a rich and various surrounding that involves interesting materials that encourage children's active participation and cooperation. This paper gives an analysis of perception of personal and professional roles of trainers in cooperative learning process of the preschooler age.

Keywords: cooperative learning, methods, surrounding, trainers' data collection



Vesnica Mlinarević

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
 Učiteljski fakultet u Osijeku
 vmlinarevic@ufos.hr

Zdenka Bjelobrk

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
 Učiteljski fakultet u Osijeku

STAVOVI ODGOJITELJA O NJIHOVIM ULOGAMA U SURADNIČKOM UČENJU DJECE RANE I PREDŠKOLSKJE DOBI

A nevelők nevelői szerepéről és kooperatív tanulásról vallott nevelői elvek a gyermek fejlődésének korai és iskoláskor előtti szakaszában

Educators about their educative role and their views upon co-operative learning during the early development and pre-school period of children

Stavovi vaspitača o njihovim ulogama u saradničkom učenju dece ranog i predškolskog uzrasta

Uvod

Suradničko učenje djece rane i predškolske dobi oblik je aktivnog učenja čiju osnovu čini zajednički rad djece s ciljem ostvarivanja zajedničkih postignuća. Za učenje djeteta nije dovoljno samo njegovo vlastito iskustvo nego i interakcija s drugom djecom s kojom će ono svoje znanje i iskustvo dijeliti, pri čemu rasprava s drugom djecom predstavlja djetetu izvor za konstruiranje novog znanja na osnovi postojećeg.

Nameće se pitanje kako odgojitelji percipiraju svoju ulogu u poticanju suradničkog učenja djece rane i predškolske dobi. U tradicionalnom pristupu odgojnoj praksi odgojitelj je dominirao u aktivnostima i istraživanju, a djeca su ga slijedila, slušajući i obavljajući tražene zadatke. U novoj paradigmi ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja odgojitelj zajedno s djecom oblikuje poticajni prostor za učenje, bira materijale, sredstva i metode rada dajući autonomiju djeci za iskazivanje i usavršavanje svoje posebnosti. Jedna od najvažnijih zadaća odgojitelja u poticanju suradničkog učenja predškolske djece svakako je i stvaranje bogatog prostornog okruženja koje promovira dječju autonomnost, potičući ih na raznovrsne istraživačke aktivnosti.

U radu se impliciraju važne i nove uloge odgojitelja, metode rada, važnost dokumentiranja te značenje materijalnih uvjeta u poticanju suradničkog učenja djece rane i predškolske dobi. Zadaće odgojitelja koje su presudne za podržavanje suradničkog učenja predškolske djece jesu odgojiteljeva senzibilnost za promatranje, slušanje i dobro razumijevanje djece, responzivnost za dobivanje feedbacka od djeteta te izražavanje svojeg feedbacka djeci. Promjene u suvremenom društvu uključuju i promjene u predškolskim ustanovama, stavljajući pred njih nove zahtjeve i izazove. Stoga predškolske ustanove trebaju biti adaptabilne kako bi zadovoljile potrebe djece rane i predškolske dobi, te odgovorile na stvarne potrebe suvremenog društva (Valjan-Vukić, 2011).

Suradničko učenje djece rane i predškolske dobi

Suradničkim učenjem Peko i sur. (2006:17) podrazumijevaju „zajedničko učenje djece u parovima ili malim skupinama s ciljem rješavanja zajedničkoga problema, istraživanja zajedničke teme ili nadogradnje uzajamne spoznaje radi stvaranja novih ideja, novih kombinacija ili jedinstvene inovacije.“ Mlinarević (2009) navodi kako projektni oblik rada zahtijeva suradničko učenje djece i odgojitelja, što pretpostavlja promijenjene uloge odgojitelja. Radom na projektu dječje znanje se postupno konstruira u atmosferi međusobnog podučavanja formiranjem refleksivnog stava naspram konstrukcije stavova ostalih sudionika u interakciji. Munjiza i sur. (2007) ukazuju na osnovne čimbenike koji su neophodni kako bi neku aktivnost smatrali suradničkom, a to su pozitivna međuovisnost, pojedinačna odgovornost, poticajna interakcija licem u lice, socijalne vještine i grupno procesiranje. Za optimalan razvoj i učenje djece neophodno je ozračje relaksirane živahnosti te sadržaji koji zaokupljaju djecu, pružajući mogućnost da djeca osvijeste i prikažu ono što doživljavaju i uče. Suradničkim učenjem djeca postižu bolji uspjeh i produljeno upamćivanje, dublje razumijevanje i kritičko mišljenje, veću sposobnost promatranja iz tuđe perspektive, prijateljski odnos s vršnjacima bez obzira na spolnu i etničku pripadnost, te pozitivan odnos prema samome sebi. Suradničko učenje odvija se u socijalnoj grupi koju povezuju zajedničke potrebe i ciljevi. Za optimalan razvoj i učenje djece rane i predškolske dobi neophodno je ozračje relaksirane živahnosti, te sadržaji koji će zaokupiti djecu složenim rješavanjem problema i mogućnost da dijete prikaže ono što doživljava i uči (Katz, McClellan, 1999; prema Mlinarević 2009). „Suradničko učenje ima značajan učinak na akademska postignuća i na kvalitetu osobnog života.“ (Johnson i sur., 2000; prema Mlinarević, 2009:33)

Uloge odgojitelja i važnost dokumentacije u poticanju suradničkog učenja

Uloge odgojitelja u poticanju suradničkog učenja djece rane i predškolske dobi, prema Slunjski (2001:146), sastoje se u „praćenju i slušanju djece, interpretiranju i razumijevanju njihovih aktivnosti, u procjeni situacija u kojima bi se odgojitelj osobno trebao uključiti u aktivnosti, te u traženju adekvatnog načina da se uključi kako bi mogao poduprijeti kvalitetniji razvoj dječje rasprave“. Suradničko učenje predmnijeva sposobnost svih članova skupine da uče jedni od drugih, slušaju jedni druge, te da razvijaju diskusiju prihvaćajući različite perspektive. Mlinarević (2009) naglašava ulogu odgojitelja u suradničkom učenju djeteta rane i predškolske dobi kroz odgojiteljevo isticanje u intenzivnom podržavanju grupne kohezije i poticanje međusobnog razumijevanje među članovima skupine. Odgojitelj koji njeguje i razvija autonomiju djece te njeguje i podržava suradničko ozračje u odgojnoj skupini, ističe Miljak (2009), stvara institucijski kontekst za promicanje svih aspekata dječjeg razvoja, učenja, odgoja i obrazovanja. Uloga odgojitelja je motivirati sebe za prepoznavanje onoga što zanima djecu rane i predškolske dobi, te istovremeno spoznavanje onoga što dijete već zna i pronalaženje načina za spontanim učenjem djece (Slunjski, 2003).

Uloga odgojitelja podrazumijeva osmišljavanje okruženja poticajnog za rano učenje u kojemu će djeca istraživati i otkrivati zakonitosti materijalne i socijalne sredine s konkretnim, stvarnim i za život djece važnim materijalima za učenje (Bredenkamp, 1996; prema Sindik, 2007). Svoju ulogu odgojitelj sve više dijeli sa sudionicima – djecom, navodi Bruner (2000) koji njegovu ulogu komparira s „dirigentskom“ stoga što će njegova uloga u budućnosti biti sve manja, ali svakako ne manje važna.

Pokušavajući stvoriti uvjete koji će omogućiti suradničko učenje djece u dječjem vrtiću, odgojitelji nailaze na pojedine poteškoće. Proučavajući ovo pitanje, Slunjski (2001) ukazuje na činjenicu da je jedan od najvećih problema navika djece da na postavljena pitanja odgovaraju u isti glas, pri čemu nitko nikoga ne može čuti. Odgojitelj često upućuje svoja pitanja velikom broju djece istovremeno, a na ta pitanja djeca i odgovaraju istovremeno, te odgojitelj ne može čuti ni razumjeti što pojedino dijete govori. Slunjski naglašava da „odgojitelj treba napustiti razgovore s mnogo djece istodobno, te što više poticati razgovore s djecom u malim grupama.“ (Slunjski, 2001:133) Uloga odgojitelja u poticanju suradničkog učenja podrazumijeva stvaranje ozračja tople komunikacije, opskrbljivanje prostora različitim materijalima, primjenjivanje različitih strategija i planiranja aktivnosti tako da se one mogu odvijati na različitim razinama složenosti te poticanje suautorstva vršnjaka kroz svakodnevne interakcije (Wishon i sur., 1998; prema Mlinarević, 2009). Uloga odgojitelja, prema Slunjski, (2003), podrazumijeva stvaranje zanimljivog, poticajima bogatog i emocionalno sigurnog okruženja u kojem će djeca imati prigodu zadovoljiti svoju znatiželju i prirodnu potrebu za istraživanjem oprobavajući svoje mogućnosti i postavljajući sama granice svojih sposobnosti.

Različiti oblici odgojiteljeve dokumentacije mogu podupirati suradničko učenje djece rane i predškolske dobi u dječjem vrtiću. Naime, dokumentacija odgojitelja djeci omogućuje prisjećanje na prethodno započete aktivnosti, što omogućava prirodni nastavak i razvojni tijek aktivnosti. Slunjski (2006) naglašava da dokumentacija također potiče i olakšava međusobno razumijevanje djece za vrijeme njihovih zajedničkih rasprava i nadograđivanje njihovog znanja. Prikupljanje i korištenje dokumentacije odgojitelja potiče razvoj refleksivnog mišljenja djece jer pomaže djeci u osvješćivanju procesa vlastitog učenja.

Dokumentacija se očituje i kao pomoć odgojitelju u promišljanju njegove odgojno-obrazovne prakse, te olakšava roditeljima uvid u to kako dijete uči. Slunjski (2001) navodi da se djeca kroz zajedničku raspravu međusobno poučavaju, ali također izgrađuju i novu teoriju, kvalitetniju od polazne teorije pojedinog djeteta. Zadaća odgojitelja je pažljivo prikupljanje raznovrsne dokumentacije te promišljanje onih organizacijskih oblika rada koji potiču raspravu među djecom. Posebno je važan način na koji odgojitelj postavlja pitanja djeci u različitim aktivnostima, te razlog zbog kojeg to čini. Naime, Slunjski (2001:146) naglašava da „za autentičan razgovor s djecom nije moguće unaprijed isplanirati pitanja jer prirodan tijek razgovora uopće nije moguće predvidjeti“. Suvremeni kriteriji kvalitetne komunikacije odgojitelja s

djecom rane i predškolske dobi pretpostavljaju odgojitelja koji ne procjenjuje i ne analizira iskaze djeteta namećući svoja objašnjenja, nego odgojitelja koji pita, otkriva i zajedno s djecom istražuje (Slunjski, 2003).

Uloge i aktivnosti odgojitelja proizlaze iz aktivnosti djece i podrazumijevaju fino usklađivanje odgojitelja s dječjim aktivnostima utemeljeno na osnovi njihovog sustavnog promatranja i refleksiji osobne prakse odgojitelja (Mlinarević, 2009). Odgojitelj koji kontinuirano kreira dinamično okruženje za učenje djeteta polazi od djetetovih interesa, stimulira potencijale djeteta omogućavajući interakciju djece s materijalima, ali i interakcije s drugom djecom (Forman i Hill, 1984; prema Sindik, 2007).

Metode rada odgojitelja u poticanju suradničkog učenja

Suradničko učenje temelji se na ideji kako će djeca lakše otkriti, spoznati i razumjeti složene pojmove međusobno razgovarajući za njih važnoj i aktualnoj temi. Rezultati brojnih istraživanja ukazuju da djeca koja imaju priliku učiti na ovakav način uče brže i lakše, te da je njihovo znanje dugotrajnije, a rezultati učenja se poboljšavaju suradničkim učenjem (Johnson i Johnson, 1989; prema Mlinarević i sur, 2003.; Čatić i Sarvan, 2008; prema Kadum-Bošnjak, 2012). Da bi neka aktivnost bila suradnička, potrebno je uključiti pozitivnu međuovisnost, pojedinačnu odgovornost, poticajnu interakciju licem u lice, razvijati socijalne vještine te skupno procesiranje.

Postoje različiti načini suradničkog učenja djece rane i predškolske dobi. To mogu biti aktivnosti u paru ili skupini pri čemu bi članovi skupine trebali biti različitih sposobnosti i raditi na realizaciji zajedničkog zadatka rješavajući zajednički problem. Uspjeh skupine ovisi o svakome članu suradničke skupine, istovremeno i uspjeh svakoga člana skupine ovisi o uspjehu cijele skupine (Kadum-Bošnjak, 2012).

Jedan od oblika rada koji zahtijeva suradničko učenje djece rane i predškolske dobi je rad na projektu koji podrazumijeva aktivno učenje svih sudionika kroz aktivnosti kojima se djeca bave učeći iz podražaja i situacija kojima su izloženi (Mlinarević, 2009). Prilike za druženje djece različitih razvojnih razina i kompetencija mogu imati visok potencijal učenja i može rezultirati "kolaborativnom konstrukcijom razumijevanja" (Spiegel, 2005:18). Za uspješno provođenje suradničkog učenja važna je kvaliteta interakcije među djecom, odgojiteljima, roditeljima i svim drugim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, strukturiranje vrtićkog okruženja po mjeri djeteta, te uloga odgojitelja kao voditelja suradničkog učenja (Peko i sur. 2003; prema Kadum-Bošnjak 2012). Rad na projektu, navodi Mlinarević, (2009), iniciraju djeca u suradnji s odgojiteljem zajedno oblikujući okruženje bogato odgojnim i obrazovnim potencijalima kako bi djeca aktivnim učenjem došla do željenog cilja istražujući teme koje sama biraju koristeći pri tome u najvećoj mjeri svoje vještine i mogućnosti. U istraživanju Mlinarević (2009), kojim su utvrđivana iskustva odgojitelja u radu na projektu kao jednoj od metoda suradničkog učenja, ispitani odgojitelji navode niz prednosti ovog oblika učenja u praktičnom radu s djecom rane i predškolske dobi

ističući učinkovito korištenje prostora, bolju interakciju odgojitelj – dijete i dijete – dijete, sustavno promatranje djeteta i dokumentiranje koje je rezultiralo boljim upoznavanjem pojedinog djeteta i primjenu suvremenih nastavnih strategija u neposrednom odgojno-obrazovnom radu s djecom rane i predškolske dobi.

Metode, oblike i načine rada odabire odgojitelj, nastojeći pritom odgojno-obrazovni proces učiniti kvalitetnijim, raznolikijim, sadržajnijim, zanimljivijim i primjerenim dobi djece s kojom radi pridonoseći ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva koji se odnose na kognitivni, afektivni i psihomotorni razvoj djece rane i predškolske dobi (Bognar i Matijević, 1993; prema Kadum-Bošnjak, 2012).

Prostorni i materijalni uvjeti kao treći odgojitelj u dječjem vrtiću

Kako se odgojni procesi odvijaju u različitim odgojnim sredinama koje raspolažu specifičnim odgojno-obrazovnim potencijalima, neupitno je značenje predškolskih ustanova koje imaju snažan utjecaj na izgradnju cjelovite osobnosti djece rane i predškolske dobi (Valjan-Vukić, 2011). Značenje institucijskog okruženja u kojem dijete boravi, odrasta, uči i razvija se, pitanje je kojem se danas u pedagoškoj teoriji i praksi pridaje velika pozornost (Sindik, 2007). Suvremena pedagoška koncepcija, naglašava Mlinarević, (2011), pretpostavlja modeliranje dječjeg vrtića po mjeri djeteta, što podrazumijeva stvaranje stimulativne okoline u kojoj djeca mogu izraziti svoje stvaralačke mogućnosti kroz druženje i vršnjačku interakciju, okoline u kojoj postoji stalna mogućnost promjene u prostoru i mogućnost razvoja prosocijalnih ponašanja. Ellis (2004) upućuje na važnost konstruktivističkog pristupa dizajniranju okruženja, timski rad, otvorenost i fluidnost u odabiru sadržaja, kontinuirano praćenje djetetova napretka i ugodu i osjećaj zadovoljstva u djece.

Cilj odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću podrazumijeva skrb o ukupnoj kvaliteti svakodnevnog življenja djece rane i predškolske dobi, te stvaranje optimalnih uvjeta za njihovu samoaktualizaciju i za afirmaciju djetetovih individualnih potencijala. Svojim cjelokupnim ozračjem te korištenjem svakodnevnih životnih situacijskih poticaja i planski stvorenih situacija, dječji vrtić pridonosi stjecanju pozitivnih dječjih iskustava pružajući mogućnost da djeca žive i uče svoja prava (Valjan-Vukić, 2011). Mlinarević (2011) navodi kako rezultati znanstvenih istraživanja dokazuju da emocionalno, kulturno i materijalno stimulirana sredina bitno utječu na ubrzani razvoj određenih funkcija kod djece, njihova cjelovitog razvoja. Kultura odgojno-obrazovne ustanove podrazumijeva njezinu cjelokupnu povijest, institucionalni kontekst u kojem se odvija odgojno-obrazovni proces te sudionike toga procesa koji bivaju stvaratelji i graditelji kulture odgojno-obrazovne ustanove (Ivanović i sur., 2011). U kontekstu predškolske ustanove, kultura se ogleda u organizaciji prostora, načinu postupanja s djecom rane i predškolske dobi na svim razinama interakcijskih odnosa, te kroz svakodnevne rituale i rutine koje u svakodnevnom djelovanju grade sudionici odgojno-obrazovnog procesa u dječjem vrtiću (Valjan-Vukić, 2011). Novo ozračje u dječjem vrtiću zahtijeva od odgojitelja sklop vrijednosti, znanja i umijeća

kojima ostvaruje dizajniranje poticajne i razvojno primjerene sredine, te kojima potiče kreativne potencijale djeteta i kreira prilike za djetetovu suradnju s drugom djecom (Mlinarević, 2000).

Okruženje za življenje i učenje djece rane i predškolske dobi u dječjem vrtiću mora biti strukturirano na način da promovira samoregulaciju, neovisnost, suradnju, međusobno uvažavanje i poštivanje drugačijih mišljenja, postavljanje pitanja, istraživanje, razgovor te refleksiju i samoevaluaciju djece i odgojitelja (Slunjski, 2001 prema Sindik, 2007). Kultura odgojno-obrazovne ustanove, ističe Vujčić, 2011 prema Valjan-Vukić, 2011, podrazumijeva vrijednosti, norme, kolegijalnost, stavove i odnose članova ustanove koji znatno utječu na tijek odgojno-obrazovnog procesa. Obzirom da cjelokupno ozračje u odgojnoj skupini jasno komunicira implicitnu pedagogiju odgojitelja, odgojitelj mora dobro poznavati svako pojedino dijete, njegove stvarne potrebe, interese i mogućnosti kako bi omogućio djeci da aktualiziraju svoje predispozicije (Slunjski, 2003). Prostorni i materijalni uvjeti dječjeg vrtića trebaju omogućavati aktualizaciju različitih stilova učenja, što uključuje centralni prostor za zajednička okupljanja djece, radni prostor za suradničko učenje te tiha mjesta za razmišljanje djece ili individualni rad s odgojiteljem (Slunjski, 2006). Organizacija prostora za odgojitelje predstavlja predmet kontinuiranog promišljanja vlastite odgojne prakse u potrazi za novim dimenzijama kvalitetnijeg života u odgojnoj skupini i ustanovi dječjeg vrtića (Sindik, 2007).

Proučavajući ovo pitanje, Slunjski (2006) naglašava da se kvalitetnim prostornim okruženjem smatra okruženje koje djeci omogućuje izbor različitih materijala, kretanje, mnogo interakcija i suradničko rješavanje problema, ali i mogućnost distanciranja iz grupnih aktivnosti. Naime, pravo djeteta na privatnost važno je za cjeloviti razvoj djeteta podjednako kao i postojanje prilika za druženje i uključenost djece u rad s drugima. Stoga se jednom od najvažnijih zadataka odgojitelja u poticanju suradničkog učenja predškolske djece svakako smatra i stvaranje bogatog prostornog okruženja koje promovira autonomnost aktivnosti djeteta, potičući ga na raznovrsne istraživačke aktivnosti. Osiguravanjem obilja materijala, izbora materijala, izbora partnera za igru te mogućnosti slobodnog kretanja djece u prostoru pridonosi se svestranijem razvoju djeteta i izgrađivanju povjerenja djeteta u vlastite mogućnosti, prilikom čega dijete preuzima odgovornost za vlastiti izbor (Sindik, 2007).

Polazeći od iskustvenih spoznaja, pokazala se potreba da je prostor djetetovog odrastanja, igre i učenja potrebno oblikovati po mjeri djeteta stavljajući naglasak na interakciju među djecom i interakciju s odgojiteljem, vodeći istovremeno brigu o individualnom djetetu te njegovim potrebama i interesima (Miljak, 1993 prema Sindik, 2007). Slunjski (2006) naglašava tri osnovna zahtjeva koje prostor treba ispunjavati, a to su kretanje, neovisnost i interakcija. Kretanje ili akcija je svojstveno djetetu predškolske dobi, dok se neovisnost odnosi na dostupnost djeci zanimljivih i poticajnih materijala. „Prostor koji promovira interakciju osmišljen je na način da omogućava djeci različite oblike socijalnog grupiranja, dakle druženje u manjim ili

većim skupinama.“ (Malaguzzi, prema Slunjski, 2006:80-99). Kultura dječjeg vrtića neposredno je povezana sa svjetonazorom, uvjerenjima i vrijednostima koje odgojitelj cijeni te prema kojima organizira vrtićko okruženje, odabire ponudu materijala za aktivnosti s djecom i prema kojima definira svoj odnos prema dječjoj kreativnosti i uvažava dječju inicijativu (Slunjski, 2011).

Utjecaj vrtićkog ozračja kao trećeg odgojitelja u poticanju suradničkog učenja djece rane i predškolske dobi vrlo je izražen, čak se može reći da djeluje jače od odgojiteljevog namjernog djelovanja. Kada su djeca dio zajednice koja ističe pozitivnu sliku o sebi, bolje uče, otvorenija su i spremnija surađivati. Postići „dobro“ pedagoško ozračje u radu smatra se procesom koji zahtijeva vrijeme, zalaganje i pomno planiranje odgojno-obrazovnog procesa od strane odgojitelja u predškolskoj ustanovi (Mlinarević i sur., 2003).

Metoda rada

U svom osobnom i profesionalnom sazrijevanju, intuitivno eksperimentirajući od početničkog slijeđenja uzora do osobne impilvitne pedagogije i osobnog stila u praktičnom odgojno-obrazovnom radu, samostalnih stvaralačkih pokušaja, odgojitelj postaje bitna karika u lancu kontinuiranog ostvarivanja odgojno-obrazovne prakse koja potiče i razvija dječje interese, znanja i umijeća u okvirima vrtićkog konteksta.

Cilj istraživanja bio je ispitati kako odgojitelji percipiraju svoje uloge u poticanju suradničkog učenja djece rane i predškolske dobi, te koje stavove imaju o suradničkom učenju.

Iz samog cilja proizlaze i zadaci koji su usmjereni na upoznavanje i razumijevanje uloga odgojitelja u poticanju suradničkog učenja djece rane i predškolske dobi koje su imale utjecaj na stvaranje vrtićkog ozračja u kojem se poticajnim metodama rada zadovoljavaju dječje potrebe za novim iskustvima i stvaraju uvjeti u kojima djeca do maksimuma razvijaju svoje mogućnosti. Zadaci istraživanja su bili: ispitati stavove odgojitelja o osobnim i profesionalnim ulogama odgojitelja u suradničkom učenju djece rane i predškolske dobi; ustanoviti metode rada koje odgojitelji primjenjuju u poticanju suradničkog učenja u predškolskoj ustanovi i ispitati stavove odgojitelja o značenju prostornih i materijalnih uvjeta u poticanju suradničkog učenja predškolske djece.

Stavovi odgojitelja dobiveni su popunjavanjem anketnog upitnika s 8 pitanja i to: 1. odabirom ponuđenih odgovora; 2. izjašnjavanjem o razini suglasja s ponuđenom tvrdnjom i 3. pitanjima otvorenog tipa, deskriptivno. Obradi anketnog upitnika pristupilo se kvalitativnom i kvantitativnom analizom. Istraživanje je provedeno na slučajnom uzorku od 40 odgojitelja u četiri (4) dječja vrtića u Slavonskom Brodu, koji rade u svim dobnim odgojnim skupinama. Sudionice istraživanja, odgojiteljice su ženskog spola, imaju višu stručnu spremu, od 4 do 32 godina radnoga staža, najveći broj od 10 do 20 godine radnog staža, što iskazuje njihovo osobno stručno i profesionalno iskustvo u odgojno-obrazovnom radu.

Rezultati istraživanja i rasprava

Pitanjem: Što podrazumijevate pod suradničkim učenjem? doznaje se razina znanja odgojitelja o pojmu „suradničko učenje“. Rezultati ispitivanja su kategorizirani i obrađeni su deskriptivnom analizom. Prilikom analize definiranja pojma „suradničko učenje“, odgovori odgojitelja svrstani su prema sljedećim karakteristikama suradničkog učenja:

1. Suradničko učenje razvija osobine ličnosti (37,5%) – odgojitelji navode kako suradničko učenje potiče kreativnost i fleksibilnost, potiče komunikaciju te jača osjećaj pripadnosti i samopouzdanja.

2. Suradničko učenje proširuje kompetencije djeteta (32,5%) – odgojitelji ističu metode suradničkog učenja kroz rad u paru ili skupinama, projektni rad i zajedničku raspravu tijekom kojih djeca ulaze u aktivni proces kooperativne suradnje rješavajući probleme suradnjom i komunikacijom s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa.

3. Suradničko učenje potiče dječju međusobnu interakciju (30%) – odgojitelji naglašavaju interakcijsko učenje prilikom kojeg djeca izmjenjuju svoja znanja, vještine i iskustva ovisno o svojim interesima i potrebama dajući svojim umijećem i kreativnošću osobni doprinos zajedničkoj aktivnosti u poticajnom prostornom i materijalnom okruženju.

Analizirajući odgovore anketiranih odgojitelja vidljivo je da prilikom definiranja pojma „suradničko učenje“ ističu aktivnosti prilikom kojih djeca razmjenjuju ideje, isprobavaju i kombiniraju različite prijedloge angažirajući se pri tome oko onoga što im je najzanimljivije uvažavajući ideje ostale djece, te naglašavaju značenje cjelokupnog ozračja u dječjem vrtiću kojega čine poticajno razvojno okruženje i interakcijski odnosi između svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Razvidno je kako je broj odgojitelja podijeljen između navedenih kategorija, a neznatno više odgojitelja u prvoj kategoriji, razvijanje osobina ličnosti, točnije potiče kreativnost i fleksibilnost, komunikacijska kompetencija i pozitivna slika o sebi što direktno dovode u vezu s timskim radom, važnim za suradničko učenje.

Na tvrdnju u anketnom upitniku „Odgojitelj treba poticati suradničko učenje djece predškolske dobi“, 50% odgojitelja navodi razinu slaganja „slažem se“, 30% anketiranih odgojitelja navodi da se u potpunosti slaže s tim, 10% odgojitelja navodi neutralan stav prema navedenoj tvrdnji, a 10% odgojitelja navodi da se ne slaže s navedenom tvrdnjom.

Na tvrdnju „U svojoj odgojnoj praksi potičem suradničko učenje“, 80% anketiranih odgojitelja odgovara kako u svojoj odgojnoj praksi potiču suradničko učenje, 10% odgojitelja odgovara neutralnim stavom, a 10% odgojitelja odgovaraju da u svojoj odgojnoj praksi ne potiču suradničko učenje. Iz odgovora odgojitelja vidljivo je da u svojoj odgojnoj praksi podržavaju strategije suradničkog učenja djece rane i predškolske dobi koje se temelje na shvaćanju da je zadatak odgojitelja osigurati dublje razumijevanje i rješavanje problema, te suradnički rad i stvaralaštvo.

Odgovori odgojitelja o navođenju problema u radu prilikom poticanja suradničkog učenja djece rane i predškolske dobi svrstani su u tri kategorije:

1. Veliki broj djece u skupini – odgojitelji (40%) ukazuju kako sudjelovanje velikog broja djece u razgovoru s odgojiteljem ograničava autentičnost i kvalitetu razgovora, te dovodi u pitanje načelo dobrovoljnosti sudjelovanja djece u razgovoru i njihovu intrinzičnu motivaciju za spontanom vršnjačkom interakcijom te za interakcijom s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa.

2. Neadekvatni prostorni i materijalni uvjeti – odgojitelji (45%) ističu prostornu i materijalnu organizaciju dječjeg vrtića kao temeljnu varijablu institucijskog predškolskog konteksta koja se značajno reflektira na odgojni proces i razvoj djece rane i predškolske dobi. Odgojitelji navode kako su u našim institucijskim uvjetima standardne sobe dnevnog boravka suviše skućene, posebice uz veliki broj djece u odgojnim skupinama. Postavlja se pitanje inventivnosti odgojitelja koji bi mogao pronaći rješenja u korištenju ostalih prostora (hodnika, hola, garderobe, dvorane za tjelesni, blagovaonice, terase, te ostalih unutarnjih i vanjskih prostora).

3. Nedovoljna stručna kompetencija odgojitelja – odgojitelji (15%) ističu profesionalnu kompetenciju odgojitelja kao temelj za ostvarivanje različitih odgojiteljevih uloga, tako i ulogu u poticanju suradničkog učenja djece rane i predškolske dobi, naglašavajući sposobnost odgojitelja za kontinuiranim učenjem kako bi stekao potrebna znanja i ovladao strategijama suradničkog učenja.

Prilikom navođenja problema u poticanju suradničkog učenja djece rane i predškolske dobi ispitanici ukazuju na veliki broj djece u skupini te na neadekvatne prostorne i materijalne uvjete. Ovakav odgovor upućuje na promišljanje o značaju stvaranja poticajnog okruženja za suradničko učenje i aktivnosti koje se uklapaju u postojeće okolnosti rada s velikim brojem djece u odgojnoj skupini. Navedeni odgovori odgojitelja ukazuju da su odgojitelji svjesni teškoća u poticanju suradničkog učenja djece rane i predškolske dobi koji se mogu prevladati kvalitetnim strukturiranjem prostora i visokom razinom profesionalne kompetencije odgojitelja kao inventivnog i fleksibilnog praktičara.

Odgovori anketiranih odgojitelja na pitanje „Koje metode rada mogu potaknuti suradničko učenje?“ kategorizirane su u tri različite skupine metoda rada s djecom rane i predškolske dobi:

Tabela 1. Stavovi odgojitelja o metodama rada koje potiču suradničko učenje djece rane i predškolske dobi

METODE RADA	ODGOJITELJI %	STAV ODGOJITELJA
Metoda rada u paru ili u manjim skupinama	50%	- metoda za uspješno provođenje suradničkog učenja djece u predškolskoj ustanovi; - omogućava nadogradnju uzajamne spoznaje radi stvaranja i razvijanja novih ideja; - potiče razvijanje socijalnih vještina i sposobnosti da se radi u skupini i da se surađuje;
Rad na projektu	30%	- metoda rada koja pretpostavlja suradničko učenje djece koje pridonosi učinkovitijem usvajanju znanja i vještina u različitim aspektima razvoja djece rane i predškolske dobi; - djeca istražuju teme koje sama biraju; - aktivno učenje svih sudionika u socijalnoj grupi koju povezuju zajedničke potrebe i ciljevi; - uloga odgojitelja usmjerena na razvijanje grupne kohezije i partnerski odnos s djecom ;
Odgojiteljeva dokumentacija	30%	- odgojiteljeva dokumentacija potiče i olakšava međusobno razumijevanje djece za vrijeme njihovih zajedničkih rasprava i nadograđivanje njihovog postojećeg znanja; - djeca će lakše otkriti, spoznati i razumjeti složene pojmove ako međusobno razgovaraju o onome što je predmet učenja;

Odgojitelji navode i druge oblike rada za koje smatraju da pridonose poticanju suradničkog učenja, kao CLIM metoda (cooperative learning in multicultural groups); metoda asocijacija; razgovor, promatranje i oponašanje; imitativne, konstruktivne, scenske, likovne i glazbene igre u koje je uključen veći broj djece, što rezultira duljom interakcijom između djece te promatranje i slušanje djece.

Analiza odgovora potvrđuje kako anketirani odgojitelji prepoznaju i u vlastitom odgojnom radu primjenjuju raznovrsne suradničke aktivnosti koje potiču dječju motivaciju za istraživanjem kroz rad na projektima, potiču međusobno poučavanje djece kroz zajedničku raspravu, te kroz individualni ili grupni rad unapređuju različite socijalne vještine i potiču suradničko učenje djece rane i predškolske dobi.

Na pitanje „Koje osobine treba imati odgojitelj da bi poticao suradničko učenje?“ anketirani odgojitelji na prvom mjestu ističu: spremnost na cjeloživotno učenje (70%); moralne odlike kao što su objektivnost, samokritičnost, dosljednost, smirenost, pravednost, savjesnost, susretljivost, temeljitost, razumijevanje, suosjećajnost, točnost, strpljivost i kulturu ponašanja (10 %); kreativnost (5%); komunikativnost (5%); snalažljivost u radu s većim brojem djece (5%) i sposobnost uočavanja situacijskih aktivnosti u interakciji (5%). Analizom navedenih odgovora anketiranih odgojitelja vidljivo je kako vlastitu spremnost na cjeloživotno obrazovanje smatraju glavnim

prediktorom poticanja suradničkog učenja djece rane i predškolske dobi. Nadalje, vidljivo je kako učinci u postizanju očekivanih promjena osobnosti i kompetencije odgojitelja usmjerenih na poticanje suradničkog učenja pretpostavljaju postojanje edukacijskog konteksta te spremnost odgojitelja na cjeloživotno učenje.

U pitanju sastavljenom od 9 tvrdnji vezanih za čimbenike poticanja suradničkog učenja od odgojiteljica se tražilo da procjene razinu svojeg slaganja s ponuđenim tvrdnjama uz primjenu deskriptivno-numeričke skale Likertova tipa od 5 stupnjeva. Tvrdnje zastupljene u upitniku bile su vezane za metode poticanja suradničkog učenja, educiranost odgojitelja kao čimbenika poticanja suradničkog učenja, značenja odgojitelja u poticanju suradničkog učenja (što neposredno govori o tome kako odgojitelj percipira svoju ulogu u suradničkom učenju), te značenje materijalnog okruženja kao čimbenika poticanja suradničkog učenja djece predškolske dobi.

Tablica 2. Rezultati postotka i srednje vrijednosti razine potpunog i djelomičnog slaganja, te razine potpunog i djelomičnog neslaganja odgojitelja s navedenim tvrdnjama

TVRDNJE	RAZINA SLAGANJA						
	1. U potpunosti se slažem %	2. Slažem se %	3. Niti se slažem, niti se ne slažem %	4. Ne slažem se %	5. U potpunosti se ne slažem %	Razine potpunog i djelomičnog slaganja AS	Razine potpunog ili djelomičnog neslaganja AS
1. Dopuštam djeci da sama biraju aktivnosti kojima se bave.	25%	65%	5%	5%	/	9	0,5
2. Potičem razgovor s djecom u manjim skupinama	50%	50%	/	/	/	10	/
3. Promišljam nove oblike organizacijskog rada koji potiču raspravu među djecom.	40%	50%	10%	/	/	9	/
4. Koristim dokumentaciju odgojitelja za razvoj refleksivnog mišljenja kod djece.	20%	65%	10%	5%	/	8,5	0,5
5. Koristim dječje uratke u zajedničkoj raspravi.	25%	55%	15%	5%	/	8	0,5
6. Stvaram bogato prostorno okruženje koje promovira dječju interakciju.	55%	20%	15%	5%	5%	7,5	1

7. Educirana sam kako bih poticala suradničko učenje u svojoj odgojnoj skupini.	25%	25%	40%	5%	5%	5	1
8. Odgojitelja smatram najvažnijim čimbenikom poticanja suradničkog učenja djece predškolske dobi.	15%	30%	50%	5%	/	4,5	0,5
9. Materijalno okruženje smatram najvažnijim čimbenikom poticanja suradničkog učenja djece predškolske dobi.	/	45%	40%	10%	5%	4,5	1,5

Rezultati u tablici 2. pokazuju kako je najveća razina potpunog ili djelomičnog slaganja ostvarena u tvrdnji 2. Potičem razgovor s djecom u manjim skupinama, dok je najveća razina potpunog ili djelomičnog neslaganja ostvarena u tvrdnji 9. Materijalno okruženje smatram najvažnijim čimbenikom poticanja djece predškolske dobi.

Najveća srednja vrijednost potpunog ili djelomičnog slaganja ostvarena je ovim redoslijedom u tvrdnjama 2., 1., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9.

Najveća srednja vrijednost potpunog ili djelomičnog neslaganja ostvarena ljedečim redoslijedom u tvrdnjama 9., 6., 7., 1., 4., 5. Na osnovi dobivenih rezultata možemo zaključiti da većina odgojiteljica potiče razgovor s djecom u manjim skupinama imajući u vidu da je odgojna praksa „živi organizam“ kojeg je potrebno kontinuirano istraživati. Također možemo zaključiti da ispitane odgojiteljice ne smatraju materijalno okruženje najvažnijim čimbenikom poticanja suradničkog učenja, naglašavajući pri tome kvalitetu interakcije među djecom, odgojiteljima, roditeljima i svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa.

U pitanju koje je sastavljeno od 9 tvrdnji vezanih za čimbenike poticanja suradničkog učenja, od odgojitelja se tražilo da navedu koje čimbenike poticanja suradničkog učenja smatraju najvažnijima. Tvrdnje su bile vezane za sljedeće čimbenike poticanja suradničkog učenja:

1. Značenje uloge odgojitelja kao čimbenika u poticanju suradničkog učenja – 55% ispitanih odgojitelja ističe značajnom ulogu odgojitelja u poticanju suradničkog učenja, što neposredno govori o tome kako odgojitelj percipira svoju ulogu u suradničkom učenju djece rane i predškolske dobi.

2. Značenje metoda rada kao čimbenika u poticanju suradničkog učenja – 25% ispitanih odgojitelja dominantom strategijom poticanja suradničkog učenja smatra zajedničko istraživanje koje rezultira razvijanjem suradničke kulture. Potičući razgovor s djecom u manjim skupinama i raspravu s djecom, dopuštajući djeci da sama slobodno biraju teme i aktivnosti kojima se bave u projektnom obliku rada, koristeći odgojiteljevu dokumentaciju za razvoj refleksivnog mišljenja kod djece, odgojitelji doprinose stvaranju suradničke kulture u zajednici koja uči.

3. Značenje materijalnog okruženja kao čimbenika poticanja suradničkog učenja djece predškolske dobi – 20% ispitanih odgojitelja navode u svojoj svakodnevnoj odgojiteljskoj praksi stvaraju bogato prostorno i materijalno okruženje koje promovira dječju interakciju, ističući pri tome kako poticajno materijalno okruženje samo za sebe nužno ne potiče suradničko učenje ukoliko nisu prisutni i ostali čimbenici poticanja, pri čemu navode značenje uloge odgojitelja i njegovih metoda rada s djecom rane i predškolske dobi. Pitanje kvalitete prostornog i materijalnog okruženja vrtića nužno se povezuje s propitivanjem kulture odgojno obrazovne ustanove i najbolji je pokazatelj razmišljanja i načina života onih koji u njemu borave. Rezultata kazuju da više od 50% odgojitelja ističe značenje uloge odgojitelja i njegovih metoda rada s djecom kao važne čimbenike poticanja suradničkog učenja djece rane i predškolske dobi, imajući u vidu da je odgojna praksa živi organizam kojeg je potrebno kontinuirano istraživati. Može se zaključiti da većina odgojitelja ne smatra materijalno okruženje nužno najvažnijim čimbenikom poticanja suradničkog učenja, naglašavajući pri tome kvalitetu interakcije među djecom, odgojiteljima, roditeljima i svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa.

Odgovori anketiranih odgojitelja koji se odnose na njihove vlastite prijedloge za uspješno poticanje suradničkog učenja svrstani su u kategorije: uloga, metoda rada i materijalno okruženje a uključuju:

1. Uloge odgojitelja - prepoznavati dječje interese i uvažavati dječje inicijative; poticati djecu na međusobno učenje jednih od drugih i razmjenu iskustva; osigurati bolju suradnju s roditeljima; raditi na stalnoj edukaciji odgojitelja.

2. Metode rada - poticati usklađenu verbalnu i neverbalnu komunikaciju, dijaloški i ekspresivni govor djece, te međusobno aktivno slušanje djece; poticati djecu da rade u parovima ili manjim skupinama što uključuje zajedničko rješavanje problema, istraživanje, te stvaranje kombinacija u pronalaženju novih rješenja; podupirati djetetovu radoznalost te otvorenost za pitanja i probleme; stvarati atmosferu pravednosti među djecom.

3. Materijalno okruženje - omogućiti djeci bogato i poticajno materijalno okruženje, što podrazumijeva primjeren i dostatan prostor te raznovrstan oblikovani i neoblikovani materijal; smanjiti broj djece u skupini; strukturirati vrtićko okružene prema potrebi djeteta što uključuje zajedničko rješavanje problema, istraživanje, te stvaranje kombinacija u pronalaženju novih rješenja.

Analizom navedenih prijedloga odgojitelja vidljivo je da svoju ulogu u poticanju suradničkog učenja percipiraju kao ulogu kreatora u strukturiranju prostora, vremena i aktivnosti, smatrajući to primarnim područjem svojeg djelovanja. Naime, kreativan odgojitelj strukturira prostor osluškujući dječje reakcije, ponašajući se pri tome poput dizajnera koji potiče visoki angažman djece. Nadalje, anketirani odgojitelji imaju razvijen visoki stupanj svijesti o značenju profesionalnog usavršavanja odgojitelja s ciljem uzdizanja na razinu vrsnih refleksivnih praktičara spremnih na oprobavanje novih pristupa u vlastitoj odgojno-obrazovnoj praksi.

Zaključak

Promatran u cjelokupnom odgojno-obrazovnom kontekstu dječjeg vrtića, odgojitelj se smatra važnim čimbenikom poticanja suradničkog učenja djece rane i predškolske dobi. Zaključno, dobiveni rezultati pokazuju da odgojitelji razumiju pojam „suradničko učenje“, te da u svojoj odgojnoj praksi potiču suradničko učenje metodama rada u paru ili manjim skupinama, poticanjem istraživačko-spoznajnih aktivnosti radom na projektu i poticanjem razgovora s djecom u manjim skupinama, naglašavajući kako materijalno okruženje ne smatraju najvažnijim čimbenikom poticanja suradničkog učenja djece rane i predškolske dobi. Ohrabrujući je podatak da (70%) odgojitelja u svojoj odgojnoj praksi potiče suradničko učenje naglašavajući pri tome značenje cjeloživotnog učenja kao glavnog prediktora poticanja suradničkog učenja djece rane i predškolske dobi. Rezultati istraživanja daju zaključiti kako odgojitelji percipiraju svoju ulogu odgojitelja ne samo kao izvršitelja odgojno-obrazovnog programa u dječjem vrtiću, nego i kao njegova tvorca, refleksivnog praktičara, sukonstruktora kurikulumu, istraživača, što značajno širi prostor odgojiteljeve autonomije.

Rad s djecom rane i predškolske dobi zahtijeva razvijenu osobnost i izvornu kreativnost odgojitelja te istovremeno i njihovu visoku naobrazbu i stručnost u odgojno-obrazovnoj djelatnosti predškolske ustanove. Kontinuirano stručno usavršavanje i osposobljavanje odgojitelja preduvjet je unaprjeđivanja odgojno-obrazovne prakse uključujući stalnu refleksiju i kritičkog prijatelja u dječjem vrtiću kao zajednici učenja.

Literatura:

- Ellis, A. K. (2004): *Exemplars of Curriculum Theory*. Larchmont. New York: Eye On Education.
- Ivanović, J., Romstein, K., Balić, T. (2011): Komparativni pristup analizi koncepta razvojne primjerenosti u radu s darovitom djecom predškolske i osnovnoškolske dobi, u Katalin Kaić (ur.): *The Methodology of Working with Talented Pupils*. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 193–203.
- Kadum-Bošnjak, S.: Suradničko učenje. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=139456 (11. 3. 2013.)
- Miljak, A. (2009): *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM naklada.
- Mlinarević, V. (2000): Interakcija odrasli – dijete i autonomija djeteta: zbornik radova sa znanstvenog kolokvija s međunarodnim sudjelovanjem. U Babić, N., Krstović, J. (ur.): *Kompetencija odgojitelja i autonomija djeteta*. Osijek: Visoka učiteljska škola. Rijeka: Visoka učiteljska škola, 143–150.
- Mlinarević, V., Peko, A., Vujnović, M.: Suradničkim učenjem prema zajednici učenja. http://bib.irb.hr/datoteka/506095.Suradnickim_ucenjem_ka_zajednicom_cilju.pdf (2. 4. 2013.)

- Mlinarević, V. (2009): Iskustva odgojitelja u radu na projektima. U Babić, N., Redžep-Borak, B. (ur.): Dječji vrtić – mjesto učenja djece i odraslih. Osijek: Centar za predškolski odgoj, 31–38.
- Mlinarević, V. (2011): Vrtićno okruženje usmjereno na dijete, *Život i škola*, 50, 112–122.
- Munjiza, E., Peko, A., Sablić, M. (2007): Projektno učenje. Osijek: Grafika.
- Peko, A., Sablić, M., Livazović, G.: Suradničko učenje u mlađoj školskoj dobi <http://hrcak.srce.hr/25024> (24. 11. 2012.)
- Slunjski, E. (2001): Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. (2003): Devet lica jednog odgajatelja/roditelja. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. (2006): Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. (2011): Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija. Zagreb: Školska knjiga.
- Spiegel, D. L. (2005): Classroom Discussion. New York, Toronto, London: Scholastic.
- Sindik, J.: Poticajno okruženje i osobni prostor djece u dječjem vrtiću <http://hrcak.srce.hr/file/40743> (22. 3. 2013.)
- Šagud, M. (2002.): Odgajatelj u dječjoj igri. Zagreb: Školske novine.
- Valjan-Vukić, V.: Razvijanje kulture predškolske ustanove zajedničkim djelovanjem roditelja i odgojitelja <http://hrcak.srce.hr/87331> (2. 4. 2013)

ÖSSZEFOGLALÓ

Bármely országban járunk, akár a 19. században dominánssá váló nemzetállamokban, avagy birodalmakban, akár a 20. század folyamán vagy a modernnek kikiáltott 21. elején, az állam és a szervezett oktatás kapcsolata, ill. előbbi ráhatása az utóbbira, szinte semmit nem változott. Amit változásnak érzékelünk, az csupán a két elem közötti oda-visszahatás erőssége, intenzitása, erőszakossága és annak ideológiai alapozása.

Kutatásunk arra irányult, hogy időrendi sorban ismertetve bemutassa, milyen szoros szimbiózisban fejlődött a függetlenné vált ukrán állam és közoktatásügye napjainkig. Célunk volt, hogy történelmi tényekkel, forrásokkal alátámasztva kísérjük végig azt a folyamatot, mely során egyértelművé válik, hogy minél gyengébb az állam és hatalma, annál megengedőbb és lojálisabb, ill. ahogy megerősödik az állam élén álló emberek „hatalmi öntudata”, úgy válik egyre inkább „diktatórikussá” az államhatalom a jövő generációit befolyásolni képes közoktatással szemben. A kutatás befejeztével megállapítható, hogy az ukrán oktatásügy – akár bármely magát nemzetállamnak definiáló mai ország – teljes mértékben az épp aktuális hatalom számára előnyös ideológiát propagálja intézményeiben. Ez független attól, hogy az ország nemrég, avagy több száz éve nyerte el állami függetlenségét. Tanulmányunk elkészítéséhez, a történelemtudományban talán legrégebben használt, primerforrásokkal való munkamódszert alkalmaztuk.

Kulcsszavak: nemzeti oktatási rendszer, nemzeti prioritások, ukrán közoktatás, oktatás és ideológia.

ABSTRACT

In this research we intended to describe the issue of tight symbiosis between the independent Ukraine and its public education. Accompanied with historical facts our aim was to examine the process of governmental intervention in the education. I would like to support the assumption that if a supremacy of the state is weak it becomes more loyal and democrat towards the issue of education, but if the force-awareness of the ruling elite is strengthened, ‘head of the state’ becomes more and more totalitarian against the public education, which has the central influence on the growing generation. The results of the study show that the Ukrainian state education – similarly to other nation states’ educational system - it propagates the recent ideologies, in the educational institutes, for the benefit of the actual government. It is irrespective from the fact that whether the state won its independence recently or several hundred years before. We applied one of the oldest primer source technique as our science of history’s research method.

Keywords: national education, national priorities, Ukrainian education, education and ideology



Szamborovszkyné dr. Nagy

Ibolya

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai
Magyar Főiskola, könyvtárigazgató
Beregszász, Ukrajna
sznibolya@kmf.uz.ua

ÁLLAMÉPÍTÉS ÉS OKTATÁSÜGY – A FÜGGETLEN UKRAJNA OKTATÁSPOLITIKÁJA 1991–2010 KÖZÖTT

*State building and education – The educational policy
of independent Ukraine in the period 1991–2010*

*Država i obrazovanje – obrazovna politika
nezavisne Ukrajine u periodu 1991–2010*

Bevezető – Az új állam születésének körülményei

1990-ben még hivatalosan nem számolták fel a Szovjetuniót, mikor a heves nemzeti függetlenedési események közepette, március 30-án az Észtt Legfelsőbb Tanács törvényt fogadott el Észtország állami státusáról, május 4-én pedig Anatolij Gorbunovs lett elnök bejelentette Lettország állami függetlenségének helyreállítását. Ezeket Mihail Gorbacsov május 14-én még érvényteleníteni tudta. Ám amikor június 12-én az OSZFSZK Legfelsőbb Tanácsa elfogadta Oroszország függetlenségi nyilatkozatát, ami deklarálta az Orosz Föderáció politikai és gazdasági önállóságát (Krausz-Szilágyi, 1992:278-279) – már nem volt visszaút. Az orosz lépést példaértékűnek tekintette a többi tagköztársaság is, s 1990 végéig szinte mindegyik kikiáltotta függetlenségét. Az Ukrán SZSZK Legfelsőbb Tanácsa 1990. július 16-án tette ezt meg az Ukrajna állami függetlenségéről szóló nyilatkozatban (Vidomoszi, 1990). Az akkori Legfelsőbb Tanács elnöke Leonyid Kravcsuk, a későbbi első ukrán elnök nyilatkozta 1990 júliusában: „Jelenleg a Szovjetunió kívül élni azt jelenti, nagyon sokat veszíteni a jelenben és a jövőben egyaránt, vagy talán mindent” (Presszkonferencia, 1990). A Legfelsőbb Tanácsban heves politikai harc folyt az azonnal kiválni akarók és a Szovjetuniótól elszakadni még nem akarók között, mégis július 3-án elfogadták „Az USZSZK gazdasági önállóságáról” szóló törvényt (Litvin, 2000:53). Szeptember 30-án Kijevben a nemzeti ellenzék több mint 100 ezres tüntetést szervezett, hogy a polgári erők hozzák létre a nemzeti kerekasztalt, s közös megegyezéssel a „népi bizalom” kormányát is. Ennek az évnek a végére Ukrajnában már kialakult a többpártrendszer (Harany, 1996:419).

1991-ben a Szovjetunióban a gazdasági, politikai és társadalmi krízis elérte tetőfokát és Gorbacsov, hogy a Szovjetuniót egybetartsa, 1991. március 17-ére népszavazást írt ki. Hat szövetségi köztársaság megtagadta a népszavazás megtartását, ám az USZSZK Legfelsőbb

Tanácsának kommunista többsége támogatta. A népszavazásra kivitt kérdés a következő volt: „Szükségesnek tartja-e a Szovjet Szocialista Köztársaságok Szövetségének mint egyenjogú szuverén köztársaságok megújult föderációjának a fennmaradását, amely teljes mértékben szavatolja minden nemzetiség jogát és szabadságát?” Az ukrán Legfelsőbb Tanács még egy kérdést helyezett a szavazólapra: „Egyetért-e Ön azzal, hogy Ukrajnának a Szovjet Szuverén Államok Szövetségében kell maradnia az Ukrajna állami szuverenitási nyilatkozata alapján?” A referendumon a szavazatra jogosultak 83,5%-a vett részt az USZSZK-ban, akik közül az első kérdésre 70,2% válaszolt igennel, míg a másodikra 80,2%. Ez ellentmondásos helyzetet hozott, de mindenki azt hallotta ki belőle, amit szeretett volna.

1991. június 4-én a Legfelsőbb Tanács elfogadta Ukrajnának „Az oktatásról” szóló törvényét (Vidomoszi, 1991:451), július 5-én pedig Az elnöki tisztség bevezetéséről az Ukrán SZSZK-ban és az Ukrán SZSZK Alkotmányában (Alaptörvényében) végzendő változtatásokról és kiegészítésekről (Vidomoszi, 1991:445). Az új föderációs szerződés megkötését 1991. augusztus 20-ára tűzték ki, de 19-én a Szovjetunió elnökhelyettesének – Janajevnek a vezetésével puccsot hajtottak végre Gorbacsov ellen. A puccs sikertelen volt, mert a lakosság nem támogatta, ill. az Orosz Föderáció elnöke, Borisz Jelcin, ellene fordult. Az USZSZK Legfelsőbb Tanácsa (a magukat nacionalista hazafiaknak nevezőket kivéve) nem nyilvánított véleményt, s még erkölcsi támogatást sem nyújtott Oroszország elnökének. Augusztus 20-án viszont a Legfelsőbb Tanács Elnökségének ülésén azt a határozatot fogadták el, hogy Ukrajna területén nem hajtják végre a Rendkívüli Állapot Állami Bizottsága utasításait. Amikor a moszkvai események egyértelműen a puccsisták bukását mutatták, és az Orosz Föderáció létrejöttével, de facto, a Szovjetunió széthullása valósággá vált, az USZSZK Legfelsőbb Tanácsa soron kívüli ülésszakán, 1991. augusztus 24-én elfogadta az Ukrajna függetlenségét kihirdető nyilatkozatot (Vidomoszi, 1991:502). 1991. szeptember 4-én a Legfelsőbb Tanács épületére felhúzták a kék-sárga nemzeti lobogót, október 8-án jóváhagyták az Ukrajna állampolgárságáról szóló törvényt (Vidomoszi, 1991:701). A Legfelsőbb Tanács szeptember 12-én határozott a Szovjetunió egyes törvényeinek ideiglenes hatályban tartásáról az utódállam területén (Vidomoszi, 1991:621). Aztán sorozatban következtek az állami érdekeket kifejező törvények és rendelkezések, melyek közül ki kell még emelni a december 1-jei népszavazást, mely a Függetlenségi nyilatkozat jóváhagyásáról és az ország első elnökének személyéről hivatott véleményt mondani. A nyilatkozatot a voksolók 90,32%-a támogatta, s az új állam első köztársasági elnökének Leonyid Kravcsukot választották. E decemberi referendum után kezdték elismerni a világ további országai Ukrajnát mint független államot. December 8-án a Belovezsckaja puccsában Kravcsuk is aláírta a Független Államok Közösségének megalakításáról szóló szándéknyilatkozatot – mondván a december 1-jei népszavazás fölülírta a márciusit (Argumenti, 1993) – amit december 21-én Alma-Atában, Grúzia és a Baltikum nélkül, tizenegy egykori tagköztársaság fogadott el. 1991. december 25-én végleg megszűnt a Szovjetunió, és az ukrán utódállam törvényhozása gyorsított tempóban fogadta el az államépítéshez elengedhetetlen törvényeket, rendelkezéseket – többek között a külpolitikai stratégiáról, himnuszról, nemzeti valutáról, bíróságokról, a politikai egyesületekről.

Az első évtized: a közoktatás nemzeti igények szerinti átformálása

A független Ukrajna – saját történészei, politikusai szerint – magas oktatási potenciált örökölt a szovjet időszakból, mivel 1991-ben a foglalkoztatottak 93%-a rendelkezett középiskolai vagy felső végzettséggel (Litvin, 2000:283). Mindezt az ország vezetése meg is szerette volna tartani, ill. az 1990-es évek végéig európai színvonalra fejleszteni annak rendszerét. Az első évtizedben az e kérdéskörben elfogadott rendeletek és törvények igen látványosan fogalmazták meg ezt az óhajt, ám azok zöme meg is maradt óhajnak, mivel a deklarálásuk után kevés került megvalósításra.

A fent említett, 1991. június 4-én elfogadott Az oktatásról szóló törvényt tartják Ukrajnában a közoktatás alapjának, mely rögzítette az oktató-nevelő munka fejlesztésének főbb irányelveit, működtetési és igazgatási rendszerét, a pedagógusok jogait és kötelességeit. Ám nem ez volt az oktatás uniós központi irányításától való leválasztásának és önállósulásának első lépése a köztársaságban, ami szinte párhuzamosan haladt a politikai önállósodással, de nem szinkronban azzal. Ugyanis 1991. május 22-én az USZSZK Közoktatási Minisztériumának Kollégiuma határozatot fogadott el Az ukrán nyelv és más nemzetiségi nyelvek fejlesztéséről szóló állami tervezetről az USZSZK-ban a 2000-ig terjedő időszakra. A rendelkezés elsősorban az ukránnak mint államnyelv védelmének és fejlesztésének célját szolgálta, ill. feladatul tűzte az oktatás nemzeti koncepciójának kidolgozását. Elrendelte a lakosság nemzetiségi összetétele alapján való oktatási rendszernek a felmérését és kiépítését. E rendelet kapcsán kezdődött el az állam által finanszírozott intézmények oktatási nyelvének váltása oroszról ukránra. Az árva gyerekek számára működő iskola-internátusokban az oktatás és foglalkozások az 1992/93-as tanévtől már csak ukrán nyelven folyhattak. Az orosz tannyelvű iskolákban lehetőséget adtak ukrán párhuzamos osztályok nyitására, ha azt 8-10 szülő kérvényezte. A szakmai-műszaki iskolák ukrán nyelvre való átállását fokozatosan 2000-ig tervezték megoldani, ám az valójában már az 1995/96-os tanévben befejeződött. Rendelkeztek még az ukrán nyelv nemzetiségi iskolákban való oktatásának tudományos és pedagógiai alapjai kidolgozásáról. Emellett azonnali hatállyal és kötelező jelleggel bevezették az ukrán nyelv tanítását a moldáv, lengyel, román, magyar tannyelvű iskolákban és azon oroszokban is, ahol a bolgár, gagauz, krími-tatár gyerekek tanultak. Ezután külön kiadó foglalkozott az ukrán nyelv oktatásához szükséges kiadványok gondozásával, és anyagi támogatásban részesítették az ukrán kultúra és történelem területén kutatásokat végzőket.

A továbbra is élő és működő iskolatévé és rádió műsorait az 1991/92-es tanévtől csak ukrán nyelven közvetítették, s ettől a tanévtől új tárgyak bevezetéséről is rendelkeztek – Ukrajna népköltészete, Ukrajna néprajza és népismerete. Öt év haladékot adtak a földrajzoktatásához elengedhetetlen kartográfiai kellékek és segédletek ukrán nyelvűre való cseréjére, s 1992-től a számítástechnika alapjait is már csak ukránul oktathatták a középiskolák. Az 1991/92-es tanévtől minden állami tanárképző főiskolán, minden felvételi vizsgát csak ukrán nyelven lehetett fogadni, és három év alatt át kellett állítani az egész oktatást ukrán nyelvre, ill. azonnal bevezették minden felsőfokú intézményben a hivatalos ukrán nyelv tanítását.

Ukrajna mindig számon tartotta a határain kívül élő ukránokat, akiket nemzettársainak nevez. A kormány és a Köznevelési Minisztérium minden évben 50 főt vesz fel olyan tanfolyamra az egykori Szovjetunió tagköztársaságaiból és bármely más országból, ahol ukránok élnek, amelynek elvégzése lehetővé teszi, hogy ukrán nyelvet, irodalmat és történelmet oktassanak otthon, saját közösségük számára.

A fent említett oktatásról szóló törvény csak ezután látott napvilágot, s ennek fényében kell tárgyalni. A törvény még mindig a sokoldalúan művelt egyén képzését akarta elérni. Az oktatásirányítás központi szerve Ukrajna Oktatási Minisztériuma, mely az Ukrán Tudományos Akadémia és Pedagógiai Tudományok Akadémiájával együtt a tudományos és módszertani alapot biztosítja a köznevelés számára. Ez a törvény azonban számos módosításon esett át: 1992. december 26-én kelt 12–92., és december 31-én kelt 23–92. sorszámu, ill. 1993–96 között hat Legfelsőbb Tanácsi törvény idevágó rendelkezése is módosította. Később 1996. március 23-án a Legfelsőbb Tanács új szerkesztésben fogadta el a törvényt (Zahalna, 2003/I:42). Ennek szövegén még ugyanazon év december 17-én, majd 1998. október 10-én a Legfelsőbb Tanács törvénye újra módosított. Az 1991-ben kiadott, akkor liberális, nyitott, megengedő és pragmatikus törvény alapján a Szovjetunió 1973 és 1988 között kialakult oktatási törvényén alapult, csak ideológiai kötöttségek nélkül. Az 1991 júniusában, első szerkesztésben elfogadott törvény szövege jogi lehetőséget biztosított a magánszektor számára az oktatás területén. Ám az 1991–98 közötti, fent említett pótlások, kiegészítések, újraszervezések és módosítások azt eredményezték, hogy az időközbeni belpolitikai hatalmi harcok következményeként, ill. az 1991–92 folyamán kialakított Oktatási Minisztérium egyetlen központi hatalmi szervként az állami politikát monopolizálta az oktatási szférában. Így a középszintű oktatásban a magánszektor nem tudott teret nyerni, s 1999-ben is mindössze 0,23%-ot tett ki a nem állami iskolákban tanulók aránya (UNESCO, 2000). A 2000/2001-es tanévben a nem állami szektor oktatási rendszerében tanulók aránya a középfokú oktatásban 1% körül volt (Szeredni, 2001), míg a felsőoktatásban – 8% (Osznovni, 2001). Emellett a túlzott hatalomkoncentráció és központosítás mellett azonban nem foglalmazták meg az Oktatási Minisztérium felelősségi és beszámolási kötelezettségét a civil szféra és az állampolgárok felé.

Mivel egyértelmű volt, hogy sem az oktatásról szóló törvény, sem az 1991. májusi rendelet nem azonnal bevezethető elvárásokat állított a köznevelés elé, ezért 1991. június 19-én, az SZSZK Köznevelési Minisztériumának Kollégiuma elfogadott egy átmeneti tervezetet, ami az 1991–95 közötti időszakra készült. Ez főleg az oktatás szervezését és tartalma szemléletének változásait határozta meg, ill. a piaci formára való termelési áttérés miatt annak védelmét és további működését próbálta megszervezni. E dokumentum helyzetelemzéséből megtudhatjuk, hogy az 1990-ben, az Ukrán SZSZK-ban az iskolák számából 15,2%-ot tettek ki az elemi, 35,3%-ot a nem teljes középiskolák (kilencosztályosok) és 49,5%-ot a középiskolák aránya. Az elemi iskolák alacsony száma a kistelepülések ellehetetlenülését és megújulási képességük elvesztését vonta maga után, ill. a városi lakosság aránytalan növekedéséhez vezetett a köztársaságban. A falusi településeknek majdnem felében nem működött semmilyen iskola, miközben a városi iskolák tanulóinak

21%-a csak a második váltásban tudott tanulni. S bár a 15 300 ukrán tannyelvű iskola, ami 1991-ben a köztársaságban működött, az iskolák 73,6%-át tette ki, az ukrán nyelven tanulók aránya csak 50,4% volt. Ez nem felelt meg az USZSZK lakossága nemzetiségi arányainak, s így az 1991-es adatok szerint, az ukrán nemzetiségű tanulók 20-22%-a orosz tannyelvű iskolában tanult.

1991. szeptember 12-én az Oktatási Minisztérium Kollégiuma az Ukrajna középfokú általánosan képző iskoláinak koncepciójáról szóló határozatában felújította az iskola kultúrateremtő funkcióját, valamint az oktatás tartalmába a nemzeti történelmet is bekapcsolta (IZMO, 1992:3). Itt jelent meg először az a megfogalmazás, hogy az állam és a társadalom érdekeinek összehangolása érdekében, ill. a felnövekvő generáció regionális és helyi nemzeti-kulturális igényeinek kielégítése céljából az oktatás tartalmát két elemre bontják: államira és iskolaira. Az állami komponens azokat a tárgyakat tartalmazza, melyek mindenki számára kötelezőek Ukrajna területén, míg az iskolai komponensbe olyan választható tárgyak kerültek, melyeket helyi szinten a szülők igénye, ill. az iskola lehetőségei szerint kellett választani. Az orosz nyelvet már nem sorolta az államilag kötelező tárgyak közé a nemzetiségi nyelven oktató iskoláknál, míg az ukrán iskolákban a kommunikációra való felhasználás céljából, alkalmazási szinten el kellett még sajátítani azt.

Ukrajna oktatáspolitikáját vizsgálva több olyan elemet is találunk, ami az egykori Szovjetunióra volt jellemző, s amit a független utódállam oktatási rendjében is meghagytak. Ilyen a Szovjetunióban kidolgozott magántanulói rend, ami fennmaradt, csak a vizsgákat egységesítették (IZMNO, 1991/22:2-5). Az unió fennállásának utolsó 15 évére volt a legjellemzőbb a formaruha kiterjesztése az általánosan képző és szakiskolák tanulóira. Ukrajnában Kucsma elnök kezdeményezte újra az iskolai forma bevezetését 1996. június 12-én kiadott törvényerejű rendeletével (Zahalna, 2003/I:395). Hazai alapanyagból szándékozták elkészíteni a formaruhákat, ám végül mind a mai napig nem sikerült általánosan bevezetni az egész ország területén, amiben közrejátszott a folyamatos anyagi gondokkal küszködő lakosság passzivitása, ill. ellenzése is. Megmaradt még a szovjet rendszer által gyakorolt, a pedagógusi beosztásban dolgozók számára az évi 56 naptári napot kitevő fizetett szabadság biztosítása (Zahalna, 2003/II:119). Ahogy a Szovjetunióban, úgy Ukrajnában is fontosnak tartják a katonai-hazafias nevelést. 1999-ben a kormány egy nemzeti programot indított el a kérdésben.¹ 2000. november 30-án pedig Viktor Jusczenko kormánya erősítette meg a sorkatonai behívás előtti katonai képzést az oktatási intézményekben, amit Ukrajnában addig is folyamatosan tanítottak a Szovjetunió széthullása után (Zahalna, 2003/II:374). Amikor ezt a Szovjetunióban 1970-ben bevezették, azt a társadalom és az oktatás militarizálásaként értékelték a kortársak és az utókor egyaránt. Behívás előtti katonai képzés minden középiskolában, szakmai-műszaki iskolában és az I-II. akkreditálású felsőoktatási intézményekben folyik. A tárgyat, akár az egykori Szovjetunióban, tartalékos tisztek vagy katonák oktathatják, akiknek felsőfokú végzettségük van, esetleg a testnevelő tanárok, s csak ukrán nyelven.

¹ A program elnevezése „A lakosság hazafias nevelésének, egészséges életformájának, szellemi emelkedettségé fejlődésének és a társadalom erkölcsi alapjai erősítésének nemzeti programjáról” volt.

A fenti rendeletek, melyek a szovjet éra oktatáspolitikája egyes szegmenseinek jogfolytonosságát mutatták, abban különböztek az előd rendelkezéseitől, hogy az esetek zömében az egymás utáni határozatok nem voltak következetesek, egymásra épülők, ill. a rendelkezések, melyek tartalma önmagában szakmailag szakszerű is volt – deklaratív formában maradtak csak (Lukovenko és társai, 2012:11). Utóbbi jellemző szinte a mai napig tetten érhető: a rendelkezések és azok teljesítése között igen nagy eltérések figyelhetők meg, amit az esetek többségében a kedvezőtlen gazdasági helyzettel, a közigazgatási reform lassú végrehajtásával indokoltak.

Az oktatás terén elfogadott egyik legjelentősebb határozatnak az 1993. november 3-i kormányrendeletet tartják, amit 1996. május 29-én kiegészítettek. Az állami-nemzeti oktatási (a XXI. század Ukrajnája) tervről szóló Miniszteri Kabineti rendelkezés arra tett próbálkozást, hogy az ukrán oktatási rendszert a fejlett országok szintjére emelje annak gyökeres szerkezeti és szervezési megreformálásával, ill. az oktatási szférában az állami monopólium leküzdésével (Lukovenko és társai, 2012:25). Ebben a tervzetben a közoktatás a prioritást élvező kategóriába került volna, ill. a decentralizáció elve alapján az irányítás átment volna a regionális oktatási szervek kezébe, s az irányítás így állami-civil kategóriába kerülhetett volna (Szkiba-Terescsuk, 2006:40-45). Ám ennek a kormánytervezetnek a zöme csak az elképzelések meghirdetésének szintjén maradt, amiben közrejátszott, hogy a beígért piaci reformok fokozatossága a gyakorlatban nem valósult meg, hanem kezdetét vette a gazdasági liberalizáció szűkülése, és ennek megfelelően a gazdaságirányításban is visszatértek az adminisztratív-bürokratikus módszerekhez. 1993-ban ehhez hiperinfláció csatlakozott, ill. 1994-re még az elkezdett gazdasági reform is teljesen leállt. A gazdasági és szociális válság elmélyülése közepette a politikai elit csak a belpolitikai harcokkal, ill. a soros elnökválasztással volt elfoglalva. Az 1993-96 közötti éveket a helyben topogás, a pangás idejének nevezik az ukrán oktatásügyben, mivel az ágazat folyamatos pénzelvonásai miatt nemhogy újabb reform-lépéseket nem tudott tenni, de még az addig elkezdetteket sem tudta folytatni. Ebben annak is nagy szerepe volt, hogy az oktatás irányítására kinevezett vezetők politikusok voltak, nem szakemberek (Lukovenko és társai, 2012:37).

A pangás időszakában az oktatásban változást sürgető kezdeményezés az új elnök, Leonyid Kucsma kezébe ment át. 1994. szeptember 11-én kiadott törvényerejű rendelete az oktatási dolgozók szakmai ünnepéről határozott, amit minden év október első vasárnapján méltatnak, az 1995. június 16-i, mely helyett pedig az általánosan képző iskolák tankönyvének kiadását sürgette meg (Zahalna, 2003/1:367,417). Ugyancsak ő kezdeményezte 1995-ben törvényerejű rendeletével Az év tanára elnevezésű országos verseny elindítását. Az Oktatási Minisztérium javaslata alapján utóbbit az elnök a nemzeti oktatási rendszer fejlesztésében való aktív részvétel céljából hirdette meg. Az azóta évente megrendezésre kerülő verseny győztesei megkapják az Ukrajna érdemes tanára címet is.

Fent már említettük, hogy 1996. március 23-án a Legfelsőbb Tanács új szerkesztésben fogadta el Az oktatásról törvényt. A változtatások eredményeképpen létrejött törvényi szöveg sok tekintetben visszalépést mutatott az első változathoz képest. Szakértők szerint ez a forma már nem számolt a tervgazdálkodásról a piaci formákra való átállás feltételeivel,

nem tartotta szem előtt a globális folyamatokat, melyek lényeges változtatásokat vártak el az oktatásirányításban és annak célja meghatározásában egyaránt. Egyáltalán nem vette figyelembe a nyugati országok piacgazdaságban működő oktatásának eddigi tapasztalatait (UNESCO, 2000). A felemáság, mely a törvényt jellemzi, az ország területi és belpolitikai megosztottságát tükrözi, ugyanis a történelmileg nyugat- és közép-ukrán földeken, ill. a keleti és déli területeken – a különböző nemzetiségi összetétel miatt különböző kulturális és mentalitási tényezők dominálnak. A zömmel ukránok lakta nyugati és középső területeken szerettek volna visszatérni a II. világháború előtti iskolaszervezetekhez – gimnáziumi és líceumi oktatással addig az orosz többségű keleti és déli megyékben ragaszkodtak a szovjet időben kialakított lineáris oktatás-felépítéshez. Végül ez az állapot (kényszer) szülte azt a vegyes rendszert, hogy a közoktatásban a 11 (12) éves lineáris tanítási rend és a gimnáziumi, líceumi, kollégiumi egyaránt jelen van, míg a közösségi és magánszektorban csak az egykori gimnáziumokat és líceumokat találjuk.

1997 májusában a kormány három rendeletet adott ki „A szakmai képzés rendszerének reformjáról, A felsőoktatásban folyó szakemberképzés új jegyzékéről, A tudományos-előadói káderek szakmai minősítésének új normáiról és a felsőoktatási intézmények akkreditálásáról, melyek mind az adott időszak gazdasági állapotaihoz próbálták igazítani az oktatás e szegmenseit, két-háromszorosára csökkentve az állami költségvetésnek az oktatásra fordított részét. Mindez azt vonta maga után, hogy a megmaradt anyagiak a fennálló oktatási rendszer fenntartására sem voltak elegendőek, nemhogy annak a reform miatti átalakítására vagy bővítésére. Az OM is érzékelte, hogy a gazdasági krízisben az oktatás és tudomány a társadalom szemében nagyot veszített presztízséből, ill. a fokozatos költségcsökkentések a fennálló oktatási rendszer normális funkcionálását is veszélyeztetik. Ez abban is megnyilvánult, hogy az 1997-re betervezett 335 középiskolai tankönyvből mindössze 51-et, a felsőoktatás számára esedékes 205 címből pedig csak 10-et jelentettek meg (IZMO, 1997/24:11-13). Olyan negatív tendenciák váltak általánossá az ország területén, mint a bölcsődék és óvodák sorozatos bezárása, az 1. osztályba való beiskolázás felvételihez való kötése, ill. a szülőktől különböző jogcímek alatt való pénzek szedése. A tanári bérek kifizetése terén, az 1997/98-as tanévben már 500 millió hrivnya tartozás halmozódott fel az állam részéről, a pedagógusok minden intézményi szinten tömegesen hagyták el a pályát, sokuknak a pusztta megélhetése került veszélybe. Az 1997. szeptember 1-jei adatok szerint az országban 2600 tanári, ill. 7 ezer termelői oktatást irányító mesteri állás volt betöltetlen (IZMO, 1997/19:5). A pedagógusi bérek terén az állami tartozás az 1998/99-es tanévben, ukrainai átlagban két, egyes megyékben az 5-8 havi bérelmaradást is elérte (UNESCO, 2000). 1999. szeptember 1-jére az államnak az oktatási dolgozókkal szembeni tartozása 144 millió 945 600 hrivnyát tett ki, aminek 40,6%-át az alapbér, 15,2%-át a különböző pótlékok, 44,2%-át pedig a ki nem fizetett ösztöndíjak tették ki (IZMO, 1999/24:8). Ez a tendencia egész 2000-ig tartott, s az alapbérhátralékokat csak ekkorra tudták kiegyenlíteni. Az ország gazdaságában 1999-ben észlelték először a stabilizáció jeleit, amikor a hazai össztermelés csökkenése megállt, és ez az állami költségvetési hiány csökkenését vonta maga után.

Az 1991-től létező országnak csak 1996. június 28-án fogadták el az alkotmányát.

Az alaptörvény 10. és 53. cikkelyében foglalkozik az oktatás kérdésével. A 10. cikkely kijelenti, hogy Ukrajnában államnyelv az ukrán, vagyis a munka, ügyvezetés és -intézés, dokumentáció nyelve az ukrán. Az 1991-es oktatási törvény pedig lefektette, hogy az állami és nem állami óvoda, az általános és a középfokú iskola, a szakképzés és felsőoktatás tanítási nyelve is az ukrán. 1999-ben 51 parlamenti képviselő beadvánnyal fordult az ukrán Alkotmánybírósághoz az alaptörvény 10. cikkelyének értelmezése ügyében. A fő kérdés nem az oktatás nyelve volt, de végül az Alkotmánybíróság ezt is érintette állásfoglalásában, mikor a 10. cikkelyt hivatalosan értelmezte. Az állásfoglalás 2. pontja 2. bekezdésében azt fogalmazták meg, hogy „Az állami és nem állami (közösségi, kommunális – áll a törvényben és a bíróság határozatában is) oktatási intézményekben az állami nyelv mellett – az Alkotmány 53. cikkely 5. része és Ukrajna törvényei szerint – az oktatási folyamatban használni lehet és oktatható is a nemzeti kisebbségek nyelve” (Zahalna, 2003/I:425).

Az általánosán képző intézmények típusait Az általános középfokú oktatásról szóló törvény a következőképpen osztályozta a II/9. cikkely 1. pontjában:

a) általánosán képző középiskola, amit általánosán képző I-III. fokozatú/szintű tanintézménynek neveznek. Az I. fokozat – elemi iskola (pocatkova skola), II. fokozat – alapiskola (osnovna skola), III. fokozat – felső osztályok (ami a középiskolának felel meg, sztarsa skola);

b) speciális iskolák (iskola-internátusok), I-III. szintűek, de egyes tárgyak elmélyített oktatásával;

c) gimnáziumok, II-III. szint, egyes tárgyak elmélyített oktatásával;

d) líceumok, csak III. szint, valamely szakirány szerint (profilna);

e) kollégiumok – III. szint, bölcsész-filozófiai és/vagy kultúra-esztétikai szakiránnyal;

f) általánosán képző internátusok, ahol a gyerekeket részben vagy teljes az állam tartja el;

g) általánosán képző szanatórium-iskolák (bentlakással), I-III szintűek, olyan gyerekeknek, akik hosszantartó kezelésre szorulnak;

h) szociális rehabilitációt végző iskolák, II-III. szint, külön a fiúk és a lányok számára, akiknek különleges nevelési feltételekre van szükségük;

i) esti (váltásos) iskolák, II-III. szintűek, azok számára, akiknek nincs lehetőségük a nappali formában tanulni.

Ez a törvény egyértelműen az állami, központi irányító szervek monopóliumára épített, melyet visszalépésként értékelték az 1991-es törvényhez képest, s inkább hasonlított a szovjetunióbelire mint egy innovációt végrehajtani akaró törvényre – fogalmazta meg Igor Likarcsuk² (Likarcsuk, 2000:13).

1996-ban, a független Ukrajna alkotmányának elfogadása után az oktatásról szóló törvény új szerkesztését újra módosították (mint arról fent már említést tettünk), ami a 15 éves iskolakötelezettségi korhatárt ismét felemelte 17-re, vagyis a középiskola elvégzése újra mindenki számára kötelező lett. Ugyancsak az alkotmány elfogadása után válik

² Igor Likarcsuk akkor a Kijevi terület/megye oktatásügyi osztályának vezetője, a pedagógiai tudományok kandidátusa, ill. az Ukrán Nemzeti Tudományos Akadémia levelező tagja volt.

megfigyelhetővé, hogy tendenciózan erősödött az államnemzeti ideológiának az oktatásba való integrálása. Akár a Szovjetunióban, szeptember 1-jén, az első csengő napján tartott első órákon központilag meghatározott témáról kell a tanároknak beszélni. Az állami ideológia iskolán belüli érvényesítéseként lehet értelmezni a 2004. február 25-én kiadott OTM 1/9-86. számú módszertani levelét is, ami előírta, hogy az állami szimbólumoknak – zászló, címer és himnusz – minden tanteremben, könyvtárban, dísz- és adminisztrációs teremben jelen kell lenniük, „mert ez szimbolizálja a nemzeti eszmét” (Szkiba-Terscsuk, 2006:422-423). A himnusz szövegét minden tanulónak kötelessége tudnia, ill. elénekelnie is.

A második évtized: átalakítások és visszalépések

Nemcsak az iskolák formája mutatott változást az első kilenc év után, hanem megfigyelhetővé vált az oktatásban az ukránnak mint állami nyelvnek a kiterjesztése. A fent említett 1991-99-es periódusban 60 új iskolát nyitottak ukrán nyelven, és 166 orosz nyelvűt szerveztek át ukrán tannyelvűvé. A maradék orosz iskolában párhuzamos ukrán nyelvű osztályokat hoztak létre. 1999-ben a tanulók 67,4%-a tanult ukrán nyelven, míg 1991-ben ez az arány 49,3% volt (Litvin, 2000:287).

Az, hogy az ország gazdasági helyzetének mélyrepülése 2000 környékén megállt, lehetőséget adott újra az oktatás elhúzódo reformjának áttekintésére. Ám ezt az áttekintést maga az irányító szerv – az Oktatási Minisztérium nem tette meg, hisz 2000-ig nem látott napvilágot egyetlen – az addigi elfogadott és elindított határozatainak teljesítéséről és hatékonyságának értékeléséről szóló – elemzés sem. Ebből azt a következtetést is levonhatjuk, hogy a mindig soron következő rendeletet úgy adták ki, hogy közben nem értékelték és vették figyelembe az előzőek eredményeit és hiányosságait. Erre enged következtetni a Legfelsőbb Tanács 2001. június 21-i határozatának 1. pontja, mely kijelentette, hogy a Miniszteri Kabinet munkája hiányos az oktatásról szóló törvénykezések teljesítése terén, s 2001. szeptember 1-jétől 50%-os alaphéremelés végrehajtását rendelte el a pedagógusi és tudományos-pedagógiai munkát végzők számára (Zahalna, 2003/I:342). A Legfelsőbb Tanács felhívta a kormány figyelmét arra, hogy az oktatásról szóló törvény 61. cikkelyének 7. pontja szerint bármilyen átcsoportosítást is hajt végre a kormány az aktuális állami költségvetésben, az semmiképpen nem érintheti az oktatásra elkülönített pénzeket, ill. az általános középfokú oktatásról szóló törvény 43. cikkelye 2. pontját, melyben azt fektették le, hogy a fizetéseket az ukrán állami költségvetésből kell biztosítani, semmilyen más formában nem lehet a pedagógusokat bérezni.³ Az 1997-2000 közötti években a fent említett kifizetések nem történtek meg, s a Legfelsőbb Tanács ezt állami adóssággént definiálta a tanárok felé.⁴ A kormány 2001. augusztus 14-i határozatában az oktatási intézményekben és hivatalokban dolgozók alaphérének nem a parlament által előírt 50,

³ A bérezés más formája alatt próbálta több helyi közoktatási szerv az iskolai pedagógusokat arra rávenni, hogy – kérvényezzék, elmaradt fizetésük fejében valamely magáncég áruiból váloghassanak, s így tudja le a közigazgatás az elmaradt bérek kiegyenlítését.

⁴ Ezt az adósságot csak a 2006/07-es tanévben egyenlítették ki, de semmilyen hátraléki kamatot nem számoltak fel hozzá, csak az inflációs együtthatóval szorozták meg azt.

csak 15%-os emelését rendelte el, ill. a 2002-es évtől kezdve végre beiktatták az állami költségvetésbe az oktatásról szóló törvényben szereplő illetményekeket is (Zahalna, 2003/II:434). A béremelést a kormány 2003 májusában és júliusában folytatta, de az végül mégis csak 45%-ot tett ki.

A 2002-es évtől kezdve fokozatosan szerették volna beindítani az Iskolabusz programot, ami azon középiskolákat érintette, melyek körzeti jelleggel 4-5 településről fogadták be a tanulókat a II-III. szintű oktatásra. A kormány azonban csak 2003. január 16-án döntött „Az iskolabusz program jóváhagyásáról”. Az akkori adatok szerint Ukrajna iskolásainak 12%-a (ami 261 954 gyereket jelentett akkor) szorult naponta ingázásra lakhelye és tanintézte között. Voltak olyan területek, ahol az ingázni kényszerülők 23%-ot, s volt ahol csak 7%-ot tettek ki.

A közoktatási intézmények 1991 után kialakult széleskörű autonómiáját az állam 1999 után fokozatosan kezdte visszaszorítani, amit számtalan, újonnan elfogadott rendelet mutat. Miután 2000-ben, első olvasatban elfogadták a felsőoktatásról szóló törvényt, már megfigyelhető volt a magántulajdonú felsőoktatási intézmények és kihelyezett tagozatok számának megnövekedése. Ugyanekkor az állami finanszírozású felsőoktatási intézményekben a hallgatói helyek 30-50%-át fizetetté alakították. A felsőfokú diploma megszerzése egyre inkább kiváltsággá vált. Részben ennek kiküszöbölésére határozott a kormány 2000. május 27-én a diákhitel létrehozásáról (Zahalna, 2003/II:249-250). A Viktor Juscenko vezette kormány megfogalmazásában kölcsönt az igényelhetett, aki sikeresen felvételizett Ukrajna területén működő valamely felsőoktatási intézménybe, és nem töltötte be még a 28. életévét. A diákhitelt 3%-os évi kamattal 15 évre szándékozták adni, melynek visszafizetését a kívánt oklevél megszerzése utáni 12 hónap elteltével kellett megkezdeni, s aztán minden évben a felvett összeg 1/15-ét fizetni vissza. Kitétel volt még, hogy csak az alapképzésben és első diploma megszerzéséhez lehetett igényelni az állami kölcsönt.

Az intézményi autonómia, ill. az állam látóköréből kikerülő magánintézményi rendszer „kordában tartására” 2001. november 29-én a kormány újra felállította az oktatás állami felügyeletének központi rendszerét (Zahalna, 2003/II:436-440). Ez az új határozat is visszalépés volt az 1992. szeptember 17-i és az 1997. január 30-i kormányrendeletekhez képest, melyeket hatálytalanított. A Szovjetunióhoz hasonló központi Állami Tanfelügyelőség elsődleges feladatául a tanintézmények munkájának állami kontrollját tűzték ki, függetlenül azok alárendeltségétől és tulajdonformájától. Feladata volt még ellenőrizni az ország alkotmányának, törvényeinek és jogi szabályozásainak betartását, az ukrán és nemzeti kisebbségek nyelvének használatát; a közoktatási szervek munkáját, hogyan valósítják meg az állami politikát az oktatási szférában; szakmai minősítést adni az oktatási intézmények munkájáról. A szigorú és állandóan változó, sokszor teljesíthetetlen feltételeket állító Állami Felügyelőség tevékenysége következtében, a 2004-2008 közötti időszakban, látványosan lecsökkent a megfelelő pedagógusi és infrastruktúra nélkül működő, de nagyon sok tandíjat beszedő és a diplomákat „futószalagon” kiállító felsőoktatási intézmények száma. Ez akár örömdetes is lehetne, ha közben a középfokú oktatás nem süllyedt volna vissza a parancsuralmi rendszer szintjére, megvonva minden szakmai és intézményi kezdeményezést tőlük. Pedig az 1990-es évek közepétől jellemző tanárhány

folyamatos volt, s a 2001/02-es tanévben is 8400 pedagógusi hely volt betöltetlen, amiből 5500 faluhelyen – a legtöbb a Donyec, Herszon, Harkov, Dnyipropetrovszk, Zaporizsja megyékben, ill. a Krími Autonóm Köztársaságban volt (IZMON, 2002/20:6). Még mindig katasztrofális volt az iskolák ellátottsága, például:

- országos szinten taneszközökkel 22,9%-ban voltak ellátva;
- a fizika, biológia, kémia laboratóriumi munkák 6-9%-át tudták csak elvégezni felszerelés hiánya miatt;
- az iskolák 10%-ának volt korszerű számítástechnikai osztálya, falun ez az arány 4,7%;
- a szükséges tankönyvek 49%-át tudták csak kiadni (IZMON, 2002/20:6).

A komor állapotok ellenére az 1991-2002 közötti nemzetközi tanulói szaktárgyi olimpiákon Ukrajna tanulói 177 érmet gyűjtöttek be, amiből 26 arany, 69 ezüst és 82 bronzérem volt.

Miközben az oktatáspolitikában a parancsuralmi rendszerre jellemző visszarendeződések jelei mutatkoztak, a hatalmi harcok következtében a kormánypolitika fokozatosan jobbra tolódott, s a nacionalizmus jeleit kezdte mutatni. Ebben a szellemben született 2003. október 2-án a Viktor Janukovics vezette kormány határozata, ami az ukrán nyelv fejlesztéséről és használatáról szólt (Zahalna, 2003/II:546). Visszalépésként lehet értékelni az iskolai kör- és sarokbélyegzők, ill. kiírások szabályozásáról 2004. február 17-én megjelent szakminisztériumi rendelet is (Szkiba-Terescsuk, 2006:227), ugyanis 2004-ig azok ukránul és a tanítás nyelvén voltak megfogalmazva és kivitelezve (IZMO, 2000/11:19-20). A 2004-es rendelethez csatolt leírásban azonban már az olvasható, hogy minden kiírásnak ukránul kell szerepelnie, esetleg egyidejűleg ukránul és oroszul. Eltűntek tehát a nemzeti kisebbségek nyelvén oktató intézményekről az oktatás nyelvén való kiírások.

Oktatásszervezés és tartalom

A fent ismertetett nemzeti oktatási koncepció változást vont maga után több tárgynak az oktatási tartalmát tekintve. Az oktatásszervezés egyik kulcskérdése volt a Szovjetunió tankönyveinek nemcsak egyszerű cseréje, hanem ukrán nyelvűre való váltása is. Erről 1991 júniusában, négy állami szerv – az USZSZK Közoktatási Minisztériuma, a Felső és Középfokú Szakmai Oktatási Minisztérium, az USZSZK Sajtóért Felelős Állami Bizottsága, ill. az USZSZK TA Elnökségének Kollégiuma fogadott el határozatot. A rendelet a középiskolák és tanárképző intézmények új tankönyveinek, segédkönyveinek és tanterveinek elkészítésére kiírandó pályázat meghirdetéséről szólt. A pályázatokat az 1991-95 közötti időszakokban bonyolították le (IZMNO, 1991/21:3-5). Ugyancsak új tankönyveket szándékoztak készíteni az 5-11. osztályokra ukrán és orosz nyelvből és irodalomból, ill. ezeken kívül az 5. osztály számára Elbeszélések Ukrajna története tantárgyból, 6. osztályra ókor tankönyvet, 7-11. osztályra új Ukrajna története tankönyvet, 9. osztályra Ukrajna földrajzát, 8-11. osztályokra Ember és társadalom tankönyvet.

Az önállóság második, 1992/93-as tanévében egy sor oktatástartalmi és szerkezeti változtatás bevezetésére került sor:

- Az ukrán iskolákban bevezették A világ népeinek irodalma tárgyat, s a szakminisztérium azt javasolta, hogy a tanítandó művek 60%-a a világ, 25%-a az orosz, 15%-a

pedig a FÁK többi népeinek irodalmából kerüljön ki. Azt is célszerűnek tartották ekkor, hogy az orosz irodalmat az eredeti nyelven tanulják az ukrán iskolákban is.

- Ugyanettől a tanévtől kötelezően bevezették az 5. osztály számára a Szülőföldem nevű tárgyat a természetrajz helyett, s így ez lett a földrajzhoz átvetető, bevezető tantárgy.

- A jogi alapismeretek tárgyat Az ukrán állam és jog alapjaira cserélték.

- A középszintű oktatási intézmények 10-11. osztályaiban a fiúk számára bevezették a behívás előtti katonai felkészítést, a lányoknak pedig az egészségügyi felkészítést heti 1-1 órában, ill. a polgári védelmet együtt tartották havonta egyszer számukra.

- Az 1992 decemberében a szakminisztérium felhívta az illetékesek figyelmét arra, hogy a következő tanévtől bevezetni szándékozik az idegen nyelv oktatását az elemi osztályokban.

- Ugyanekkor közzétették azt a tantervi tervezetet, mely a 2. osztálytól kezdve építette fel az idegen nyelv oktatását angol, német, francia és spanyol nyelvekből.

Ezzel egy időben azt a koncepciótervezetet is közzétették, mely az irodalomoktatás szerkezeti váltását tartalmazta. A Szovjetunió általános képzésű iskoláiban volt az anyanyelv és a hozzá tartozó irodalom, meg az orosz nyelv és irodalom. Az ukrán oktatásirányítás ezt hiányosnak tartotta, változtatni óhajtott ezen, s az indoklását két érveléssel támasztotta alá: az egyik, miszerint ha minden marad a régiben, az ukrán iskolások csak saját népük irodalmával fognak megismerkedni, ami nemzeti izolációhoz vezethet, miközben nem ismerkednek meg a világirodalom kiemelkedő alkotásaival, s ugyanabba a hibába esnek, mint a Szovjetunió, ahol csak az orosz irodalmat oktatták. A másik okot abban látták, hogy az ország területén élő nem ukrán iskolákban tanulóknak nem lehet ugyanazt a követelményt állítani, mint az ukránoknak. Ezért úgy vélték, az ukrán állampolgároknak legalább három nyelvet kellene bírniuk: az államit, egy világnyelvet, s egyet az Ukrajnában élő népekekből (IZMO, 1992/24:24-26). 1993/94-es tanévre a szakminisztérium engedélyezte a fent javasolt forma bevezetését, ám a tervezet véglegesítése sajnos nem történt meg. A polietnikus Ukrajnában – ahogy a tervezet szerzői fogalmaztak – az ukrán iskolákban külön tantárgyként és óraszámban oktatják a világirodalmat, a nemzetiségekben azonban a világirodalmat az anyanyelvű irodalom óráin kell megoldani, de nem emelt óraszámban. Ami annyit jelent, hogy saját irodalmuk kevesebbet ér, mint az ukránoké, mert azt külön tanulják.

Ukrajnában a tankönyveket a tanulók, akár a Szovjetunió utolsó évtizedében, ingyen kapták használatra az iskolai könyvtárból egészen 1996-ig, mivel 1996. augusztus 31-én a kormány elrendelte az iskolai tankönyvek használatáért való díjfizetés bevezetését (Zibranja, 1996/17:474). A kormányrendelet 1996. szeptember 1-jén vezette be a tankönyvek hivatalosan megállapított ára utáni 20% használati díj beszedését. A fizetést évente egyszer kellett megejteni, minden év október 1-jéig (1996-ban december 1-jéig) a takarékbank fiókjainál. A befizetés alkalmával, banki átutalás címén is kellett a szülőknek fizetni, aminek mértékét a bank határozta meg. A megadott számlán összegyűlt pénzt október 20-ig kellett a közoktatási szerveknek átutalniuk a minisztérium számlájára. A minisztérium pedig azt ígérte, hogy a befolyt összeget tankönyvelőállításra fogja használni. Egy tanuló

6–12 tankönyvvvel rendelkezett, s ezek után kellett fizetni a használati díjat. A nemzetiségi iskolákban tanulók számára azonban ez lényegesen magasabb összeget jelentett, mivel a számukra kiadott tankönyvek átlagosan 8-10-szer drágábbak voltak, mint az államnyelvűek, így azok 20%-os díja az államnyelvű könyvek 100%-os árának felelt meg. Ezt az összeget kellett megszorozni 12-vel (Szamborovszkyné Nagy, 2003). 2002-ben 47 parlamenti képviselő – a szülők által írt kérvények és feljegyzések alapján – az alkotmánybírósághoz fordult, mondván, a kormányhatározat ellentmond Ukrajna alkotmánya 24. cikkelye 2. bekezdésének és az 53. cikkelynek is, ami a középfokú oktatás teljes ingyenességét garantálja az állampolgárok részére. A beadványban arra is kitértek, hogy a magyar, román, lengyel és más nemzetiségi kisebbségek nyelvén kiadott tankönyvek – mivel kisebb példányszámúak, mint az ukrán – 8-10-szer drágábbak, ebből kifolyólag a használati díjuk is tízszerese az államnyelvűeknek. Ez pedig sérti az állampolgársági egyenlőséget, amit pedig az alaptörvény 24. cikkelyének 2. bekezdése garantál. A kormány azzal érvelt, hogy az alkotmány nem írta körbe, mit ért az „oktatás” fogalom, ill. az „ingyenes oktatás” alatt, a törvények pedig sehol nem írtak a tankönyvek kötelező ingyenességéről, kivéve az 1997-ben kiadott Ukrajna helyi önkormányzatairól szóló törvény 32. cikkelyét. Ekkor Kucsma elnök úgy foglalt állást, hogy a tankönyvek az oktatás elidegeníthetetlen tartozékai, tehát az állam csak a köteletségét teljesíti, ha azt ingyen biztosítja. A Legfelsőbb Tanács az elnökhöz hasonlóan foglalt állást a kérdésben. A vizsgálat után az alkotmánybíróság 2002. november 21-én a 47 parlamenti képviselő értelmezését találta a törvényekkel harmonizálónak, vagyis Ukrajna Miniszteri Kabinetjének 1996-os döntését alkotmányellenesnek ítélte, s a rendeletet hatálytalanította (Zahalna, 2003/I:434). Az akkor aktuális 2002/03-as tanévben november végére már beszédtek a tankönyvhasználati díjak zömét, s vissza abból senki, semmit nem kapott. Egy – akkor – 48 milliós országban ez nem pár száz hrivnyát jelentett. Sem a kormány, sem az adminisztráció vagy a közoktatási szervek nem számoltak el vele a közvélemény felé, végül is hová kerültek a beszédett pénzek, és mire használták el az 1996–2002 közötti összegeket.

Az oktatásszerkezetben és tartalomban lényeges változást a kormány 2000. november 16-i határozata hozott, mivel elrendelte az addig 11 éves oktatási rend 12 évesre való váltását (Zahalna, 2003/II:308). Az elképzelés szerint a 2001/02-es tanévben beiskolázott gyerekek számára a kötelező oktatás már 12 éves lesz, s az átállást három szakaszban hajtják majd végre 2001 és 2007 között.

2003. szeptember 25-én a szakminisztérium elrendelte minden általánosan képző középiskola szakosodását valamely tudományág szerint. A rendelkezésben öt szakosítási ágat jelöltek meg az iskolák számára:

- társadalmi-humán (ami lehet filológiai, történelmi-jogi, gazdaságtani);
- természettudomány-matematikai (kémia, biológia, földrajz, egészségügy, környezettan);
- technológiai (számítástechnika, termelési technológiák, tervezés, menedzsment, közszolgáltatás);
- művészet-esztétikai (zene, képzőművészet, koreográfia, művészettörténet);

- sport;
- univerzális

Bár a felsőoktatásra vonatkozott elsődlegesen, a középszintű oktatás szervezését is érintette, s jelentős kihatással volt a nemzetiségi nyelveken oktató iskolákra is a tény, hogy Ukrajna 2005. május 19-én aláírta a bolognainak nevezett nyilatkozatot, vagyis csatlakozási szándékát az egységes európai oktatási térséghez. Kucsma elnök utasítására 2005. július 4-én a kormány december végén létrehozta Kijevben Az Oktatásminőség Értékelésének Ukrán Központját, s nyolc regionális részlegét: Vinnica, Dnyipropetrovszk, Donyeck, Ivano-Frankivszk, Odessza, Szimferopol és Harkiv városokban (Szkiba-Terscsuk, 2006:245–250.). Ezekben a központokban azon érettségiző tanulók tudásának mérését tervezték, akik a felsőoktatásban kívántak továbbtanulni. Az emelt szintű érettséginek is nevezett teszt kiváltotta az addigi hagyományos, tételek alapján való szóbeli vizsgát, ill. egyben a felsőoktatási felvételi szerepét is betöltötte. Ez a rendelet végeredményben a felsőoktatási intézmények addig sem igen széles autonómiáját csonkította, ill. az OM már addig is nagyfokú monopóliumát erősítette az oktatás felső szintjén is. A szakminisztérium megyénként pontos tanulói létszámra lebontva írta elő, hányan jelentkezzenek „saját akaratukból” a próbatesztekre. A 2007/08-as tanévben már minden felsőoktatási intézménybe továbbtanulni vágyó érettségiző számára kötelezővé tették a külső, függetlennek nevezett vizsgaközpontokban való tesztelést államnyelvből. Az itt szerzett érettségi bizonyítvány, amit szertifikátnak neveznek, csak egy évig volt érvényes. Amennyiben tehát valaki az emelt szintű vizsga letételének évében nem jutott be, vagy valami más okból kifolyólag nem lett egyetlen felsőoktatási intézmény hallgatója sem, akkor, ha felvételizni akart a következő évben, újra vizsgáznia kellett. Az első éven csak az államnyelvből és irodalomból volt kötelező minden továbbtanulni szándékozónak a vizsgaközpontban tesztet írni, a többi tárgyat iskolájában tehetett le. A 2008/09-es tanévben azonban az érettségire készülő osztályokban a tárgykutatást május 1-jéig teljesen be kellett fejezni. Ekkor már az ukrán nyelv mellett abból a tárgyból is tesztet kellett írni, amilyen szakirányba készült a tanuló felvételizni, de a többit még mindig letehetette iskolájában is (IZMON, 2009/5-6:14-15). A 2009/10-es tanévre a szakminisztérium eltörölte az érettségi vizsgákat a felvételizni nem szándékozó végzősök számára, s az érettségi minősítés három év végi dolgozattal lett megoldva. Az államnyelv tartalomírás formájában kötelező mindenki számára; a matematika csak az univerzális, természettudományi-matematikai, gazdaságtani, számítástechnika-technológiai szakirányú iskolák számára kötelező, az Ukrajna története pedig a filológiai, társadalomtudományi-humán, művészi-esztétikai, valamint a sport szakirányú intézmények végzősei számára kötelező, a harmadik vizsgatárgyat a tanulók választhatják ki. Az általános iskolai szintet jelentő 9. osztály végén azonban megmaradtak a vizsgák öt tárgyból: ukrán nyelv, matematika, földrajz, biológia és egy, a tanulók által választott humán tantárgy (IZMON, 2010/4-6:3–40.).

A politika felső szintjén történt személyi változás 2010-ben újra agresszíven belenyúlt a közoktatásba. 2010 tavaszán új elnöke lett az országnak Viktor Janukovics személyében, s megválasztása után, a 2010. július 6-án keltezett törvény felülírta a Kucsma elnök által 1999.

május 13-án aláírt, az általános középfokú oktatásról szóló törvény azon részeit, melyek a középiskolai oktatás időtartamát tizenkét évben határozták meg. Ennek következtében a teljes középiskolai képzés újra tizenegy éves lett, amiből a 10-11. osztályok képezik a középszintet. A rendelet nem engedélyezte, hogy azon osztályok, akik a 12 éves oktatású rendszerben kezdték el tanulmányaikat, abban is fejezzék be.

Összefoglalásként elmondható, hogy az immár két évtizede független Ukrajnában az oktatáspolitikai igen sok változáson esett át. Ezek a szinte már permanenssé váló reformok okozták/zák a közoktatási szféra legnagyobb gondját, hisz a társadalompolitika e szektorának a kiszámíthatóság, a távlatok biztos volta adná a legjobb közeget a minőségi munkavégzéshez. Az oktatás soha nem a múltak vagy a holnapnak dolgozik, hanem a jövőnek – így a felnövekvő generációnak kiegyensúlyozott és magabiztos tanárookra, oktatási térre lenne szüksége. Ez utóbbi azonban nem mondható el az ukrán iskolákról.

Felhasznált források és szakirodalom

- Argumenti, 1993. Аргументы и факты (Москва), 1993, №15.
- Harany, 1996, ГАРАНЬ О. В. «Перебудова» і розпад СРСР. In: Історія України нове бачення / у двох томах. Т.2. / Під ред. академіка НАН України В. А. Смолія. Київ, Видавництво «Україна», 1996. с. 419.
- ІЗМНО, 1991/21. „A köztársaság általánosan képző iskolái és tanárképző intézményei számára írandó új tankönyvek, segédkönyvek és tantervek elkészítésére kiírandó pályázat levezetéséről”. In: ІЗМНО УРСР, 1991, №21. с.3-5.
- ІЗМНО, 1991/22. ІЗМНО УРСР, 1991, №22.
- ІЗМО, 1992. ІЗМО України, 1992, №13.
- ІЗМО, 1992/24. Концепція літературної освіти. Єдність національної гуманітарної освіти в поліетнічних умовах України. In: ІЗМО України, 1992, №24.
- ІЗМО, 1997. ІЗМО України, 1997, №19.
- ІЗМО, 1999. Доповідна про стан погашення заборгованості із зароботної плати та інших соціальних виплат працівникам освіти з Державного бюджету в поточному році. In: ІЗМО України, 1999, №24.
- ІЗМО, 2000/11. Ukrajna oktatási Minisztériumának 1999. december 22-i, 434. sz. parancsa „Az általánosan képző oktatási intézmények kör- és sarokbélyegzője, ill. kiírásának követelményeiről”. In: ІЗМО України, 2000, №11.
- ІЗМОН, 2002/20. Про підсумки 2001/02 навчального року та завдання на новий рік. In: ІЗМОН України, 2002, №20.
- ІЗМОН, 2009/5-6. Ukrajna OTM 2009. január 30-i, 1/9-73. iktatószámú módszertani levele «Про порядок закінчення навчального року та проведення державної підсумкової атестації у загальноосвітніх навчальних закладах в 2008/09 навчальному році». In: ІЗМОН України, 2009, №4-5-6.

- IZMON, 2010/4-6. Ukrajna OTM 2010. február1-jei, 1/9-50. iktatószámú határozata „A 2009/10-es tanév befejezéséről és az állami összesítő minősítés levezetési rendjéről az általánosan képző oktatási intézményekben”. In: ІЗМОН України, 2010, №4-5-6. лютий.
- Krausz-Szilágyi, 1992. Oroszország és a Szovjetunió XX. századi képes kronológiája (1900-1991). Szerk.: Krausz Tamás és Szilágyi Ákos. Akadémiai Kiadó, Bp., 1992.
- Likarcsuk, 2000. Лікарчук І. Закон України про загальну середню освіту і перспективи його функціонування // Світло, 2000, №3
- Litvin, 2000, Литвин В. М. Україна на межі тисячоліть (1991-2000 pp.). Серія «Україна крізь віки», т.14. – Київ, Видавничий дім «Альтернативи», 2000.
- Lukovenko és társai, 2002. ЛУКОВЕНКО Ю., КОЛОВИЦЬКОВА О., НІКІТИН В., ЯКУШИК В. Стан і перспективи реформування освіти в Україні // Директор школи, 2002, №21-22.
- Osznovni, 2001. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2000/2001 навчального року. Статистичний бюлетень. Київ: Держкомстат, 2001.
- Presszkonferenciya, 1990, Пресконференція Голови Верховної Ради УРСР Л. И. Кравчука // Радянська Україна, 1990, 26 липня
- Szamborovszkyné Nagy Ibolya: A történelemtanítás tündöklése és bukása. (Reformok és kísérletek Ukrajnában). In. Közös értékeink. Tanulmánykötet. Szerk.: Gabóda Béla és Lipcsei Imre. PoliPrint, Ungvár, 2004.
- Szamborovszkyné Nagy, 2003. SZAMBOROVSKYNE NAGY Ibolya: A történelemoktatás jelenlegi helyzete Ukrajnában (eredmények és problémák, rövid kitekintéssel a jövőre). Történelempedagógiai füzetek №15, Bp., 2003.
- Szeredni, 2001. Середні навчальні заклади України на початок 2000/2001 навчального року. Статистичний бюлетень. Київ: Держкомстат, 2001.
- Szkiba-Terescsuk, 2006. Книга керівника навчально-виховного закладу: Довідково-методичне видання / Упоряд. В. В. Скиба, Б. М. Терещук. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006.
- Ukrajna Miniszteri Kabinetjének 1997. április 14-i, 346. számú rendelete „Az oktatási dolgozók számára biztosított éves 56 naptári napot kitevő oktatói szabadság megadásának rendjéről”, In. Загальна середня освіта, Ч.II, 2003.
- UNESCO 2000. ЮНЕСКО 1990-1999 Україна. Національна доповідь Освіта для всіх. 2000 рік. Оцінка.
- Vidomoszi, 1990:, Відомості Верховної Ради УРСР, 1990, №34, Ст. 499.
- Vidomoszi, 1990:451, Відомості Верховної Ради УРСР, 1991, №34, Ст. 451; Id. még Голос України, 1991, 26 червня.
- Vidomoszi, 1991:445, Відомості Верховної Ради України, 1991, №33, Ст. 445; Голос України, 1991, 1 серпня.
- Vidomoszi, 1991:502, Відомості Верховної Ради України, 1991, №38, Ст. 502.

- Vidomoszi, 1991:621, „Az SZSZKSZ egyes törvényeinek Ukrajna területén való ideiglenes hatályban tartásáról”, In. Відомості Верховної Ради України, 1991, №46, Ст. 621.
- Vidomoszi, 1991:701, Відомості Верховної Ради України, 1991, №50, Ст. 701.
- Zahalna, 2003/I. Ukrajna Alkotmánybíróságának állásfoglalása „Megfelel-e Ukrajna Alkotmányának Ukrajna Miniszteri Kabinetjének 1996. augusztus 31-i, 1031. számú határozata „A tankönyvhasználatért való fizetés bevezetése az általánosan képző iskolákban”?”, In. Загальна середня освіта, 2003.Ч.I
- Zahalna, 2003/I. Загальна середня освіта: Збірник нормативно-правових документів. Частина I. – Київ: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003.
- Zahalna, 2003/II. Загальна середня освіта: Збірник нормативно-правових документів. Частина II. – Київ: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003.
- Zibranja, 1996/17. „A tankönyvhasználatért való fizetés bevezetése az általánosan képző iskolákban”, In. Зібрання постанов Уряду Країни, 1996 р, №17.

САЖЕТАК

Научним истраживањима је потврђено да деца предшколског и млађег школског узраста немају изграђену менталну перцепцију категорије времена, као ни оријентације у њему. Овладавање овом категоријом од изузетног је значаја јер представља основу за систематско увођење ученика у изучавање историјских садржаја у IV разреду. Поимање историјског времена није ни лак ни брз процес.

Ослањајући се на психолошке карактеристике дечијег схватања времена, у раду су приказани методички поступци за увођење ученика у поимање времена и сналажење у њему. Такође, дат је и конкретан модел наставе организоване истраживачким активностима ученика трећег разреда основне школе у контексту проучавања места становања и његове прошлости.

Кључне речи: настава природе и друштва, поимање времена, иновативни модели наставног рада, истраживачка настава

ÖSSZEFOGLALÓ

Tudományos kutatások bizonyítják, hogy az iskoláskor előtti és a iskoláskorú gyermekeknél nincs kifejlődve a mentális percepció az idő fogalmával kapcsolatban, sem a benne való tájékozódásról. E fogalmak elsajátítása kivételesen fontos, mert ez az alapja azon tartalmak elsajátításának, amelyek a 4. osztály tananyagában bevezetőül szolgálnak a történelmi események tanulmányozásához. Felfogni a történelmi időszak fogalmát nem könnyű, és lassú folyamat.

A gyermekek időről alkotott képének kialakulása kapcsán – annak pszichológiai jellemzői alapján – e munkában bemutatjuk azt a módszertani eljárást, amellyel bevezetjük a tanulót az idő fogalmának megértésébe és az időbeli tájékozódásba.

Kulcsszavak: természet és társadalom oktatása, az idő fogalma, innovatív tanítási módszerek, diákok kutatómunkája az oktatásban.

ABSTRACT

Scientific research has confirmed that preschool and lower primary school children do not have the mental perception of the category of time, nor orientation in it. It is of the utmost importance to master this category, since it represents the basis for the systematic introduction of the learners into the study of historical contents in the fourth grade. The understanding of historical time is neither an easy nor a fast process.

Relying on the psychological characteristics of children's understanding of time, the work presents methodological procedures for introducing the learners to the concept of time and orientation in it. Apart from that, it offers a concrete model of teaching organized by third grade learners' research activities in the context of the study of the place of residence and its past.

Keywords: science and social studies, concept of time, innovative teaching models, inquiry-based teaching



Melita Gombar

Doktorant Univerziteta u
Novom Sadu
Filozofski fakultet
OŠ „Feješ Klara“
Kikinda
diplomirani profesor razredne
nastave-master
gombar.melita@sbb.rs

ИНОВАТИВНИ МОДЕЛИ РАДА У УВОЂЕЊУ УЧЕНИКА У ПОИМАЊЕ ВРЕМЕНА И СНАЛАЖЕЊЕ У ЊЕМУ

*Innovatív módszertani modellek a diákok
bevezetéséről az idő fogalmának megértésére
és benne levő tájékozódásról*

*Innovative teaching models of introducing the pupils
into the concept of time and the orientation in it*

Васпитање и образовање је више од пуког појављивања и чекања задњег звона. Поучавање је више од тога. То је откриће, дељење, раст, узбуђење и љубав. То није терет, то је радост. А то је попут ватре која вас обузима и испуњава, даје вам жар тоpline и сјај страсти

Eric Jensen

УВОД

Историја васпитања и образовања је заправо историја непомирљивости са постојећим и процес непрекидног побољшавања, унапређивања, прихватања и примене нових педагошких идеја. Међутим, и поред великих напора који се улажу у осавремењавање образовног система, још увек се осећа раскорак између нових тенденција заснованих на иновативним процесима и стратегијама, и наставне праксе која се још увек темељи на традиционалним моделима наставе и учења.

Разматрајући могућност усклађивања наставног процеса са променама савременог друштва и стварања школе која образује за друштво знања, аутори истичу потребу за дидактичким иновацијама (Ђукић, 2003).

Милан Ратковић (2010) у својој обимној студији Пут ка успешној школи, констатује да данашња школа гуши иницијативу ученика и наставника, да развија „ропство духа“. Ученици су, истина, стекли некаква знања: они *знају*, али не *умеју*: *Verba, non res!* А требало би да буде: Дела а не речи. *Res non verba!* Он покушава да да одговор на питање како променити садашњу школу „која живи темпом од пре једног века“, а као први корак на том путу, овај аутор истиче: ослобађање мегаломанских програма и увођење ефикаснијег метода и техника рада у наставу.

Основни циљеви и задаци школе данас нису само у томе да се обезбеди стицање што већег квантума знања, већ да креира услове у којима ће млади, свестрано се ангажујући слободно развијати своје психофизичке способности, креативне снаге, стицати професионална знања и умења, изграђивати поглед на свет, развијати друштвену свест и афирмисати се као слободни и самостални ствараоци (Мандић, 1980:57).

Богато искуство човечанства сведочи да су знања до којих се непосредно дошло сопственим напорима продуктивнија, примењивија и трајнија од оних знања која су презентована у готовом облику. Да би се неговала мисаона активност ученика у наставном процесу, неопходно је радикално реформисати наставни процес и прилагодити га модерним токовима дидактичке теорије и наставне праксе (Јукић, 2001).

Полазећи од основе да свако дете носи у себи потребу за учењем и стварањем, пред образовне системе се постављају нови захтеви којима се тражи подизање образовања на један виши ниво, који подразумева примену иновативних и флексибилних система наставе, а посебно система истраживачке наставе и проблемско-откривајућих модела. Њиховом применом ученици самостално истражују и откривају, при чему су заступљени сви облици мисаоне активности. Осим тога, подстиче се и самосталност ученика, овладавање вештинама потребним за самостално истраживање и учење, и јачање у ученику вере у властите способности, као и потребу да се цео живот образује.

КАРАКТЕРИСТИКЕ ИСТРАЖИВАЧКИ УСМЕРЕНЕ НАСТАВЕ

Једна група педагога истиче како се у школи не учи само *главом*, него *главом, руком и срцем*. У школи се не стичу само знања, која се односе на способност познавања и набрајања чињеница, података, дефиниција, формула и слично (што према таксономији Бенцамина Блума представља најнижи ступањ наставних циљева и задатака). Задатак школе је да допринесе и стицању и развијању разних способности и особина личности ученика. Потребно је остварити такву наставу која ће успешно извршити синтезу развоја и когнитивног и афективног, али и психомоторног подручја.

Дакле, нова методичка решења савремене наставе природе и друштва усмерена су ка иновацијама у смислу *наставних модела и стратегија*, који треба да обезбеде синхроно дејство две главне компоненте наставе: учења и поучавања. Савремена настава природе и друштва треба да се одвија у динамичном пољу међусобно испреплетених различитих врста интеракција (ученик-ученик, ученик-садржаји, ученик-наставник, наставник-садржаји), и да омогући размену идеја, слободну комуникацију у сарадничком групном раду, прикупљање информација, као и прихватање и уважавање различитих решења у фази представљања наученог.

Настава која је оријентисана на ученичку активност нужно је заснована на интегрисаном учењу, које „тежи повезивању когнитивног, социјалног и моралног учења“ (Terhart, 2001:183). Као највиши ступањ мисаоне активности, наводи се стваралачко мишљење, које подразумева утврђивање оригиналног пута, метода, поступака којим се долази до решења (Јукић, 2002). Знање мора да буде последица властитог опажања и размишљања, а учење мора имати карактер проналажења и откривања. То значи, да наставни процес треба да све више поприма карактеристике истраживачког процеса.

Велики број аутора истиче да се способности за решавање проблема могу најбоље развити путем истраживачки оријентисаног учења. Без оспособљавања ученика да уче у виду решавања проблема нема ни самосталног ни стваралачког учења (Квашчев, 1977).

Истраживачка настава треба да креира ситуације у којима се подстиче решавање проблема, а пре тога његово откривање или упућивање на проблем. „Основна карактеристика решавања неког проблема је истраживачки приступ ученика у трагању за решењем. Зато можемо рећи да је проблемска настава и настава путем откривања, истраживачка настава у којој доминантну улогу има истраживачка наставна метода“ (Јукић, 2001: 299).

У досадашњој педагошкој и дидактичкој литератури проблемска и истраживачка настава углавном се повезују са усвајањем садржаја природних наука. Међутим, мало је истраживачких проблема који припадају једној научној дисциплини. Како обрада једног проблема обично захтева више научних области, односно наставних предмета, она захтева тематски интердисциплинарни приступ решавању проблема, који је све ближи науци, а посебно је примерен „учењу кроз искуство на млађем школском узрасту“ (Шефер, 2005:146).

За обраду друштвених појмова истраживачким радом ученика, могуће је користити различите изворе информација, проучавати књиге и друге текстуалне материјале, посматрати одређене појаве у друштву, користити визуелне медије, анкетирати и интервјуисати сведоке истраживаних појава и др. Ни једна учионица, ма колико она била добро опремљена, нити иједан уџбеник не могу заменити одлазак у природу (Ivanović i Csapó, 2010). Изван учионице, настава се може одвијати на различитим местима, као што су улица, културно историјске установе, музеји, галерије, књижаре, пошта, банка, библиотека, здравствене установе, школско двориште, парк...

У оваквом начину рада, знатно се мења улога учитеља. Он губи улогу извора знања и постаје организатор наставног рада. Његов задатак је да подстиче ученика на истраживање, више него на резултате самог истраживања. Учитељ пази да одређивање, упамћивање чињеница не постане средишње питање наставе. Мора тежити ка томе да ученика усмери на постављање претпоставке, на израду истраживачког плана и извођење истраживања, на

тумачење података и израду модела. Учитељ треба бити прилагодљив, вешт у процесу истраживања, али и добар познаваатељ своје струке, како би и сам могао сачинити властити материјал за истраживање.

Истраживачки рад ученика повољно утиче на развој истраживачког и критичког мишљења, као и на примену знања и вештина у свакодневним животним ситуацијама. Осим тога, подстиче се и развој организационих способности, као и сараднички и комуникациони процеси међу ученицима, те је стога примена оваквих наставних стратегија од непроцењивог значаја за унапређивање ефикасности наставног процеса.

ДЕЧИЈЕ СХВАТАЊЕ КАТЕГОРИЈЕ ВРЕМЕНА И ОРИЈЕНТАЦИЈЕ У ЊЕМУ

Без разумевања појма времена нема ни адекватног разумевања и усвајања наставних садржаја из историје. А поимање историјског времена није ни лак ни брз процес и захтева приличну менталну зрелост (Пешикан, 1996). Деца предшколског и млађег школског узраста немају изграђену менталну перцепцију тог појма. Свет око себе дете доживљава као јединство простора и времена, јер је свако његово кретање кроз простор и временски ограничено.

Као што је ученике млађих разреда при усвајању појма простора потребно оспособити за схватање његове величине, за оријентацију у њему и схватање његовог континуитета, исто тако се и при усвајању појма времена може говорити о величини времена, оријентацији (сналажењу) у времену и схватање континуитета времена (Де Зан, 2001:183).

За разлику од схватања појма простора, схватање појма времена је за ученике много теже управо због његове апстрактности, јер се не може демонстрирати, већ једино мисаоно схватити. Његова је перцепција могућа само у садашњости, а прошлост и будућност се не може преципирати. У томе је највећа тешкоћа при обради времена (Волф, 1989, према: Де Зан, 2001).

Истраживања Пијажеа и његових сарадника показала су да деца до шесте године живота не схватају континуитет времена. Иако се деца већ у трећој години живота служе речима као што су данас, јуче, сутра, раније, касније, дан, недеља, месец, година, она не знају њихово право значење, као ни временско трајање.

Након осме године живота, наступа преокрет у поимању времена. На том узрасту, деца разумеју редослед одвијања одређених догађаја у времену, али им је теже да схвате њихово трајање, као и да повежу истовремено одвијање два догађаја из прошлости.

Деца успевају да овладају нашим системом рачунања времена око једанаесте године, када су по први пут у стању да разумеју просторно ширење времена, ван њихове непосредне околине, а јављају се и неки елементи периодизације историјских догађаја, иако још неиздиференцирано. Са једанаест година већина

школске деце схвата основне импликације историјских датума, навикавају се да оперишу датумима, и да једне асоцирају са другима. За дванаесту и тринаесту годину карактеристично је овладавање димензијом трајања.

Психолошке карактеристике дечијег схватања времена неопходно је уважавати и у наставној пракси и примењивати их као основа од које ће се поћи приликом обликовања методичких поступака за систематично увођење ученика у разумевање појма времена, као и сналажење у њему.

МЕТОДИЧКИ ПОСТУПЦИ УВОЂЕЊА УЧЕНИКА У ПОИМАЊЕ ВРЕМЕНА И СНАЛАЖЕЊЕ У ЊЕМУ

На једноставним примерима из свакодневног живота, ученици су у првом и другом разреду овладали појмовима: пре, сада, после; дан, јуче, данас, сутра, седмица, месец и годишња доба, година; и оспособила се за употребу часовника и за сналажење на временској ленти.

Временска лента је наставно средство које олакшава увођење ученика у поимање времена. То је трака одређене дужине, направљена најчешће од папира, на којој се означавају одређене временске одреднице (сати, дани, месеци, године, деценије, векови), којима се могу придруживати одређени догађаји забележени на посебним картицама.

У трећем разреду, потребно је да ученици усвоје појмове прошлост, садашњост и будућност, и да непрецизно одређивање појмова већих временских раздобља замене тачним одређивањем времена помоћу већих временских јединица – деценија и век. При том се веће временске одреднице увек приказују у односу на садашњост, прошлост и будућност.

За изучавање и схватање појма прошлости, потребно је поћи од животног искуства самог детета. Оно што дете види, што га свакодневно окружује, то је за њега стандард. Међутим, потребно је у детету пробудити свест да је садашњост само један временски пресек и да није све увек овако изгледало.

Разговором полазимо од дететове садашњости и регресивним путем се враћамо до његовог рођења, покушавајући да у животном искуству детета (период од 10 година) пронађемо промене којих је оно свесно: апарати у домаћинству, типови играчака, техничке новине...

Када се идентификују промене од дететовог рођења и када се поређају као низ финих пресека један иза другог, између којих постоје разлике, упознајемо децу и са крупним променама које су се дешавале и пре њиховог рођења, и закључујемо да се оне могу пронаћи колико год да идемо временски уназад.

Временски пресеци, осим схватања појма прошлости, омогућавају и оспособљавање ученика за уочавање и схватање појмова **континуитета** времена и **промена**. Деца уочавају шта је то што се очувало из прошлости, шта се изменило, шта је то што је створено у једном тренутку, али траје и до данас, само стално мења свој изглед, стално му се дешавају промене.

Усвајање димензије прошлости и схватање континуитета времена, послужиће као полазишна основа за увођење ученика у прецизније одређивање времена.

При увођењу ученика у поимање појма деценије, полазимо од године, као мање мерне јединице, коју су ученици већ усвојили, и преко ње објашњавамо непознату већу мерну јединицу за време.

Појам деценије најлакше је усвојити преко личне историје детета које је у трећем разреду и деветој години живота.

Обраду деценије започињемо разговором са ученицима о њиховој садашњости и регресивним путем долазимо до њиховог рођења. А затим, полазећи од године њиховог рођења прогресивним путем, водимо разговор о догађајима из живота детета од прве до девете године и додајемо још једну, будућу, десету годину, у којој ће ученици поћи у четврти разред. Након тога изводимо закључак да се раздобље од десет година назива деценијом. Након тога ученици добијају пројектни задатак да израде временску ленту своје прве деценије живота.

Веома је важно да ученици ментално доживе и схвате деценију како би она постала основна мера за усвајање већих временских раздобља. Том приликом, остварујемо дидактички принцип од познатог ка непознатом, односно од ближег ка даљем. То значи да ћемо век, као непознати појам, објашњавати преко познатих појмова: године и деценије. Век, као временски период од сто година или десет деценија, представља велико раздобље, које се, да би се боље схватило, попуњава одређеним стварним, деци блиским садржајима (нпр. примери и периоди из живота њихових родитеља, бака и дека, прабака и прадека).

Овладавање поменутиим временским категоријама представљају основу за систематско увођење ученика у изучавање историјских садржаја у IV разреду.

МОДЕЛ НАСТАВЕ ОРГАНИЗОВАНЕ ИСТРАЖИВАЧКИМ АКТИВНОСТИМА УЧЕНИКА:

Мој град-некад и сад

У наставку рада, одлучили смо се да дамо приказ могућег интегрисаног приступа за увођење ученика трећег разреда основне школе у разумевање појмова ближа и даља прошлост; ближа и даља будућност; као и оспособљавање ученика за сналажење у временским категоријама као што су деценија и век, а све то у контексту проучавања нашега града и његове прошлости.

Деца немају менталну презентацију протеклог времена. Они не праве велике разлике између 500 и 5000 година, а датуми су им само обичне бројке без контекста. Временски периоди, било колико да су дуго трајали, деци делују веома кратко ако нису испуњени одређеним садржајима.

Као и у овладавању другим наставним садржајима, и у изучавању времена и сналажења у њему, потребно је придржавати се дидактичког принципа од познатог ка непознатом; од ближег ка даљем. Наиме, деца најпре овладају садржајима са којима имају лични однос, што значи да би при сналажењу у времену најпре требало поћи од личне историје детета, па преко породичне историје, а на крају прећи и на локалну историју, уз стално упоређивање и довођење у везу синхроних и континуираних догађаја.

Сходно томе, да би се успешно извршило усвајање предвиђених наставних садржаја, потребно је са ученицима извршити одређене припремне задатке. Спремајући се за ову тему, ученици имају обавезу да у одређеном временском року (од недељу дана) изврше предвиђене истраживачке задатке.

До података до којих ученици долазе истраживачким активностима, долази се радом изван учионице, радом „на терену“; док се њихова презентација, анализа и извођење закључака одвија у учионици. Време предвиђено за те активности је двочас.

Истраживачки задаци су подељени у две групе и подразумевају њихово извршавање различитим социјалним облицима рада.

Прву групу истраживачких задатака извршавају индивидуално сви ученици одељења. Задаци се састоје у томе да ученици сакупе што више извора и информација из личне и породичне историје:

- прикупљање материјалних доказа који сведоче о њиховој личној, као и породичној прошлости (фотографије, играчке, одела, стари предмети, видео и аудио снимци...)

- интервјуисање најстаријих чланова породице и писање есеја на тему *Из сећања моје баке (деке)*. Ученицима се дају јасна упутства које садржаје треба да обухвати њихов интервју: некадашње играчке, исхрана, хигијена, школовање, сећања о изгледу места становања ...

Друга група истраживачких задатака се реализује групним обликом рада ученика. Ученици су подељени на 6 хетерогених група које су формиране према интересовањима ученика. Задаци се састоје у томе да ученици сакупе што више извора и информација који сведоче о месту њиховог становања и његовој прошлости:

Прва група ученика прикупља и упознаје изворе који сведоче о некадашњем изгледу места, његових улица, тргова, јавних зграда и установа (старе фотографије, разгледнице, исечци из новина, документи и други материјални извори...). Реализација овог задатка могућа је одласком ученика у градски музеј, библиотеку, архиву...

Друга група ученика се упућује у обилазак града и фотографисање улица, тргова, јавних зграда и установа.

Трећа група ученика одлази у Завод за урбанизам где набавља планове града из ранијих времена и садашњи план града; као и планове и нацрте делова града и зграда који су тек у плану да се изграде у будућности.

Четврта група ученика из Општинске канцеларије за евиденцију становништва долази до података о националној структури становништва, као и о броју становништва из различитих временских периода.

Пета група ученика из различитих извора сакупља податке о значајним догађајима и датумима у историји града, значајним манифестацијама, занимљивостима... (нпр. отварање прве болнице, оснивање библиотеке, отварање прве школе, почетак одржавања традиционалних градских манифестација...)

Шеста група ученика проучава значајне личности везане за историју града, писце, песнике, научнике; време када су живели и стварали...

Уочи почетка наставног часа, у учioniци се формира кутак са историјским изворима, које су ученици пронашли истражујући прошлост своје породице и прошлост свога града (фотографије, употребни предмети, ношње, оруђе за рад, стари новац, накит...). Постављају се и ленте времена.

За ову прилику, израђују се 3 ленте времена: прва лента представља протеклу деценију (блиска прошлост); на другој је представљен протекли 20. век (даља прошлост) са првом деценијом 21. века, који је означен другом бојом; а трећа временска лента приказује временски период од 1. до 23. века.

Реализација наставног часа може тећи следећим етапама:

Најпре учитељ подстиче ученике да формирају слику о личној историји и историји своје породице.

На временској ленти деценије бележе се најзначајнији догађаји из живота ученика (рођење, полазак у вртић, полазак у школу...) и води се разговор о њима у циљу поновног мисаоног проживљавања ученика тог временског периода.

Након тога, на временској ленти 20. века се бележи година њиховог рођења, као и године рођења њихових родитеља и бака и дека, прабака и прадека и изводе се различите вежбе. На пример, ученици одређују колико су млађи од својих родитеља, а колико од својих бака и дека; колико је бака старија од мајке, а колико је дека старији од унука...

Када учитељ установи да ученици схватају век као раздобље од сто година, може почети обрађивање садржаја везаних за локалну историју.

Ученици се у амбијент прошлог времена уводе читањем есеја о прошлости чланова својих породица, а након тога следе извештаји група.

Приликом извештавања, вођа групе упознаје остале ученике о задатку који је група имала као и о етапама његове реализације, а након тога остали чланови групе, према договору, извештавају о својим резултатима, демонстрирају прикупљени материјал и сазнате податке и лоцирају их у времену (обележавају на временској траци). Том приликом, учитељ подстиче ученике да користе што више различитих одредница за исти временски период. На пример „наш град је основан у далекој прошлости, пре 6 векова односно пре 600 година, у 15. веку.“ или „пре једног века, односно пре 100 година, 1911. године је у Гимназију уведена секција за мачевање и стрељаштво“. Такође, ученицима се скреће

пажња и на уочавање паралелних догађаја, нпр. „1955. године основана је ОП „Жарко Зрењанин“, а те године је рођена и моја бака“.

Посматрајући слике и фотографије града, од којих многе датирају још са почетка 20. века, и упоређујући их са сликама начињеним у каснијим периодима и у садашњости (фотографије које су ученици сами направили), ученици запажају промене које су се дешавале у његовом изгледу, што представља добар пример за схватање појмова континуитета и промена у времену.

Након тога, једна група ученика добија задатак да на основу пројеката подручја града и зграда који су у плану да се изграде у будућности, представе изглед нашег града у блиској будућности, док друга група ученика добија задатак да нацрта како би по њиховом мишљењу наш град могао да изгледа за 200-300 година, у далекој будућности, и да напишу есеј о томе како замишљају да ће се тада одвијати живот у њему.

У последњој етапи часа врши се евалуација урађеног. Њу је потребно усмерити на разговор о утисцима, записивању најбитнијих закључака, као и на разматрање реализованих активности указивањем на потешкоће, занимљива решења и евентуално истицање онога што би могло друкчије да се уради.

ЗАКЉУЧАК

Једна од основних карактеристика модерне наставе је што чешће и што самосталније учествовање ученика у наставном процесу. Улога наставника у томе је да одабере такве активности ученика које ће бити у функцији најпродуктивнијег учења конкретних наставних садржаја. Потребно је навикавати ученике да сами постављају питања, да у различитим изворима знања трагају за одговорима, да нова сазнања проверавају у практичним активностима, да самостално суде и закључују...

Добро одабрани и одмерени истраживачки задаци могу бити врло подстицајни за активно учествовање ученика у стицању знања. Они покрећу урођену знатижељу детета и подстичу мотивацију за приступање реализовања предвиђених наставних активности. Истраживачки задаци могу бити усмерени на текстуалне изворе, слике, филм, друштвени живот...

Због ученикове самосталности при извршавању истраживачких задатака, овакво учење омогућује стицање знања различитим стилима и брзинама учења. Из тог једног искуства, ученици „успут“ науче много ствари, а нарочито да повезују елементе знања, вештине и технике рада у смислену целину, као и да их примењују. Подстицање самосталности, овладавање вештинама потребним за самостално истраживање и учење, јачају у ученику веру у властите способности, као и потребу да се цео живот образује.

Она омогућује да деца самостално у складу са својим способностима откривају нешто ново, лепо и занимљиво; да активним усвајањем њених садржаја развијају своја опажања, говор, мишљење и машту; да повезују теорију

са праксом. Стављањем ученика у позицију да сам запажа, мисли и закључује, знања која се усвајају постају трајан садржај ученикове свести.

При објашњавању и презентовању историјског времена деци млађег основношколског узраста потребно је водити рачуна о следећем:

- ✓ деца немају менталну презентацију протеклог времена, не праве велику разлику између 500 или 5000 година

- ✓ у овладавању временским знањем деца прво овладају знањем о ономе са чим имају лични однос

- ✓ потребно је деци давати што више спољних ослонаца за сналажење у времену, као што су разни типови временских трака, ленти, макета, модела, где је потребно све што се учи повезивати смештањем на исту временску линију, тако да се начине очигледним кластери догађаја који припадају истом парчету времена

- ✓ у оцртавању историјских дешавања, потребно је оцртати целину развоја, с крупним одредницама, и давати што више илустрација за одређене временске целине; оно што није испуњено садржајем оставља само магловиту представу, садржински празни периоди изгледају им веома кратки, без обзира колико су реално трајали (Пешикан, 2003).

Примена истраживачке методе учења омогућава ученицима долажење до одређених података, до сазнања о разним догађајима које ће смештати у одређене временске контексте, бележити и упоређивати њихово трајање, чиме ће апстрактност категорије времена полако прелазити у једну нову, деци разумљивију димензију.

ЛИТЕРАТУРА

Де Зан, И. (2001): *Методика наставе природе и друштва*. Школска књига: Загреб.

Ђукић, М. (2003): *Дидактичке иновације као изазов и избор*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Ivanović, J. – Csapó, M. (2010): A tartalom és a módszer viszonya a korszerű didaktikában, *Módszertani Közlöny*, 1, 60–75.

Jensen, E. (2003): *Супер-настава*. Загреб: Едука.

Јукић, С. (2001): *Настава у којој ученик мисли*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Јукић, С. (2002): Време је за наставу у којој ученик мисли, *Норма*, 3, 21–41.

Мандић, П. (1980): *Иновације у настави*. Сарајево: Свјетлост.

Пешикан, А. (1996): *Треба ли деци историја? – Психолошки проблеми наставе историје у основној школи*. Београд: ЗУНС.

Пешикан, А. (2003): *Настава и развој друштвених појмова код деце*. Београд: ЗУНС.

- Пољак, В. (1977): *Наставни системи*. Загреб: Педагошко-књижевни збор.
- Ратковић, М. (2002): *Школа*. Сремски Карловци: Каирос.
- Стевановић, М. (2003): *Модели креативне наставе*. Ријека: Андромеда.
- Terhart, E. (2001): *Методе поучавања и учења*. Загреб: Едука.
- Шефер, Ј. (2005): *Креативне активности у тематској настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

ÖSSZEFOGLALÓ

Munkánkban a kelet-közép-európai történelemtankönyv-kutatás rendszerváltás utáni változásait vizsgáljuk. A munka aktualitása abban keresendő, hogy az a tendencia, mely szerint a térségben lezajlott rendszerváltással a demokrácia győzedelmeskedett, nem vált általánossá. Ennek oka az, hogy nem minden kelet-európai ország élte meg a 20. század végére saját romanticizmusát, melyet a történelemírásban lehet gyökereztetni. E felfogás a történelemoktatásban és a tankönyvírásban érhető tetten, hiszen ez az állam egyik legcélszerűbb kivitelezhető eszköze, mellyel befolyásolhatja a felnövekvő generációkat. A tankönyvek mindezekhez tudományos, politikai és oktatásgyakorlati szempontból is releváns vizsgálati anyagok, mivel nemcsak „legitimált tudást” és elvárt kompetenciákat, hanem államilag és társadalmilag preferált identitásmintákat is közvetítenek. A rendszerváltás óta több olyan Európa Tanács által szponzorált, konfliktuskezelő történelemtankönyvekkel kapcsolatos konferencia valósult meg, melyek az oktatási anyagok innovációjával, a történelmi egyeztetések és a történelemtanítás modernizálása által próbálták tompítani és/vagy kiküszöbölni a régióban a konfliktushelyzeteket. Munkánk célja, hogy áttekintsük azokat az egyezményeket, amelyek a kelet-közép-európai történelemtanítás modernizálásával foglalkoznak. Tudományos módszerként a szintézist mint történelemkutatási módszert alkalmaztuk.

Kulcsszavak: történelemoktatás, Kelet-Közép-Európa, konfliktuskezelés.

ABSTRACT

In our study we carried out a research on the topic of changes of history writing and teaching in Central and Eastern Europe. From the collapse of Soviet's regime the issue is an up to date one, consequently to the political and economical transition and the tendency of democratization in the region were not universal. Obviously, not all of the Central and Eastern European countries live out their own national romanticism which is where else than in history writing can be rooted. This peculiar idea is detected not only in the history education but also in the edition of textbooks, because they are one of the best and easiest tools in manipulating the rising generation and developing hostile stereotypes against the others. The textbooks assure relevant materials for investigating the theme from scientifically, political and practical point of view, as it conveys not only the required competencies but also the politically and socially preferred patterns. To resolve this tendency a great number of conflict management conferences were held with the sponsorship of European Council. The conferences attempted to mitigate and/or eliminate the conflicts in the region by the innovation of historical discussions and modernization of teaching history. Our aims are to look through the agreements on improving history teaching Central and Eastern European countries. We chose synthesis to our scientific research method.

Keywords: history teaching, Central-Eastern-Europe, conflict management



Szalai Bernadett

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar
Főiskola történelemtanár szakos hall-
gatója (specialist szint)
Debreceni Egyetem Angol-Amerikai
Intézete Alkalmazott Nyelvészet Sza-
kirányának mesterképzős hallgatója
Beregszász, Ukrajna
szalai.betti@windowslive.com

A KELET-KÖZÉP-EURÓPAI INTERKULTURÁLIS TANKÖNYVKUTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS UTÁN¹

*Intercultural textbook research in Central
and Eastern Europe after transition*

*Interkulturalno istraživanje udžbenika u istočnoj i
severnoj Evropi posle promene političkog sistema*

Az interkulturális történelemtankönyv-kutatás helyzete és szerepe Kelet-Közép-Európában¹

A múlt és a történelem politikai „használata” kelet-közép-európai tapasztalatunk (Kende, 2012). A történelemtankönyv bemutatja a modern társadalmak/nemzetek kialakulásának történelmi körülményeit, működésük sajátosságait, valamint felkészíti a tanulókat a társadalmi jelenségek értelmezésére és az állampolgári feladatokra. A tantárgy felkelti a tanulóknak a múlt és a jelen társadalmi kérdései iránti érdeklődést, elősegíti a tanulók hazaszeretetének fejlesztését, felkészíti a demokratikus közéletben való tudatos részvételre és szerepvállalásra, hozzájárul az országban élő nemzetiségek, etnikumok, szomszéd népek, más országok és népek megismeréséhez és megértéséhez. Ez alapján fontos felderíteni a történelemtankönyvekben található azon ismereteket, amelyek elősegítik, avagy meggátolják a felnövekvő generáció egészséges társadalomképének formálását, kialakulását. Ennek értelmében a történelemnek mint tantárgynak a tanítása, valamint legfontosabb taneszközének alapvető célja a nemzet, avagy az ország történetének bemutatása.

A Fukuyama-gondolat, mely szerint a demokrácia végleg győzedelmeskedett, csírájában halálra volt ítélve, hiszen nem minden kelet-európai ország élte meg saját romantizmusát, melyet hol máshol, mint a történelemírásban lehet csak gyökereztetni. Azonban ez a sajátos felfogás legjobban a történelemoktatásban és a tankönyvírásban érhető tetten, hiszen ez az állam egyik legcélszerűbb, illetve legkönnyebben kivitelezhető

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

eszköze, mellyel latens vagy direkt módon befolyásolhatják a felnövekvő generációkat. A tankönyvek mindezekhez tudományos, politikai és oktatásgyakorlati szempontból is releváns vizsgálati anyagok, mivel nemcsak „legitimált tudást” és elvárt kompetenciákat, hanem államilag és társadalmilag preferált identitásmintákat is közvetítenek.

„Ahogy a háború és a fegyveres konfliktusok jellemzői megváltoztak, úgy formálódtak az oktatás és a tankönyvek lehetőségei és kihívásai is” (Höpkén, 2003). E mondat Közép-Európa tekintetében akár formálható ekképpen is: ahogy a kommunizmus ideológiájának diktatúrája leáldozott, úgy formálódtak a poszt-szocialista országok történelem- és tankönyvírási lehetőségei és kihívásai is. A tankönyv mint demokratizáló, esetenként nemzetépítő eszköz új dimenziókat nyitott az oktatásban, mellyel a felnövekvő generációt ideológiától mentes, vagy épp ellenkezőleg, új szereplőkkel felcserélt egyazon szemlélettel kívánták szembesíteni.

Habár a kelet-közép-európai poszt-szocialista országok konfliktuskezelésének köszönhetően eddig sikeresen elkerülte a térség a nagyobb etnikai konfliktusok kibontakozását, mégis utóbbi sérelmek és a gazdasági visszamaradottság sebezhetővé, egyben a nacionalista manipuláció célpontjává tették a területet. A két világháború következtében nyugat-európai kutatók és politikai elemzők megfigyelték, hogy a konfliktus forrásai az etnocentrikus oktatásban gyökereznek. A nemzetközpontú oktatás egyik lehetséges eszköze a történelem- és földrajztankönyv, mely szerteágazó módon fejezheti ki az adott politikai ideológia szándékait és céljait. E tendencia a vizsgált régióban is megfigyelhető, melyet olyan, főleg az Európa Tanács által szponzorált történelemtankönyvvel kapcsolatos konferenciákkal, oktatási anyagok innovációjával próbáltak kiküszöbölni, melyek középpontjában a sikeres konfliktuskezelés, történelmi egyeztetés és a történelemtanítás modernizálása áll. Habár egyes államok e jellegű konfliktuskezelése még jóval a rendszerváltás előtt elkezdődött, hathatós eredményeket csak a rendszerváltás után (esetenként a mai napig sem) tudtak felmutatni. A tankönyvegyeztetés folyamata hosszas procedúra, melynek stádiumai, illetve azok eredményei csak később éreztetik hatásaikat. Gondoljunk itt akár a német–francia, akár a német–lengyel törtélemtankönyvekre. Mindkét példa jól tükrözi, hogy a folyamatot mennyire befolyásolta az aktuálpolitika, a kor közgondolkodása, a történészek történelmet illető közös egyet nem értése, a megbékéléshez szükséges érzés hiánya nélkül. E probléma a kelet-közép-európai országok többségénél a jelen kihívásaihoz tartozik, ahol a nyugat-európaihoz hasonló tankönyvrevíziós folyamat, mely a II. világháború után „lobbant újra fel és máig lobog”, sajnos a régió a közös történelmével nem tud mit kezdeni. Az egymásra utaltság fontosságát, melyet Nyugat-Európa is sajnos csak két világháború után érzékelt és/vagy értett meg, e régió még nem fogta fel. Ennek oka akár számtalan újkori történelmi eseménnyel magyarázható. Egymás mellett létezésüket az újkor folyamán csak valamilyen nagyobb birodalom, az Osztrák–Magyar Monarchia, vagy az Orosz Birodalom kötelékében, később pedig a Szovjetunió vazallusi államaiként tapasztalhatták meg. Ennek okán a negatív hatások sora, a nemzetiségi problémák megoldatlansága, egyes országoknál a nemzetépítési

törekvések felelevenedése mind-mind megakadályozzák az egymásra utaltság érzetének kialakulását. Természetesen ezek politikai eredetű hatások, amelyek a hétköznapi ember életét is befolyásolják.

Összességében a rendszerváltás utáni történelemírás és -tanítás átformálásának irányvonalait a régió országai már a váltás előtt elkezdték kidolgozni. A tudományterületet és annak oktatását megreformáló intézkedések kidolgozása már az 1980-as évek közepén, a Gorbacsov által meghirdetett „glasznosztj” és „peresztrojka” új irányvonalainak a kihirdetésével megkezdődött. A régió történelem- és tankönyvírását érintő reformgondolatok a következő négy szempont körül rajzolódtak ki:

1. „történet szemléleti átértékelés,
2. az egész nemzeti történelem szintetizáló újragondolása,
3. új értékrend megteremtése és
4. tematikai szabadság” (Glatz, 2011).

A nemzeti törekvések mellett a nemzetközi békítő szándék is fellendülőben volt. Ezek a nemzetközi szervezetek tankönyvrevíziós tevékenységei, melyek a szemben álló felek egymáshoz fűződő viszonyát a tankönyvek lapjain is megpróbálták konszolidálni.

A poszt-szocialista országok tekintetében a tankönyvkutatás még a '80-as évek folyamán *a Szovjetunióban, az NDK-ban, Magyarországon, Lengyelországban* bontakozott ki. A szovjet tankönyvkutatás alapvető dokumentumát Szujev *A tankönyv* című munkája adta meg. A tankönyvkutatás természetesen, mint minden más, állami befolyás alatt állt, melynek eredményeit az NDK-ban az Informationen zu Schulbuchfrage sorozatban tették közzé. (Szabolcs, 1994)

A rendszerváltás már új perspektívát adott a történelem- és tankönyvírásnak, mellyel lehetőség nyílt a nyugat-európai tendenciák kelet-európai meggyökereztetésére, tehát a szocializmus mono-ideológiájából egy demokratikus pluralista eszme felé való átvitelésre. Az eseményeket jól tükrözi Miroslav Michera – szlovák történész – a régió és Szlovákia történetírását jellemző összefoglalójában a következőképpen: „A történészek, publicisták elkezdték »dezideologizálni a történelmet«, »új történelmet írni«, »elmondani vagy kiásni a történelmet«, vagy »kitölteni a fehér foltokat«”. A szerző még azt is hozzáteszi, hogy „ahogy Milos Havelka írja, a dezideológikus »objektív tudományhoz« a historizáló, tényközpontú és nem teoretikus történelemszemlélethez való visszatérés valójában csak a történelem egy újabb ideologizált formájához vezetett” (Michera, 2012). A fejlődési ív azoknál az országoknál, amelyek a rendszerváltás előtt valós függetlenséggel nem rendelkeztek, történelemírásukban valóban az említett pályát írták le. Azoknak az országoknak a fejlődési íve, melyek a rendszerváltás után politikai, gazdasági átrendeződést tudhattak maguk mögött, a történelem- és tankönyvírás az adott téma, avagy a tananyag demokratizálódásában, a plurális megközelítés lehetőségében valósulhatott meg.

Kelet-Közép-Európa problémáit érzékelve és észlelve a nemzetközi szervezetek is a tananyagban történő konfliktusfeloldást célozták meg. A régió történelemtudatának és a

felőnövekvő generáció történelemszemléletének alakításáért az UNESCO² és az Európa Tanács a kelet-közép-európai országokban közös konferenciákat és tankönyvjavító intézkedéseket indítványozott. Ezen intézkedések végrehajtását általában olyan nemzetközi szakmai intézetek, szervezetek bonyolították, melyek az adott állam(ok) szakbizottságával közreműködve próbálták az együttműködés és történelmi kiegyezés lehetőségét megteremteni az oktatási anyagokon belül. A nemzetközi szervezetek közül elsősorban a Braunschweigi Nemzetközi Tankönyvkutató Intézetet és az Euroclio, az Európai Történelemtanárok és Didaktikusok Egyesületét kell kiemelnünk. Az általuk kezdeményezett tankönyvjavító, tankönyv-kiegyező intézkedéseket az alábbiakban olvashatjuk.

Történelemtankönyv-konferencia a demokratikus átalakulás és a fejlődés jegyében

Varsói konferencia

A konferencia az Európa Tanács, a Lengyel Külügy- és Nemzeti Oktatásügyi Minisztérium, a lengyel Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (WISP) közoktatási kiadók szervezésében valósult meg. A szimpózium nagyságát és fontosságát a résztvevő felek száma is minősítette, hiszen a rendezvény alakalmával közel húsz közép- és kelet-európai ország oktatásügyi minisztériumának képviselője, számos kormányon kívüli szervezet, mint például a Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvkutató Intézet, az EUROCLIO, az Európai Oktatásért Felelős Kiadók Egyesülete, továbbá a Történelem Didaktikusok Nemzetközi Egyesületének tagjai jelentek meg (Stradling, 1996). A konferencia alkalmat biztosított az országok közötti tapasztalatcserére, fejlődést megakadályozó, elhúzódó problémákra és kihívásokra összpontosítottak, annak érdekében, hogy megfejtsek azokat a dilemmákat, melyek minden egyes országot érintenek, hatással vannak rá. A szimpózium célja Maitlan Stobart, az Európa Tanács Oktatás, Kultúra és Sport Osztályának helyettes igazgatója szerint egyetlen elképzelés köré összpontosult: **felkészíteni a felnővekvő generációt a demokratikus civil társadalmi életre**, tehát kialakítani azokat a készségeket és viselkedési normákat, melyek nélkülözhetetlenek egy pluralista demokráciában élő állampolgárnak, illetve elősegíteni az európaiak közötti megértés és bizalom kialakulását. Bővebben a konferencia feladatai közé tartozott:

- Az 1989-es politikai és gazdasági változásnak köszönhetően a történelem-tankönyvek fejlődésének áttekintése, továbbá a jelenleg tapasztalható korlátok és problémák felderítése.
- Megvitatni a tankönyv elkészítésében alkalmazandó kritériumokat és normákat (mint például a téma kiválasztása, a történelmi események prezentálása, a tudás fejlődésének hangsúlyozása, a közös megértéshez szükséges készségek és képességek kialakítása).

² UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete.

- Meghatározni a jövő oktatási kiadványainak fejlődési irányvonalát.

A konferencia során olyan, eddig megoldatlanul nyugvó problémák merültek fel, mint a rendszerváltás utáni történelemtanítás és tankönyvírás kulcskérdései. Prof. Jerzy Wiatr, a lengyel nemzeti oktatásügy minisztere szerint a történelemtanításnak a következő feladatokkal kell megküzdenie:

- a távoli múlt oktatása a szomszédos országokkal és az etnikai csoportokkal való kapcsolat tekintetében;
- a közelmúlt bemutatása a kommunizmus tapasztalatai és a demokratikus átalakulás jegyében.

A miniszter megfogalmazása szerint az adott tankönyv és történelemtanítás műltszemlélete jól tükrözi a demokratikus pluralizmus iránti elkötelezettséget, hiszen a szemlélő szemszögétől és hűségétől függően a drámai események, tragédiák *áldozatainak* és a *csatlósok* megítélése gyakran felcserélődhet. Ennek okán a bi- és multilaterális tankönyvegyeztetések jelentősége felértékelődik, elfogadva a saját embereink által elkövetett atrocitásokat, „elismerve az igazságot, ha az fájó is”. Ezen a konferencián adott elő Falk Pingel, a Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvkutató Intézet helyettes igazgatója, aki a történelemtankönyv-kutatás fejlődéséről, akkori célkitűzéseiről, azaz a ténybeli hibák azonosításáról, sztereotípiákról, félreértelmezésekről, a fontos történelmi események tudatos kihagyásáról, valamint a nemzeti történelem javára történő ferdítésekről tartott előadást. A tankönyvkutató egyben megjelölte a későbbi kutatások irányvonalát, amelyek a következők: tankönyvi szöveg kielemezése, az eredmények összehasonlítása, annak tudományos elemzése, javaslatok megfogalmazása, mely a hiányzó események és az elfogadhatatlan nézetek megjelölésével elősegítheti az országok és a nemzetek közötti kapcsolat javulását. (Stradling, 1996)

Tankönyvegyeztetések és történeti törekvések

A német–lengyel tankönyvegyeztetés

A német–lengyel tankönyvek felülvizsgálata meglehetősen lassú tempóban ment végbe, mint francia–német párja. Ennek okai nemcsak a történelmi töréspontoknak (újabbak és mélyebbek) tudható be, inkább a XX. századi történelem körülményeinek, amelyek megnehezítették a tankönyvegyeztetési folyamatok végbemenetelét. A vasfüggöny különböző oldalain való elhelyezkedésnek köszönhetően nehezebb volt maga a kiegyezés is, mint az Európai Közösségen belül.

Elsőként a megbékélés legnagyobb akadályát a nyugat-lengyel határ-megállapodások képezték. A lengyel területátvétel, a németek kiutasítását, illetve a lengyel–német lakosságcserét eredményezte, amelyet az 1945-ös potsdami szerződés legitimizált is (CARLOWITZ, 2010). Ezt követően csak *Willy Brandt Ost-politikája*, illetve az 1970-es *varsói megállapodás* indította be egy esetleges bilaterális tankönyv-megállapodás lehetőségét, mely irányban a tárgyalások 1972-ben kezdődtek meg. „Mégis a német–lengyel történelemtankönyv szellemi atyja Wladyslaw Markiewicz kényszermunkás és

mauthausini fogoly volt a második világháborúban, akinek legközelebbi munkatársa Maria Wawrykówan személyesen Mengele végzett orvosi kísérleteket Auschwitzban” (Vajda, 2008). Így írja Vajda Barnabás: „...a megbocsátásnak is kell, legyen egy sajátos stílusa, a közös főhajtás és letérdelés, amely megmutathatja, hogy miként lettünk azzá, amik vagyunk, a helyett hogy azon rágódnánk, honnan jöttünk” (Vajda, 2008).

Habár a német és a lengyel történelem több évszázadon keresztül összefonódott, a második világháború után mindkét ország történelemtankönyve egymást idegenként, a lengyel tankönyv pedig a németeket egyértelműen ellenségként tüntette fel, mint a II. világháború kirobbantója, illetve legfőbb agresszora. Az NSZK nyugati orientációjának, illetve a társadalmi kohézió fenntartásának érdekében a nyugat-német vezetés teljes közömbösséggel fordult a lengyel történelem felé. Csak a '70-es évek után tapasztalható gazdaságpolitikai és diplomáciai változások hulláma hívta fel az NSZK figyelmét arra a tényre, hogy a lengyel történelemmel kapcsolatos ismeretei igen hiányosak, amelyet sürgősen pótolni kell annak érdekében, hogy a függetlenedő Lengyelország ne váljék ellenlábasává a későbbi német egyesítésnek.

A helyzet igazából csak a Szovjetunió felbomlásával változott meg, amikor is Németország megszűnt az egyetlen ellenség képében feltűnni, így a figyelem ismét a lengyelek szovjet agresszió által okozott sérelmeire irányult (Carlowitz, 2010). A lengyel történetírás már nem tartotta Németországot a háború egyetlen kirobbantójának, hanem a Szovjetunióval együtt fő bűnösnek kezelte. A tankönyvek felhagytak a potsdami szerződés által Lengyelországhoz csatolt területeket „visszanyert területekként” ismertetni. Ehelyett a II. világháború utáni Lengyelország Nyugatra történő eltolódásáról tettek említést. A további megbékélési, kiegyezési folyamatot azonban nehezebbé tette a '90-es évek közepére megváltozó német-orosz politikagazdasági kapcsolatok alakulása. A két ország tervezetében az oroszok gázvezetékét céloztak kiépíteni, mely Lengyelországot megkerülve, a Balti-tengeren keresztül szelte volna át Európát, aminek eredményeként a lengyel területeket megfosztották volna a közös eurázsiai villamosenergia-ellátás lehetőségétől. A másik ok, amiért a tankönyvegyeztetés, s ezzel együtt a történelmi megbékélés folyamata lelassult, az a Berlin központú emlékhely felépítése, mely a lengyelek által kiutasított német lakosság előtt tisztelgett volna. Az emlékhely végül is a German Association of Expellees, avagy a Száműzött Németek Egyesülete által valósult meg, azonban az emlékmű nemcsak a német száműzöttek, hanem más nemzetiségű áldozatok emlékét is őrzi (Carlowitz, 2010). E kezdeményezés nagy port vert Lengyelországban, melynek következménye óriási felháborodást keltett nemzetközi szinten, mivel Steinbachot, a Száműzött Németek Egyesületének vezetőjét 2003-ban egy lengyel újság címlapján náci vezetőként tüntették fel (Bratkowski, 2003).

Német uralomtól hajtott félelem emelte vezetői székbe a Kaczynski-fivérek is, akik nemzetközypontú politikával, időnként németellenes hangulatkeltéssel kívánták stabilizálni hatalmukat. 2006-ban Steinmeier, német külügyminiszter javaslatot tett a lengyel miniszterelnöknek, miszerint a német-francia példához hasonlóan javítsák a

német–lengyel kormányközi kapcsolatokat, tehát dolgozzanak ki egy közös lengyel–német történelemtankönyvet. Kaczynski miniszterelnök a német külügyminiszter kezdeményezését elutasította. A megbékélési terv csak 2007-ben, a Tusk liberális kormány hatalomra jutásával nyert nagyobb teret. A projekt vezetőjévé a lengyel miniszterelnököt, Stanowskit és Brandenburg tartomány oktatásügyi miniszterét, *Rupprechtet* helyezték. A projektet hivatalosan 2008 májusában jelentették be, amikor a kormányok egy elismert német és lengyel történészekből álló szakértői bizottság felállításával kívántak hozzájárulni a program sikerességéhez. A német–lengyel dialógust tapasztalataival a Braunschweigi Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvkutató Intézet, illetve a francia–német Lehrwerk segíti. A szakértői bizottság munkáját pedig a német–lengyel Irányító Bizottság vizsgálja felül, mely a két ország kül- és oktatásügyében érintett szervek tagjait foglalja magába (Carlowitz, 2010).

Az ukrán tankönyvegyszerítések

1993-ban Ukrajna Oktatási Minisztériuma és a Lengyel Köztársaság Nemzeti Oktatási Minisztériuma közösen létrehozott egy ukrán–lengyel szakértői vegyes bizottságot azzal a céllal, hogy egymás iskolai történelem és földrajz tankönyveinek tartalmát nézze át, javítsa, fejlessze (Szamborovszkyné Nagy, 2010). Azóta 13 alkalommal ülésezett e bizottság. Az ukrán–lengyel közreműködés a mai napig él, például 2009. szeptember 21–25. között Zaporizsjában, illetve 2010. szeptember 21–24. között Gdanskban rendezték meg az ukrán–lengyel szakértői bizottság soron következő plenáris ülését, ahol az iskolai történelem és földrajz tankönyvek fejlesztése volt középpontban (Szamborovszkyné Nagy, 2010).

A második generációs tankönyvek írásának idején, a varsói konferenciának köszönhetően, az ukrán történészek egy csoportja megismerkedhetett a Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvkutató Intézettel. A kapcsolat kiépítésének eredményeként 1997 augusztusában a Georg Eckert Intézet elindított egy kutatási programot a *Volkswagen Alapítvány* közreműködésével, amely a FÁK országokban megjelent történelem és szociológia tankönyvek vizsgálata a nemzetiségi önmeghatározás és a nemzetközi orientáció közötti ellentétek tükrében (Szamborovszkyné Nagy, 2010) címet kapta.

A kutatási programon belül a felek 4 alkalommal találkoztak:

- 1998 márciusában Braunschweigben – a tanácskozás alkalmával a Didaktika, az iskolai tervek összeállítása és a történelem, illetve szociológia tárgyak tankönyveinek helyzete témákról alkottak és cseréltek véleményt;
- A második találkozásként 1998 decemberében Kijevben rendeztek egy német–ukrán konferenciát: Az egyén és az állam mint az új és a legújabb kori történelem problematikája. A vitás kérdések, és azok megjelenése a történelem és szociológia tankönyvekben címmel.
- 1999 áprilisában ismét Braunschweigben tanácskoztak A nemzeti és nemzetállami eszme feléledése, az első világháború után. Ezek megnyilvánulása a mai ukrán, moldáv, belorusz, grúz, litván és német tankönyvekben címmel tartottak tudományos szimpóziumot;

• A negyedik, egyben utolsó alkalommal Minszkben tartottak nemzetközi konferenciát A mindennapok története és az ember jogai. Hogyan tudnak az iskolai történelem és szociológia tankönyvek segíteni a tanulók saját érdekeik felismerésében? címmel (Szamborovszkyné Nagy, 2010).

A történelemoktatás és tankönyvírás nyitott és pluralista megközelítése a közelmúlt eseményeinek bemutatásánál is nélkülözhetetlen, főleg abban az esetben, ha az adott kérdés politikailag vitatott és jelenleg is megosztja az adott nemzetet.

Szlovák–magyar tankönyvegyeztetés

A rendszerváltás után a nemzetközi tankönyvegyeztetéshez való hozzájárulásban magyar részről a legnagyobb előrelépésnek a tervezett magyar–szlovák történelemtankönyv kiadása bizonyul. Az alapvető eltökéltség, szándék a két ország, a két nép megbékítésére, együttműködésük és közös jövőjük megalapozására, s az ehhez szükséges szemléletváltás előidézésére irányult. „Minden érdekelt tudta, hogy mindezt csak egy szilárd kiindulópont megteremtésével – a »közös múlt kölcsönös bevallásával és közös feldolgozásával« – lehet megvalósítani” – állítja Jakab György (2008) magyar tankönyvszakértő.

A közös történelemtankönyv koncepciója Szarka Lászlóhoz és Štefan Šutajhoz, továbbá az ő köreikbe tartozó további történészekhez kötődik (Vajda, 2010). Az elképzelés megvalósításához olyan két jelentős nemzetközi szervezet adja tudását és tapasztalatait, mint az International Society for History Didactics (ISHD, Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság) és a Georg Eckert Institute for Internationale Schulbuchforschung (GEI), a világhírű tankönyvkutató intézet. A két ország történészeinek, didaktikusainak, illetve a nemzetközi intézetek legfőbb célkitűzése a Nyugat-Európában már *mainstream* betudható – „a múlt eseményeire való reflexió szabadsága” – koncepció kelet-európai meghonosítása.

A közös tankönyvírás és kiadás fontosságát Vajda Barnabás a következőképp fogalmazta meg: „Magyar–szlovák közös történelemtankönyvnek kulcsszerepe lehet abban, hogy nálunk is meghonosodjon az, amit Robert Stradling összefoglalóan historical fairness-nek nevez; ez végső soron nem más, mint annak igénye, hogy a múltról egy teljesebb, komplexebb kép alakuljon ki mindkét nemzeti közösségben” (Vajda, 2010). Ilyen multiperspektivikus képet formál a tervezett tankönyv Trianonról is, ahol a szerkesztők reményei szerint először nyílik lehetőség arra, hogy a két közösség értelmes, intellektuális keretek között tudjon reagálni „a másik” Trianon-történetére, s nem kompromisszumokat keresve próbálják elmaszatolni a történelmi igazságot mindkét fél részéről (Jakab, ifj. Lator, Kratochvíl, Vajda, 2011).

A szlovák–magyar tankönyvegyeztetés fontos szempontja az együttműködés folytatásához szükséges közvélemény megnyerése, mivel a történelemoktatás nemcsak az ismeretanyag közvetítése, hanem a nemzeti identitás, a nemzeti összetartozás, illetve állampolgári lojalitás alapja. A társadalmi, illetve nemzeti tudat tényleges formálásához tehát jóval szélesebb társadalmi párbeszédre, mindinkább egy bizonyos

szemléletváltásra van szükség, mely nem a szembenállást, hanem az együttműködést és a megbékélést kívánja előmozdítani.

A kelet-közép-európai történelem és tankönyvegyeztetések hatékonyan kezelték a régió ütközési felületének enyhítését. Jakab György, a magyar és kelet-közép-európai tankönyvszakértő véleménye szerint az elmúlt évtizedben valamennyi közép-európai országban sikerült tompítani a történelemtankönyvekben megjelenő ellenséges beállításokon az „ők és mi” típusú szembenállást, mely nagymértékben csökkent a tantervekben és talán a történelemórák többségében is (Jakab, 2013). Azonban a tankönyvegyeztetések menetének vontatottságából arra a következtetésre juthatunk, hogy a régió történelmi kultúrái még mindig messze állnak egymástól. Habár sikerül a sztereotip közgondolkodást enyhíteni a történelemtankönyvek lapjain, a politikai és gazdasági változások tekintetében új szemlélet alakult ki az országok történelemszemléletében és közgondolkodásában.

Az, hogy a jövőben az adott országok hogyan javítják közös kapcsolataikat, ezáltal hogyan kezelik konfliktusaikat, csak tőlük függ. A közös megállapodásra való hajlam, az egymástól való függés realizálásának lehetőségével talán az országok is a német–francia megbékélés kijárt ösvényére léphetnének. Azonban az útra vezető ösvény csak a saját múlt definiálásával léphető meg.

Felhasznált irodalom

- Bratkowski, S. (2003): Niemiecki kon trojanski. Wprost, 21. 09. 2003.
- Carlowitz, L. (2010): Post Post-war reconciliation through joint textbook revision: The cases of Franco-German and Polish-German history books. Ingo Richter (ed.): *Legitimation and Stability of Political System. The contricution of National Narratives*, 47–63.
- Glatz F. (2011): Történetírás Magyarországon 1949–1990, *Történelmi Szemle*, LIII. 3:315–334. <http://www.glatzferenc.hu/upload/file/Tortenelmi%20Szemle/TSZ2011-03.pdf> Retrieved 15, April, 2015
- Höpken, W. (2003): *Textbooks and Conflicts. Experiences from the Work of the Georg-Eckert-Institute for International Textbook Research*. “Textbooks, Curricula, Teacher Training, and the Promotion of Peace and Respect for Diversity.” Washington, D.C., 2003 March 24–25. A tanulmány a Világbank által szponzorált Tankönyv, Tanterv, Oktatói Továbbképzés, workshop jegyzőkönyvében érhető el.
- Jakab Gy. (2008): *Magyar-szlovák történelemtankönyv francia-német mintára*. Mult-kor Történelmi portál, 2008 november 12. http://www.mult-kor.hu/20081112_magyarszlovak_tortenelemtankonyv_francianemet_mintara
- Jakab Gy. (2013): A közös történelem széthordása, *Történelemtanítás*, XLVIII/IV., 1. http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2013/04/04_01_09_Jakab.pdf (Retrieved 10 March, 2013)

- Jakab Gy., ifj. Lator, Kratochvíl V., Vajda B. (2011): Magyar és szlovák történelemtanárak együttműködése, *Történelemtanítás* – Online történelemdidaktikai folyóirat (XLVI.) Új folyam II. 3. szám 2011. október. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/10/jakab-gyorgy-ifj-lator-laszlo-viliam-kratochvil-vajda-barnabas-magyar-es-szlovak-tortenelemtanarok-egyuttmukodese-02-03-05/> Retrieved 21 Februar, 2013
- Kende T. (2011): *A múlt által szétválasztva* (Adéle Gjuričová – Michal Kopeček – Petr Roubal – Jiří Suk – Tomáš Zahradníček: Rozdělení Minulosti – Vytváření Politických identit v České Republice po roce 1989. Václav Havel Library, Praha, 2011, 416.) 170-180.
- Michela Miroslav: Az eltűnt idő őrei. Viték a történelemtől és a történészek Szlovákiában. *Történetírás Közép-Kelet-Európában, Múltunk*, 2012/4, LVII. évfolyam, 138–169.
- Stradling, R. (1996): *Council for Cultural Cooperation*. Seminar on: „The preparation and publication of new history textbooks for schools in European countries in Democratic transition”. Hotel Mercure Fryderyk Chopin, Warsaw, Poland, Thursday 14-Staturday 16 November 1996. Strasburg, 7th of May. The seminar was reported.
- Vajda B. (2010): *A közös magyar-szlovák történelem tankönyv történelemdidaktikai kérdéseiről*, Könyv és Nevelés (Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum kiadványa), XII. évfolyam, 2010/1. http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/a_kozos_magyarszlovak_tortenelem_tankonyv_tortenelemdidaktikai_kerdeseirol
- Vajda K. (2008): Tankönyv és politika, *Könyv és Nevelés*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2008/1, X. évf. 25–32.

SAŽETAK

Popis dječjih igara iz Arhiva obitelji Brlić važan su pokazatelj kako su i dječje igre imale bitan utjecaj na učenje u Slavoniji tijekom 18. i prve polovine 19. stoljeća. Škola i učenje je u razdoblju prosvjetiteljstva postali su bitan dio u odrastanju djeteta. U Slavoniji, osobito u krajiškom dijelu taj je proces bio izrazito težak. Prerastale su okvire puke igrarije te su postajale izvor znanja i način stjecanja vrijednosnih stavova samog društvenog okruženja. Kultura igranja često je nadopunjavala kulturu učenja, a ponekad je bila i glavni način u stjecanju novih znanja i informacija. Osim stjecanja znanja, igra je imala vrlo važnu ulogu u rasterećenju kao i u pripremi djece za neku ozbiljnu djelatnost koja ih je čekala u životu. Ono što se u igrama osobito ističe jesu muško – ženski odnosi, uklanjanje barijera između dječaka i djevojčica te njihova zajednička socijalizacija.

Ključne riječi: dječje igre, socijalizacija, prosvjetiteljstvo, stjecanje znanja, Arhiv obitelji Brlić

ÖSSZEFOGLALÓ

A dolgozat a Brlić család archívumában fellelhető gyermekjátékokat tanulmányozza. A szlavóniai adatok a 18. századból és a 19. század első feléből származnak. A játékkultúra gyakran a tanulási kultúrát egészítette ki, a tanulók számára a játék jelentette a legfőbb tudás- és információforrást. A játéknak nagy szerepe volt a diákok tehermentesítésében, valamint abban, hogy a játék – mint tevékenység – előkészítse azt a komoly munkát, amelyet az élet a jövőben tartogatott számukra. A tanulmány szerzője kiemeli a nő–férfi kapcsolatot, a nemek közötti különbségeket és a közös szocializációs lehetőségeket.

Kulcsszavak: gyermekjáték, szocializáció, felvilágosodás, tudásszerzés, a Brlić család archívuma.



Ivančica Marković

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Učiteljski fakultet u Osijeku
Osijek, Hrvatska

IGRA KAO OBLIK SOCIJALIZACIJE DJECE – JEDAN POPIS IGARA IZ PRVE POLOVICE 19. STOLJEĆA IZ ARHIVA OBITELJI BRLIĆ

*A játék mint a gyermeki szocializáció
formája – Játékarchívum a 19. század első
feléből, a Brlic család hagyatékából*

*Played as a form of socialization children
– a list of games from the first half of the
19th century of family archive Brlic*

*Igra kao oblik socijalizacije dece – Jedan spisak igara
iz prve polovine 19. veka iz arhiva porodice Brlic*

Uvod

Terezijanskom reformom školstva iz 1774. država je na sebe preuzela pravo da regulira i kontrolira školstvo, odnosno školstvo po prvi puta u Habsburškoj Monarhiji postaje državna stvar.¹ No, zbog slabe financijske potpore reforma školstva je tekla vrlo sporo, pa školstvo nije moglo izvršiti onaj socijalizacijski učinak koji su od njega očekivali prosvjetiteljski reformatori. Iako je na prostoru slavonske Vojne krajine krajem 18. stoljeća situacija sa školstvom bila nešto bolja nego u civilnom dijelu Slavonije postojeća mreža trivijalnih škola nije bila dovoljna da učini odlučniji modernizacijski iskorak koji bi doveo do masovnog opismenjavanja stanovništva, koje će se u Hrvatskoj početi odvijati tek Mažuranićeve reforme školstva. U takvim po školstvo nepovoljnim okolnostima razvijali su se i drugačiji načini stjecanja znanja o čemu svjedoči i spis iz Arhiva obitelji Brlić koji donosi popis dječjih igara s početka 19. stoljeća. Za pretpostaviti je da su slične igre postojale i ranije, tijekom 18. stoljeća u jeku prosvjetiteljstva, kada je ideal obrazovanog duha bio na vrhuncu, jer sve popisane igre u svojoj osnovi pored zabavnog, sadrže i elemente poučnog.

Prema Johanu Huizingi kultura je uvijek stvarana i poticana u igračkom okruženju, pri tome se nije ograničavala ni razumom, niti odvajanjem od normi propisanih čovječnošću.² Igru zatičemo u kulturi i prije same kulture. Sve praiskonske značajne ljudske djelatnosti protkane su igrom, počevši od govora, preko vjerovanja i obreda.³

¹ O školskom redu iz 1774. i terezijanskoj reformi školstva vidi Ivana Horbec i Vlasta Švoger, „Školstvo kao politicum: Opći školski red iz 1774. „*Anali za povijest odgoja* 9 (2010), 5-47.

² Huizinga, Johan *Homo ludens: o podrijetlu kulture u igri*, Zagreb, 1996., 168.

³ „Svoja posvećenja, svoje žrtve i svoje misterije prvobitna zajednica izvršava čistim igranjem, i to u najdubljem smislu te riječi.” J. Huizinga, *Homo ludens*, 12.

U kulturi 18. stoljeća element igre bio je prisutan u mnogim sferama, osobito u političkom životu europskih zemalja. Ona se ogledala u jakoj državničko-kabinetskoj politici često zadojenom političkim igrama, intrigama, a naposljetku otvorenim sukobima i ratovima.⁴ U umjetničkom životu 18. st. igračko ponašanje bilo je prisutno osobito u ruralnim dijelovima koje se ogledalo u sklonosti ka uživanju u sijelima, ali i u bogatstvu dječjih igara. Kako je razdoblje prosvjetiteljstva za Habsburšku Monarhiju presudno u smislu stvaranja moderne i organizirane države, zanimljivo je promatrati kako je učenost i znanost poticana od strane same države, bila prihvaćena i od strane običnog puka i to kroz igru i igranje. Igre su vrlo često bile odraz svakodnevnih potreba koje su se tijekom vremena nametale kao izvor stjecanja novih znanja. Kultura igranja vrlo često je nadopunjavala kulturu učenja, a ponekad je bila i glavni način u stjecanju novih znanja i informacija. Naime, stjecanje formalnog znanja početkom 18. stoljeća bilo je rezervirano za mali broj ljudi na prostoru Habsburške Monarhije. To je osobito bilo izraženo u ruralnim krajevima gdje je viša razina znanja bila rezervirana za iznimno nadarenu, ali i djecu iz boljestojećih obitelji.

Svakodnevni život protkan različitim zahtjevima, društvenim očekivanjima i pritiscima vrlo često su svoj „lakši” izraz pronalazili u igri. Igra je nesvjesno ocrtavala sva ona događanja iz vlastitog okruženja koja su mogla utjecati na život pojedinca. Osim stjecanja znanja, igra je imala vrlo važnu ulogu u rasterećenju kao i u pripremi djece za neku ozbiljnu djelatnost koja ih je čekala u životu.⁵ Igre su vrlo često odražavale i strast za vladanjem kao i potrebu za nadmetanjem s drugim. One su također zatamljivale i štetne nagone, ali su fikcijom i maštom zadovoljavale i neispunjene želje.⁶

Stoga je popis dječjih igara u Arhivu obitelji Brlić⁷ od velike važnosti jer ukazuju na vrijednosti koje su bile usvajane tijekom 18. i 19. stoljeća. Kako kultura u svom opsegu ipak pretpostavlja stanovito ograničavanje i samosvladavanje, dječje igre su izvrstan izvor i primjer za upoznavanje društvenih normi tog vremena.

Popis igra iz Arhiva obitelji Brlić

1. PTIČAR⁸

Kad se sastane puno prijatelja najradije odabiru igru „Ptičar”. Stanu u krug te se odabere jedan iz društva koji će biti ptičar, on mora odstupiti. Ostali u društvu si izaberu koja će svatko od njih ptica biti. Zatim dođe ptičar i sveže mu oči, a društvo se uhvati u kolo oko njega pjevajući:

⁴ Isto, 169.

⁵ Ivanović, Josip & Vučetić, Andrea (2011): *A horvátországi tanügy a 19. század végén és a 20. század elején mint a női jogokért vívott harc színtere*, *Képzés és gyakorlat – Training & Practice*, 1-2(IX):21-30 & 227.

⁶ Isto, 10.

⁷ Arhiv obitelji Brlić (dalje AOB), Slavonski Brod, kutija 31, spis 19.

⁸ AOB, Slavonski Brod, kutija 31, spis 19

„Ptičice ti skakuću naokolo
I pivaju okrećući kolo,
Al već ptičar vreba da ufati
Koju, pak će prestati pivati.”

Ovo se pjeva dok ptičar ne zazviždi, a kad stane vrabac zviždat onda kolo stane, a ptičar stavi ruku i sastavi dva prsta, kažiprst i srednjak tako da izgleda kao da je ispružio ruku i stao. On mora prići k ptičaru i svoj prst među njegova dva rastavljena prsta staviti, tako se ptičica uhvati. Sad ptičar mora povikati: „Mužak, mužak! – ili ženka, ženka!” Ovisno o tome što misli koga je ulovio. Ako ne pogodi spol onda se uhvaćeni otme i okrećući se u kolu pjeva.

„Oj ptičaru ptica ti je odletila
Jer je mužjak bila, a nije ženka bila. (ili obrnuto),
Al se ne boj, evo ptica dosti, obliće te pojućod radosti.
Pruži ruku pa ufati koju
Da ne stojiš u tom nepokolju!”

Opet ptičar zazviždi i kolo stane i ponavlja ono što je gore navedeno. Kad pogodi jeli ženka ili mužjak uhvati ga i upita:

1. Kolika si? 2. Kakva si? 3. kako pivaš? Na ova tri pitanja uhvaćeni mora odgovoriti. Ako prikazuje vrapca odgovara na ovo pitanje malena, a pokrupne glave. Na drugo pitanje odgovara pepeljasta i pomalo šarenkasta, a na treće piščem, a ne pjevam...

Kad se na ova tri pitanja odgovori onda opet kolo krene i pjeva:
„kazuj brže kakvu pticu imaš,
Odletit će ako ime ne znaš.”

Dok se ovo ispjeva ako ptičar ne pogodi koju je pticu ulovio onda ju mora ispustiti i kolo se opet okreće pjevajući:

„Oj ptičaru ptica ti je odletjela
Jer nije ševa nego vrebac bila.”

Ako je ptičar pogodio kakvu je pticu uhvatio, onda uhvaćeni mora oči svezati i poljubivši se s bivšim ptičarom, sam ptičar postati. Dok se to događa kolo igra pjevajući:

„Oj ptičaru veseli se sada,
Što se je ptica ufatila mlada,
Koja će te izminiti sada,
Evo se već kano ptičar vlada.”

2. ZANATLIJA⁹

Društvo sjedne oko stola i svaki si odabere zanat koji će predstavljati. Svaki zanatlija mora znati svoj zanat rukom prikazati, npr. čizmar rukama šije, kovač po stolu kuje... Jedan u društvu je cehmeštarkoji upravlja zanatlijama. Cehmeštar mora

⁹ AOB, Slavonski Brod, kutija 31, spis 19.

znati svakoga koji je zanat izabrao i kako se zanat zove. Sada cehmeštar i sve društvo na cehmeštrovu zapovijed kreće na posao, tj. svaki pred sobom po stolu rukama šuće, cehmeštar tako šućući iznenada svojom rukom sad jednog, sad drugog zanatliju oponaša, i kako on kojeg zanatliju oponaša mora i onaj čiji je to zanat isto u taj čas učiniti. Svako mora na cehmeštra paziti. Ako koji ne bi to učinio mora zalog dati, ako bi se ko drugi usudio znak rukom dati ako nije njegov zanat, mora zalog dati. Zalog se morao dati za bilo kakvu pobunu u poslu.

Ovo je ugodna i zabavna igra. Kada vješt cehmeštar dosta zaloga uzme, zalog se kasnije iskupljuje.

3. ZLOBAC, ILITI KRETANJ OKO KOLA¹⁰

Djeca stanu u kolo, okrenuti licem prema kolu, i rukama stavljenim na leđa. Jedan s pletenom maramom (s kretanjem) obilazi oko kola i pjeva:

„Na okolo zlobac hodi
Teško onom kog pogodi,
A koji se obazirje
Ositit će njeg najprije.”
Svi pjevaju:
„Komugod se on svratio
Susid mu bit nebi htio.”

Dijete koje obilazi oko kola ima pravo dva, tri puta obići svakoga koji se okrene udariti. Dok se pjeva on bilo kome u ruku stavi kretanj, te i dalje obilazi kolo dok ne dođe do onoga kome je kretanj dao, da na njegovo mjesto u kolu stane. U taj čas onaj s kretanjem udari dječaka s desne strane, i on mora trčati oko kola dok ne dođe do svog mjesta, ako ne dođe onaj s kretanjem za njim trči i ako ga stigne onda ga lupi. Zatim opet počima pjevati i obilaziti oko kola ono dijete koje ima kretanj čineći što je gore navedeno. Kod ove igre bitno je da svatko dobro pazi na svakoga, da može opaziti u koga se kretanj nalazi. Ako se vidi da je kretanj u njegovog lijevog susjeda, onda se mora žuriti da okolo obiđe prije nego li ga počne udarati. Dosta se puta ne može vidjeti gdje je kretanj, a često se dogodi da se netko prevari pa uzalud trči okolo, što je najsmiješnije.

4. PRSTEN¹¹

Na poludugačku vezicu (pantliku), stavi se prsten, tako da se dva kraja vezice svežu. Društvo stane u krug tako da objem rukama drže vezicu, prsten na vezici brzo provlače između sebe u krug tako da se ne vidi kod koga je, i da je teško pogoditi u čijoj je ruci. Uz to se može pjevati:

„Po svom kolu prsten se razlaže
Ne vide ga kojigod da traže
A ako ga tražac nać ne može. Kad god najđe, onaj tražit stane.”

¹⁰ Isto

¹¹ Isto

U krugu stoji jedan od društva i gleda gdje bi mogao biti prsten. Kad misli da zna u koga je prsten uhvati za ruku onoga kod koga misli da je, ako pogodi onda taj u koga je prsten mora zalog dati, a ako ne pogodi, onda taj što nije pogodio mora zalog dati i ponovo tražiti.

5. ISKUPLJENJE ZALOGAH¹²

Kad se završi igra u kojoj se zalozi daju, svi se zalozi stave u jedan šešir, odakle ih jedan iz društva izvlači. Kad izvuče zalog pita prvog kraj sebe: „Što ima ovaj činiti čiji mi je zalog u ruci?” Prijatelj do njega govori s čim se može zalog iskupiti, što svaki onaj čiji je zalog mora bez prigovora napraviti (da se društvo ne kvari). Tako ide redom, izvlači zaloge, a onaj čiji je zalog mora ga otkupiti kako je rečeno.

6. PRAVITI KAPIJU¹³

Jedan dječak mora kapiju napraviti, on si iz društva izabere jednu djevojčicu i stane nasred sobe, zatim se uhvate za ruke i podignu ih uvis, predstavljaju kapiju. Parovi koji čine jedan dječak i jedna djevojčica provlače se ispod ruku. Kad spuste ruke i uhvate par, taj par koji je uhvaćen mora se poljubiti da bi ga pustili. Par koji je uhvaćen nakon poljupca mijenjaju, i sad oni kapiju prave. Igra tako teče dok društvo želi.

7. LJUBIČKOV ARŠIN¹⁴

Krivac stane nasred sobe i zovne si osobu suprotnog spola. Uhvate se za ruke i rašire ih kao da mjere čiji je aršin dulji. Zatim poljubi krivac zvanoga i to se zove ljubičkov aršin.

8. KIP PRAVITI¹⁵

Onaj koji pravi kip stane nasred sobe na stolicu i mora stajati onako kako ga netko iz društva namjesti. Stoji onoliko dugo dok mu se svi iz društva ne obrate.

9. PERŠIN ČUPATI¹⁶

Ako dječak čupa peršin, on mora ići od djevojčice do djevojčice i reći: ja - čupam – peršin, i iza svake riječi poljubiti djevojku. Kada djevojčica čupa peršin ona tad isto ljubi dječake.

¹² Isto

¹³ Isto

¹⁴ Isto

¹⁵ Isto

¹⁶ Isto

*10. VOĆNIK*¹⁷

Društvo posjeda u krug i svaki si odabere koja će voćka biti. Jedan iz društva počne govoriti. Jabuka je voćka izabrana, al se šljiva njoj ne uklanja. Svaki onaj tko je šljiva govori dalje za neku drugu voćku. Npr. šljiva ti je voćka izabrana oskoruša al se joj ne uklanja. Ako tko imenuje voćku koje nema u družbi mora zalog dati.

*11. SLIPI MIŠ*¹⁸

Društvo se uhvati u kolo, a jedan sa svezanim očima stoji u sredini kola. Kolo se mirno vrti dok on ne udari štapom o zemlju, kad lupi štapom onda kolo stane, a on u nekoga štap usmjeri, i onaj u koga je usmjerio štap prilazi mu tri puta mijenjajući glas. Slijepi miš mora imenovati u koga je štapom usmjerio, ako ne pogodi onda mora dati zalog, a kolo se opet oko njega vrti i mora iz početka pogađati. Ako pogodi, onda onaj kojeg je pogodio mora zalog dati i biti slipi miš.

*12. STARAC KOKODAKAC*¹⁹

Jedan iz društva stane nasred sobe. Drugi dođe k njemu i uhvati ga za bradu govoreći ili pjevajući:

„O moj starče kokodarče,
Za bradu se fatam jačje.
Da se smihnem ako vidiš
Sist ću tude gdi ti sidiš.”

Starac kokodakac međutim svoj obraz na svakakve načine izvrće ne bi li se onaj drugi nasmijao. Ako se nasmije mora dati zalog i biti starac kokodakac, ako se ne nasmije onda starac kokodakac mora dati zalog, a drugi iz društva opet pristupi i govori kako je gore rečeno.

*13. UBUNAR UPASTI*²⁰

Krivac stane nasred sobe i kaže: „Ja upade u bunar”. Drugi ga upita: „Koliko fatih (duboko)?” On mu odgovara: „dva, tri fatih ili koliko hoće.” Zatim ga pitaju dalje: „Tko će te vaditi?” Zatim on izabere nekog iz društva suprotnog spola da ga poljubi onoliko puta koliko je fati upao. Zatim taj koga je vadio mijenja mjesto s njim i mora se izvući na isti način.

*14. PROSITI*²¹

Krivac si uzme osobu drugog spola koja se hoće uhvatiti s njim pod ruku i ide od jednog do drugog u društvu, ako je dječak, staje pred dječakom govoreći: „Prosim za komad kruha, a za moju seku poljubac.” Zatim stane pred djevojčicama i kaže:

¹⁷ Isto¹⁸ Isto¹⁹ Isto²⁰ Isto²¹ Isto

„prosim za moju seku komadić kruha, a za mene poljubac.” (kruh se ne dijeli, al se poljubac daje).

15. *POLJUBITI VRATA*²²

Krivac stane leđima uz vrata, i pozove nekoga suprotnog spola da stane licem okrenut prema njemu. Taj koji je došao zove trećeg, isto različitog spola da stane leđima uz njega. Treći zovne četvrtog, isto suprotnog spola, da stane licem oprema njemu i tako redom dok ima društva. Sad posljednji vikne: „Okrenite se.” Oni koji su bili okrenuti leđima sada su licem, te se zagrlje i poljube. Krivac koji je bio okrenut leđima od vrata sada je licem okrenut prema vratima i mora poljubiti vrata. To mu je kazna.

16. *POKAZAT SE KAKAV JE*²³

Krivac ide od osobe do osobe suprotnog spola i moli da ga se poljubi. Svakom stoji na volji hoće li ga poljubiti ili neće.

17. *ZVONCE*²⁴

Postavi se jedna stolica manje, nego što je djece u društvu. Kad se između stolica kolo uhvati, a jedan sa zvoncem u kolu stane. Kolo se povede pjevajući:

„Igraj kolo dok još gazde nije,
Jer kad dođe igrat se ne smije.
On će skoro već kući doći,
Pri pozvonit zvoncem neg naići,
Pazi kolo da se čuje zvono,
Jer će kretanj stizat nas uskoro.”

Sad onaj koje je u kolu pozvoni, na glas zvona zastane kolo i svaki nastoji da na stolicu sjedne. Tko ne uspije sjesti na stolicu daje zalog i uzima zvonce ulazeći u kolo i igra se nastavlja.

18. *SVOJU SJENU POLJUBITI*²⁵

Stane se među svjetlost (svijeću ili fenjer, otkuda najviše svjetlosti dolazi) tako da se njegova sjena vidi na onoj osobi koju želi poljubiti.

Igra kao oblik sekundarne socijalizacije

Sve navedene igre navode na slijedeće: u svojoj osnovi sadržavaju pravila kojih se svaki sudionik morao pridržavati, preslikavaju odnose koji vrijede u društvu kojega su djeca dio te, konačno, ističu hijerarhiju važnih i poželjnih društvenih zanimanja i dostignuća. Pomoću igara djeca su usvajala određene društvene vrijednosti i norme,

²² Isto

²³ Isto

²⁴ Isto

²⁵ Isto

pa su igre imale važnu ulogu u socijalizaciji djece. Iako zakoni svakodnevnog života nemaju za područje igre nikakve vrijednosti svaka od ovih igara zahtijevala je bezuvjetan red.²⁶ I najmanje odstupanje kvarilo je igru, činilo ju je bezvrijednom i oduzimalo joj značaj. Neosporna je činjenica kako je upravo težnja za redom i disciplinom bila glavni pokretač prosvjetiteljskih reformi Marije Terezije i Josipa II. Utoliko i dječje igre 18. i 19. stoljeća korespondiraju s društvenim tendencijama i njihova su preslika.

Istovremeno, u Vojnoj krajini temeljno zanimanje ili poziv bio je onaj vojnički. Svaka obitelj ili svaka kućna zadruga morala je dati barem jednog muškarca u habsburšku vojsku, a taj je muškarac od svoje šesnaeste do šezdesete godine bio krajiški vojnik. Stoga iznenađuje nepostojanje igara koje bi taj moment svakidašnjice uzele za svoju temu. No, postoji igra koja preslikava odnose među obrtnicima i u obrtima. Iz toga bi se moglo zaključiti da je društveno poželjnije bilo biti obrtnik nego vojnik. Društvena zbilja to i potvrđuje činjenicom da je veliki broj dječaka ulazio u svijet obrta kroz formu šegrtovanja u kojem su nerijetko trpili na brojne načine, ali želja da se odmaknu od vojnog poziva ih je ostavljala u svijetu obrta. Nadalje, ono što igre osobito ističu jesu muško-ženski odnosi. A ti odnosi u Vojnoj krajini imaju posebno značenje upravo radi činjenice da je Krajina bila veliki rezervoar besplatne vojske za Monarhiju te je poticano brzo stupanje u brak i što veći natalitet. Veliki natalitet je bio potreban i kako bi se „nadmjestili” oni koji su stradali na bojištima i u ratovima koje je Habsburška Monarhija vodila, ali i kako bi se mogla obraditi polja koja su krajišnici dobivali od cara umjesto plaće za vojnu službu.

Primjer važnosti braka u Vojnoj krajini vidljiv je iz slučaja Jele Varšić i Kate Čobić.

Naime, čest je bio slučaj bijega mladih djevojaka koje se nisu htjele udati za muškarca kojeg su joj namijenili roditelji, stoga su se odlučivale na bijeg preko granice. Djevojke su se obično nakon određenog vremena provedenog u bosanskim posavskim selima vraćale u svoju satniju. Takav je slučaj Jele Varšić koja bježi u Tursku u studenom 1781. godine, a u Gundince se vraća u svibnju 1783. godine. Za njezin bijeg satnija ju je kaznila s 40 batina,²⁷ te je poslana zapovjedništvu pukovnije u Vinkovce na određenje karantene i daljnje kažnjavanje.²⁸ Kata Čobić iz Babine Grede je, ne želeći se udati za izabranika svojih roditelja, od drugog primila jabuku sa 20 krajcara što je u ono vrijeme bio znak za pristanka na brak. Kada je vjenčanje s novim mladoženjom bilo već tri puta navješteno u crkvi, tj. sve su pripreme za vjenčanje bile obavljene, Kata je netragom nestala. Djevojka se šest tjedana nakon bijega, na sam Badnjak, vratila. Ne prošavši karantenu došla je na Polnočku, tj. u crkvu kada je u njoj bilo najviše ljudi i kada je mogućnost zaraze najveća.²⁹

Time je prekršila vojne odredbe o kretanju u Vojnoj krajini te je ispitana kako

²⁶ Huizinga, Johan *Homo ludens*, 18.

²⁷ O fizičkom kažnjavanju žena v. Alexander Buczynski, Organizacija policije i pravosuđa u Vojnoj krajini, u: *Povijesni prilozi* 13, Zagreb 1994., 103, 104.

²⁸ HDA BS Zapisnik za 17. 05. 1783.

²⁹ Vaniček, Franz *Specialgeschichte der Militär Grenze*, Wien, 1875. 1 (4), 567.

bi joj se odredila kazna. Pri ispitivanju djevojka je priznala da je pobjegla kada joj je mladoženja zbog kašnjenja na „malo vinčanje”³⁰ opsovao dušu i pamet. Stoga ona više nije htjela poći za njega. Tvrdila je da je pobjegla k rodbini u Piškorevce. Međutim našla su se dva svjedoka koji su potvrdili da je Kata bila s druge strane granice, u posavskom selu Donja Mahala. Kažnjena je sa 20 udaraca bičem, a njoj i njezinoj obitelji određena je kazna karantene te im zabranio bilo kakav kontakt s drugim stanovnicima Babine Grede.³¹

Ova dva primjera zorno opisuju potrebu razvijanja muško-ženskih odnosa od najranije dobi. Dječje igre upravo to i pokazuju, jer su sva djeca, bez obzira na spol i dob, mogla biti uključena u igru. Pri tome su slobodno mogli izražavati svoje simpatije i svidanja prema drugom spolu, poljupcima ili dodirom i odabirom. Neke od gore navedenih igara imala su isključivo takvu svrhu, tj. snažniju i otvoreniju komunikaciju između dječaka i djevojčica. Time su se uklanjale barijere i poticana je muško-ženska socijalizacija kako bi se kasnije, u ženidbeno vrijeme izbjegle bilo kakve neugodne situacije, poput gore navedenih.

Osnovne tekovine prosvjetiteljstva kao što su samosvijest, zainteresiranost za obrazovanje i prikupljanje informacija također su dio ovih igara. U svom temeljnom učenju prosvjetiteljstvo je povezivalo ljude kroz znanje, međutim, njegovo daljnje širenje odvijalo se po nacrtima moći i bogatstva. Takav vid svjetonazora može se naslutiti i u nekim od ovih igara, gdje znanje i sposobnost ima veliku važnost za nastavak igre. Međutim, nastavak igre mogao se ostvariti i davanjem „zaloga”, dakle materijalnim odricanjima koje je dijete precrtavalo iz svakodnevnog života. Budući da su prosvjetitelji prihvatili ideju o razumnom i spontanom razvoju čovječanstva, razumljivo je kako su igre našle svoje mjesto, osobito na ovim prostorima kao vrlo važan odgojni i obrazovni čimbenik. Takve igre, osim zabavnog karaktera imale su i poučni, jer su prerastale okvire puke igrarije te su postajale izvor znanja i način stjecanja vrijednosnih stavova samog društvenog okruženja.³²

Dakle, iz želje da se stvori dobro organiziran državni aparat, pred pojedinca su stavljena nova iskušenja i od njega su tražena nova znanja koja su se mogla steći samo školovanjem. Stoga škola postaje bitni dio odrastanja djeteta, neposredno utječući na razvoj cjelokupnog društva. No, proces školovanja za djecu u Slavoniji, osobito u krajiškom dijelu bio je izrazito težak. Zanimanje za škole, kako sam već ranije navela bio je slab najviše zbog poduke na njemačkom jeziku. „Dijete je odmah u početku moralo učiti jezik, koji je bio skroz na skroz tuđ njegovu sluhu i izgovoru... Učilo ga je suhoparno u školskoj klupi, od stroga često nepravedna, a katkad i nemilosrdna učitelja, koji je mislio da valja dijete strogo kazniti ako nije mogao odmah upamtiti teških oblika, neobičnih izraza,... Takav učitelj,... nije osjećao nikakvu ljubav za

³⁰ Crkvena priprava za brak

³¹ HDA BS Zapisnik, 29. prosinac 1784.

³² Ivanović, Josip & Vučetić, Andrea (2011): *A horvátországi tanítgy a 19. század végén és a 20. század elején mint a nő jogokért vívott harc színtere*, *Képzés és gyakorlat – Training & Practice*, 1-2(IX):21-30 & 227.

dijete, koje je imao uzgajati. Obuka se dakle zasnivala iznajprie na sili, a zato joj se narod i opirao.”³³

Usprkos tome, organizacija školstva u Vojnoj krajini bila je jedna od važnijih segmenata civilnog, svakodnevnog društvenog života. Sva djeca (i djevojčice i dječaci) u dobi od 6-12 godina morala su polaziti škole, ali se jedva 35% obveznika pokoravalo toj odredbi.³⁴

Upravo ta nelagoda u dodiru sa novim školskim obavezana ispoljila se i u dječjim igrama. Naime, svaka od ovih igara sadržava elemente kao što su napetost, ujednačenje, izmjenjivanje, vezivanje,... Stoga se da naslutiti, kako je poimanje stvarnosti kroz igru zapravo odražavalo kontrast mirnog života sa svakodnevnim zahtjevima, koji su vrlo često narušavali njihov ritam i harmoniju.

Proces školovanja, dakle, nije bio bezbolan te su igre primarno odražavale želju za razonodom i opuštanjem, ali su bile i nezaobilazan vid učenja, iako većina ljudi toga nije bila ni svjesna.

Literatura i izvorna građa:

Arhiv obitelji Brlić Slavonski Brod, kutija 31, spis 19.

Cuvaj, Antun: *Građa za povijest školstva Hrvatske i Slavonije III*, Zagreb, 1910., 230. HDA BS Zapisnik, 29. 12. 1784.

Hrvatski državni arhiv (dalje HDA), BS Zapisnik za 17. 05. 1783.

Huizinga, Johan: *Homo ludens: o podrijetlu kulture u igri*, Zagreb, 1996., 168.

Ivanović, Josip & Vučetić, Andrea (2011): *A horvátországi tanügy a 19. század végén és a 20. század elején mint a női jogokért vívott harc színtere [Školstvo u Hrvatskoj krajem 19. i početkom 20. stolecja kao poligon borbe za prava žena]*, *Képzés és gyakorlat – Training & Practice*, Kaposvár: A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának és a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának neveléstudományi folyóirata, 1-2(IX):21-30 & 227.

Vaniček, Franz: *Specialgeschichte der Militär Grenze*, Wien, 1875. 1 (4), 567.

³³ Cuvaj, Antun: *Građa za povijest školstva Hrvatske i Slavonije III*, Zagreb, 1910., 230.

³⁴ Isto, 226.

ÖSSZEFOGLALÓ

A Kodály-módszeren alapuló zeneoktatás megvalósítása Vajdaságban az általános iskolák alsó és felső tagozataiban egyaránt olyan nehézségekbe ütközik, amelyek jelen esetben szinte megoldhatatlannak tűnnek, ugyanis a szerbiai zeneoktatás nem a kodályi relatív zenetanítási szolmizációs, hanem az abszolút szolmizációs rendszerre épül. Ezzel a legjobb esetben minden szakavatott zenetanárnak tisztában kellene lennie, de ez koránt sincs így. Kizárólag az abszolút szolmizáción alapuló zenei írást-olvasást ismerik. Számukra tabu, hogy a Kodály-koncepció elfogadott szerte a nagyvilágban, Japánban, Kanadában, Oroszországban, Ausztráliában, az Egyesült Államokban stb. számos iskola dolgozik ezzel a módszerrel; a szerbiai zeneoktatás mást diktál. Nem foglalkozik azzal, hogy a mai kutatások is azt bizonyítják, hogy a kodályi koncepció már nem kísérlet, ez már világszerte kipróbált, elfogadott, következetes és egységes zenetanítási módszer, amely elvezet az óvodáskortól egészen a felsőoktatásig. (Kanadában – Roberta Catorea és tudományos munkatársai révén – a legfrissebb adatok, kísérletek támasztják alá, hogy a Kodály-módszer napjainkban is a leghatékonyabb zenetanítási módszer, ugyanis bizonyítottan általa juthatunk el a legrövidebb úton a zenei írás-olvasás műveletéig: amit látunk, le tudjuk énekelni, amit hallunk, azt le tudjuk írni.)

Az általános iskolákban bizonyítottan használhatatlan az abszolút szolmizáción alapuló zenetanítás. A gyerekek vergődnek, a tanár nem bírja(!), nem tudja elvégezni feladatát, aminek eredménye a zenei írástudatlanság. A megállapítás egyéni tapasztalaton alapszik, ugyanis évtizedek óta érkeznek a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karra a hallgatók, akik önhibájukon kívül (lettek) analfabéták, s ezt a tényt gyakran tetézi az is, hogy az általános iskolában soha, még csak nem is énekeltek. Ezt az űrt az egyszemeszteres zenekultúra-oktatás közel sem tudja pótolni, csupán csekély útmutatást adhat. Mindennek ellenére a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karról kikerült hallgatók lehetnek részben képesek arra, hogy a vajdasági zeneoktatást az általános iskolákban elmozdítsák a holtpontról.

Kulcsszavak: énekközpontúság, zenei anyanyelv, nemzetközi visszhang, Kodály-módszer, relatív szolmizáció.

ABSTRACT

The realization of music teaching based on the Kodaly-method in the primary schools of Vojvodina encounters difficulties which presently appear to be insolvable, since the Serbian music education does not rely on the Kodaly relative music teaching system of tonic solfa, but on the absolute system. Music teachers should be aware of such features, however, that is not the reality, namely they prove to be familiar only with the musical writing-reading based on the absolute one. Regardless of the fact that the Kodaly-method is internationally accepted and applied worldwide in various primary schools (such as, in Japan, Canada, Russian, Australia, USA) the Serbian system still holds onto the old methods. No attention is paid to the fact that contemporary research shows that the Kodaly-concept is not an experiment any more, but a worldwide tested, accepted and applied unified method of music teaching from kindergarten to university education (according to the latest experiments of Roberta Catorea PhD from Canada, the Kodaly-method still proves to be the most effective music teaching method, since the application of this method ensures the highest success in music teaching, namely one can achieve success in the procedure of music writing-reading in the shortest time (we can sing what we read and we can write what we hear).

Music teaching based on absolute solfa in primary schools is non-usable. Children struggle with this method as well as their teachers which might easily end in music illiteracy. This statement is based on personal experience: having taught at the Teacher Training Faculty in Hungarian Teaching Language for almost a decade, I experienced the phenomena of music illiteracy among students through no fault of their own. This gap cannot be filled in by the first semester of the students' higher education, only a few guidelines and directions can be transferred. Regardless, the graduates of the Teacher Training Faculty in Hungarian Teaching Language can initiate a much needed shift in primary school music teaching.

Keywords: sing-centeredness, musical mother tongue, international echo, Kodaly-method, tonic solfa



Huszár Elvira

Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
 Szabadka
 huszarkarnagy@open.telekom.rs

A KODÁLY-MÓDSZER MEGVALÓSÍTÁSÁNAK LEHETŐSÉGE (!) VAJDASÁGBAN – 130 ÉVE SZÜLETETT KODÁLY ZOLTÁN

*The possibilities of the Kodaly-
 method realization in Vojvodina*

*Jedna mogućnost ostvarivanja Kodaljeve
 koncepcije u Vojvodini – 130. godišnjica
 od rođenja Zoltana Kodolja*

Tematika: „Az iskolában úgy tanítani az éneket és zenét, hogy ne gyötrelmem, hanem gyönyörűség legyen.” A Kodály-módszer Vajdaságban való megvalósításának lehetősége?!

Kodály Zoltán, a zeneszerző és nevelő

A XX. század zenetörténetében Bartók Béla és Kodály Zoltán szinte elválaszthatatlanok egymástól. Az évtizedekig tartó együttes népdalgyűjtő munka kötötte össze útjukat nemzetük zenéjének a megteremtése érdekében. S kell-e annál nagyobb érdem, mint az egyszerű nép zenéjére, a tömegek zenéjére, a gyökereinkre építeni fel a magyar nemzeti kultúrát?

Kodály Zoltán pályafutása zeneszerzőként és nevelőként egyaránt kiteljesedett. A zeneszerző Kodály munkásságának középpontjában is a magyar népdal áll. Minden műve hitvallás; hitvallás nemzete zenéje mellett.

Zeneszerzői diadalútja a Psalmus Hungaricusszal indult. A tenorszólóra, vegyeskarra és nagyzenekarra írt gigantikus erejű mű, a Magyar Zsoltár Kodály korszakos remeke.

Bartók és a maga népdalgyűjteményéből írta színpadra a Székelyfonó című népdal-összeállítást. A szerző szerint ez magyar életkép Erdélyből, Szabolcsi Bence zenetörténész szerint „drámai rapszódia”. Ebben a művében minden eddiginél teljesebben valósította meg azt a törekvését, hogy népének hű tolmácsa legyen. Ebben az operaméretű népballadában még a köztöszöveg is népdal. Egy székely falu életét, örömét, bánatát mutatja be a szerző. A Székelyfonó bemutatója előtti években óriási érdeklődés fogadta – szintén színpadi – alkotását, a Hány Jánost. Kodály maga így nyilatkozott a szereplők dalairól: „Egytől egyig a néphagyományból való... Minden

egyéb líránál alkalmasabb, hogy a „lírai hitel” erejével hassanak a szereplők ajkán. Gyöngyszemek, csak foglalatuk enyém. Igyekeztem, hogy méltó legyen hozzájuk. Tudtomra most először szólalnak meg az Operaház színpadán a magyar nép dalai. Bár fakadna nyomukban egy kevés szeretet az árva ország legárvább gyermekei iránt.”

Bár Kodály a Hányval és a Székelyfonóval sem teremtett modern nemzeti operát, de első alkalommal szólaltatta meg a népdalt operaszínpadon eredeti mivoltában. Ezeknek a műveknek nemcsak a szava, lelke és színe, de még az íze is csodálatosan magyar.

Nem kevésbé népi jellegűek a Marosszéki, a Galántai táncok, valamint a Páva-variációk. Utóbbi a folklórtudomány által megállapított egyik legősibb pentaton dallamra íródott.

Mindezek mellett vokális műveinek nagysága kimagaslik nemcsak korunknak, de az egész évszázadnak a vokális költészetéből. Gyermekek- és nőikarai, vegyes- és férfikarai óriási népdalcsoportokról táplálkoznak.

A nagyvilágban ő az egyedüli zeneszerző, akinek zeneszerzői és nevelői munkássága egyaránt ilyen mértékben, ilyen teljességben gyökerezne nemzeti zenében.

Kodály művészete bármennyire is népének dalaiban gyökerezik, nem ez az egyedülálló meghatározója. Zenéje bámulatosan kapcsolódik az európai zene nagy korszakaihoz: a reneszánszhoz, a barokkhoz, a klasszikusokhoz, a romantikusokhoz egyaránt.

Munkássága nemcsak zeneszerzőként, hanem zeneszerző-tanárként is kiteljesedett. Óriási nemzetközi visszhangja van az ún. Kodály-koncepciónak, a Kodály-módszernek. Tanítási rendszerét, annak nagy részét nemcsak a magyar zenekultúra megteremtésére szánta, hanem a nép zenei nevelésére is. Arra törekedett, hogy minél nagyobb tömegeket hozzon közvetlen érintkezésbe az igazi értékes zenével.

Magyarországon kialakult egy egységes zenepedagógiai rendszer, amely elvezet az óvodáskortól egészen a felsőoktatásig. A feladatok végrehajtásához megfelelő zenei anyag és feldolgozási módszer áll a rendelkezésünkre.

Idegen módszerekkel, tandalokkal nem jöhetett létre sem egységes zenei műveltség, sem pedig tudás. Kodály azt tanította, hogy az általános emberit minden nép csak nemzeti sajtosságain, a gyökerein keresztül közelítheti meg. A magyar népdalt nem véletlenül kívánta a magyar zenepedagógia alapjává tenni, hisz egyszerű, a gyermek által is érthető és érezhető, ugyanakkor formailag a legmagasabb rendű művészi és kulturális értéket hordozza magában. Ne gondoljuk, hogy egyoldalú ez a zenei anyag; arányosan kap helyet benne a zenei anyanyelv, de más népek dalai, műdalok és nagymesterek énekes és hangszeres alkotásai is.

Kodály mint zeneszerző-tanár az 1923 és 1941 közötti években nevelte ki azt a nemzedéket, amelyre rábízta a zenei nevelés feladatait. Zeneszerző növendékei voltak azok, akik továbbvitték és megvalósították ezt a sokrétű munkát.

Ma már a világ minden részében megtalálhatjuk a kodályi zeneoktatást. Ausztráliában, Japánban, Kanadában, Oroszországban, az USA-ban számos iskola dolgozik e módszer szerint.

A Kodály-koncepció nemzetközi visszhangja igen nyomatékos; nem kísérlet ez, ez már világszerte kipróbált és elfogadott, következetes módszer, a zenei nevelés egységes módszere.

A Kodály-koncepció lényege és jelentősége

Mi is tulajdonképpen a Kodály-módszer lényege, és miben rejlik nagyszerűsége? Célja:

1. Zenei alapkultúrát nyújtani minden gyerek számára az általános iskolában, majd a középiskolában.

Ennek feltételei:

- énekközpontúság
- értékes tananyag
- relatív szolmizáció.

2. Személyiségformálás; a sokoldalúan képzett ember formálása.

3. A szakkáderképzés és a közönségnevelés egyensúlyának a megteremtése.

A fő formák a következők: éneklés, karéneklés, zenehallgatás.

„Az iskolában úgy tanítani az éneket és zenét, hogy ne gyötrelmem, hanem gyönyörűség legyen a tanulóknak, s egész életre beleoltsa a nemesebb zene szomját”. „Nem algebrai jelek rendszerét, titkos írását, a gyermekre közömbös nyelvet kell benne láttatni. A közvetlen megérezés útját kell egyengetni... Sokszor egyetlen élmény megnyitja a fiatal lelket a zenének. **Ezt az élményt nem lehet a véletlenre bízni: ezt megszerezni az iskola feladata.**”

A zenei írás-olvasás tanítása a relatív szolmizációra épül, ami egyaránt alkalmas a magyar és más népek zenéjének s az egyetemes zenetörténet nagy alkotásainak a megismerésére. A relatív szolmizáció (vándorol a „do”) lényege az, hogy minden dúr hangsor alaphangja a „do” és minden mollé a „la”. Ily módon a már egyszer elsajátított, beidegzett relációk, hangközök felismerése és leéneklése (a darab akár 6b-ben vagy 6#-ben íródott), minden nehézség nélkül megoldható, biztos kottaolvasást eredményez, hiszen a „vándorol a do” elve alapján nem kell tudomást venni az előjegyzésekről, a leszállító-, illetve felemelőjelekről.

A zenei nevelés eredményei fokozatosan növekednek, gazdagodnak. Különösen azokban az iskolákban mérhető ez fel, ahol naponta van ének-zene foglalkozás. Felmérések bizonyítják, hogy azokban az iskolákban, ahol a zene mindennapos tárgy, minden egyéb tantárgyat is könnyebben tanulnak a gyerekek. Ez nem rendkívüli jelenség, mindössze arról tanúskodik, hogy a zenével való foglalkozás olyannyira élénkíti az elmét, hogy az fogékonyabb lesz más tantárgyakra is. A diákok általános tanulmányi eredménye jobb, értelmi készségeik és érzékelvilláguk fejlettebb, mint más iskolás tanulóké.

Mindennek tudatában ahelyett, hogy növelnék a zeneórák számát, heti egy órára csökkentették. (Ezt még egyelőre megtűrük – tehető fel a kérdés!?)

A Kodály-módszer megvalósításának lehetősége Vajdaságban

A vajdasági magyar általános iskolák I–IV. osztályában 2005 óta a Kodály-módszer alapján folyik az oktatás. A **belgrádi Oktatásügyi Minisztérium engedélyével jelenhettek meg** az ezt a célt szolgáló tankönyvek, Ének-zene címmel. Igen, mi vajdaságiak, a Délvidéken itt tartunk. Míg Magyarországon már harminc évvel ezelőtt lezajlott az ún. „Kodály örület”, vagyis a Kodály-tábor és -ellentábor harca, addig itthon csak annyi történt, hogy húsz évvel ezelőtt a zeneiskolákban és a zenei felsőoktatási intézményekben egy csapásra az addigi relatív szolmizáción alapult zeneoktatást abszolút szolmizációra cseréltették. Míg a relatív szolmizáció alapján történt az oktatás, senki sem beszélt Kodály-módszerről, ami azért sem igazolt, mert a relatív szolmizáció a Kodály-koncepció mozgatópillére.

Az abszolút szolmizáció alapján történő zeneoktatásnál a „do” helye nem változik, mindig a „c” a „do” (tehát nem „vándorol a „do”), és ezt írják előnyére az e módszer alapján oktatók. Nem kell transzponálni, és az abszolút hallású gyerekeket sem zavarja, ellentétben a relatív szolmizációval. Az érem másik oldalával, a hátrányokkal már senki sem foglalkozik. Nem kell transzponálni, holott a transzponálás (a magyar általános iskolákban a Kodály-módszer szerint a relatív szolmizáción alapuló zenetanítással automatikusan transzponálnak) a konzervatóriumok, vagyis a középfokú zeneiskolák diákjai és a zeneakadémiák hallgatói számára egyaránt elengedhetetlen feladat. Az sem állja meg a helyét, hogy az abszolút hallásúak megsínylenék a relatív szolmizáláson alapuló éneklést, hiszen az abszolút szolmizáció elnevezés nem fedi jelentését, mert ha a „gé” hangot „szo”-nak, de a „gesz” és „gisz” hangot is „szo”-nak énekelem, hol van itt az abszolút magasság?

Abszolút hangmagasságon történő szolmizáció kizárólag ábécés nevekkel történhet, amit a Kodály-módszer az általános, a közép- és szakiskolákban, továbbá a felsőoktatásban egyaránt egyenrangúan iktatott be a relatív szolmizáció mellett a zenetanításba.

A szerbiai általános iskolákban oktató zenetanítók is azt vallják (felmérést készítettem róla), hogy az elemi iskolák alsó négy osztályában lehetetlen abszolút szolmizációval megalapozni a zenei írást-olvasást, így egyesek kizárólag C-dúrban szolmizáltatnak, sokan pedig a relatív szolmizáció rendszerét követik (hogy ez a Kodály-koncepció mottója, arról nagyobbára nem tudnak).

Vajdaságban nem volt tábor és ellentábor, nem volt (most sincs) egységes módszer sem. Az általános iskolák tankönyveiben csak előfordult a magyar gyermekdal, népdal, de következetes zeneoktatásról nem lehetett beszélni.

1998-ban jelent meg kézikönyvem az akkori felsőoktatású pedagógiai akadémia (vagyis az akkori tanítóképző főiskolák) hallgatói számára, ami magában foglalja a Kodály-módszer alapjait, koncepciójának struktúráját. Mivel akkor „vokális-instrumentális technikát” tanítottam a fent említett intézményben, a hallgatókat saját szakállamra a Kodály-módszer alapján oktattam, magyar gyermekdalokon, magyar népdalokon keresztül ismerttettem meg velük a különböző ritmikai és

dallamjelenségeket. Igen, ez szokatlanul hangzik, de tudni kell, hogy a hallgatók csupán hiányos ismeretek birtokában voltak, sok esetben egyáltalán nem rendelkeztek zenei előképzettséggel, zenei hallással sem. Ugyanúgy foglalkoztam velük, mint az általános iskolás tanulókkal, csak nagyobb léptekkel haladtunk. Reménykedtem, hogy ez a kevéske is valamelyest előrelendíti majd a jövőbeli zeneoktatást.

Fontosnak tartom megemlíteni, hogy ez a kézikönyv nemcsak a magyar gyermek, illetve magyar népdalokat tartalmazza a Kodály által előírt relációsrendben, de annak a szerb megfelelőjét is, ami konstrukciójában megegyezik a magyaréval. Ennek ellenére ezzel senki sem foglalkozott, ez senkit sem érdekelt, ma sem érdekel.

A közelmúltban (2007. National Post) Kanadában – Roberta Catorea és munkatársai révén elvégzett – tudományos kutatások igazolják, hogy a Kodály-módszer a leghatékonyabb, legkompaktabb minden módszer közül, amit világszerte használnak a zeneoktatásban, mert a legrövidebb úton lehet eljutni általa a zenei írás-olvasásig: amit látunk, azt le tudjuk énekelni, s amit hallunk, azt le tudjuk írni.

Elengedhetetlennek tartottam figyelembe venni az általános iskolákban a tanítók kérdőív által begyűjtött véleményét is. Tíz tanítót (öt a Kodály-módszer, öt pedig az abszolút szolmizáció szerint dolgozik) kértem fel különböző kérdések megválaszolására. Ebből kettőt mutatok be. Egyikük a relatív szolmizáción (Kodály), másikuk az abszolút szolmizáción alapuló oktatást képviseli.

I. KÉRDŐÍV

1. Neve: *Bulatovity Gabriella*
2. Melyik iskolában dolgozik?
- *Ady Endre Általános Iskola, Kishegyes*
3. Hány éve dolgozik az oktatásban?
- *10*
4. Iskolai végzettsége?
- *felsőfokú*
5. Ismeri a Kodály-módszert?
IGEN *NEM*
6. A Kodály-módszer szerint dolgozik?
IGEN *NEM*
7. Milyen módszerrel tanított a Kodály-módszer bevezetése előtt?
- *az abszolút szolmizáció alapján*
8. Milyen metódusokat ismer még?
- *Részben az ún. francia módszert, az abszolút szolmizációt.*
9. Ha a Kodály-módszer szerint dolgozik, miben látja annak előnyét?
- *A gyerekek gyorsabban sajátítják el a különböző relációkat, a relatív szolmizációnak, a „vándorol a do”-nak köszönhetően.*

10. Mi a véleménye a relatív szolmizációról?
- *A relatív szolmizáció a legideálisabb, főként az általános iskolák alsó négy osztályában.*
11. Mi a véleménye az abszolút szolmizációról?
- *Kifejlesztett belső hallást igényel. Meggyőződésem, hogy az általános iskola alsó négy osztályában szinte lehetetlen a zenei írást, olvasást az abszolút szolmizáción alapuló rendszer szerint megoldani.*
12. Értékeli a tanulók motivációját a Kodály-módszer, illetve az abszolút-rendszer alkalmazásában!
- *A Kodály módszer nemcsak a relatív szolmizációt foglalja magába, de a különböző zenei jelenségek játékos úton történő elsajátítását is, természetesen gyermekdalokon keresztül, így a gyerekek maximálisan motiváltak.*
13. Értékeli a gyerekek pszichofizikai előmenetelét a Kodály-módszer kapcsán!
- *Az énekközpontúság, a játékos tanulás felszabadítja a gyereket mindennemű feszültségtől, fáradtságtól és félelemérzéstől.*
14. A Kodály-módszer segít-e más tantárgyak anyagának elsajátításában?
IGEN NEM
15. A Kodály-módszer motiválja-e a gyerekeket iskolán kívüli zenével való foglalkozásra?
IGEN NEM
16. Nagyobb érdeklődést mutatnak-e az e módszer alapján tanulók a kóruséneklés iránt?
IGEN NEM
17. Ön Kodály-módszerrel tanult?
IGEN NEM
18. Ha Kodály-módszer szerint dolgozik, vannak-e ennek árnyoldalai?
- *Az egyetlen „szépséghibája” az, hogy hetente csak egy zenei foglalkozás áll a rendelkezésünkre.*
19. Véleménye szerint a Kodály-módszert felnőtt korosztály is alkalmazhatja, vagy csak az általános iskolások?
- *A Kodály módszer alkalmazásának nincsenek határai, mindenki alappontról indul, és addig jut el, ameddig tehetsége lehetővé teszi. Ugyanez nem mondható el az abszolút szolmizációról, mert az komoly zeneelméleti tudást igényel, míg a relatív szolmizáció nem.*

II. KÉRDŐÍV

1. Neve: *Jaksity Melánia*
2. Melyik iskolában dolgozik?
- *A Miroslav Antić Általános Iskolában, Palicson.*
3. Hány éve dolgozik az oktatásügyben?
- *16*

4. Iskolai végzettsége?
- *felsőfokú*
5. Ismeri a Kodály-módszert?
IGEN NEM NEUTRÁLIS
6. A Kodály-módszer szerint dolgozik?
IGEN NEM
7. Milyen módszerrel tanított a Kodály-módszer bevezetése előtt?
- *Az abszolút szolmizáció alapján, mivel szerb tagozatokon dolgozom, de becsempésztem a relatív szolmizációt is.*
8. Milyen metódusokat ismer még?
- *Az abszolút szolmizációs rendszert, de ismerkedem a Kodály-módszerrel is.*
9. Ha a Kodály-módszer szerint dolgozik, miben látja annak előnyét?
- *Észrevettem, hogy az intervallumok intonálása lényegesen könnyebb relatív szolmizációval, és nagyobb tonális biztonságot nyújt (részemről ez még csak próbálkozás).*
10. Mi a véleménye a relatív szolmizációról?
- *Sokkal jobb eredményeket lehet vele elérni.*
11. Mi a véleménye az abszolút szolmizációról?
- *Az abszolút szolmizációt nagyon fontosnak tartom a felsőbb korosztály számára, főleg a szakkáderképzésnél, ugyanis a tonális művek leéneklésére hatékonyabb a relatív szolmizációs rendszerrel.*
12. Értékelje a tanulók motivációját a relatív szolmizáció, illetve az abszolút rendszer alkalmazásában!
- *Bár a szerb tagozatos általános iskolákban nincs jelen a Kodály-módszer, én személy szerint keveset tudok róla, de az általános iskola alsó négy osztályában messzemenően hatékonyabb az abszolút szolmizációnál. A gyerekek is aktívabbak, könnyebb nekik a relatív szolmizációval való éneklés, míg az abszolút szolmizációt az ezen korosztály számára abszurdnak tartom.*
13. Értékelje a gyerekek pszichofizikai előmenetelét a Kodály-módszer kapcsán!
- *Részlegesen használom a Kodály-módszert, így nem vállalnám ennek a kérdésnek a megválaszolását, a gyerekek felszabadultabbak, ezt észrevettem.*
14. A Kodály-módszer segít-e más tantárgyak anyagának elsajátításában?
IGEN NEM NEUTRÁLIS
15. A Kodály-módszer motiválja-e a gyerekeket iskolán kívüli zenével való foglalkozásra?
IGEN NEM NEUTRÁLIS
16. Nagyobb érdeklődést mutatnak-e az e módszer alapján tanulók a kóruséneklés iránt?
IGEN NEM
17. Ön Kodály-módszerrel tanult?
IGEN NEM
-

18. Ha Kodály-módszer szerint dolgozik, vannak-e ennek árnyoldalai?
 - *Mivel nincs teljes rálátásom magára a módszerre, erre nem tudok válaszolni. Számomra, egyelőre az jelenti az „árnyoldalt”, hogy szerb nyelven nincs szakirodalom ezzel kapcsolatban.*
19. Véleménye szerint a Kodály-módszert felnőtt korosztály is alkalmazhatja, vagy csak az általános iskolások?
 - *Nem tudom, én abszolút szolmizáción nőttem fel. Szerény rálátásom szerint arra jöttem rá, hogy az általános iskolában egy bizonyos szintű zenei írás-olvasás elsajátításához kizárólag relatív szolmizáció alkalmazásán keresztül juthatunk el.*

Nagyon érdekesnek tarom Jaksity Melánia nyilatkozatait a témával kapcsolatban, ő ugyanis tanulmányait Nišben fejezte be. Két évtizede él Palicson, s annak ellenére, hogy a magyar nyelvet meglehetősen rosszul beszéli, belátta, hogy az abszolút szolmizációval a zenei írás-olvasás terén az általános iskolában nem tud eredményeket elérni. Minden tanár, aki ebben a felmérésben részt vett, egyöntetűen azon a véleményen van, hogy az általános iskola alsó négy osztályában kizárólag csak Kodály nevelési elveinek alapján érhetnek el eredményeket, olyan értelemben, hogy a látott kottaképet le tudják énekelni a gyerekek, a hallottakat pedig le tudják írni.

A dal, a hangzó zene minden zenei ismeret és élmény forrása. A sokféle szemléltetőeszköz, dallam és ritmuskártyák, dallam- és ritmuskirakók, mágneses táblák, kézjelek és betűjelek alkalmazása segíti a különböző zenei elemek megismerését, azok tudatosítását, írását, olvasását. Fokozatosan, játszva jutnak el a gyerekek addig, hogy a látott kottakép élő zenévé alakuljon bennük.

Vajdaságban nagyon kevesen foglalkozunk a Kodály-módszerrel. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon, ahol most zenekultúrát (magyar népzénét, Kodály-módszert és kórust) tanítok, a szakkáderképzés e téren nagy fordulatot vett. Sok időnek kell még elteltie ahhoz, hogy a vajdasági tarkavilágú zenei nevelésben kézzelfogható eredményeket lehessen felmutatni. Mindehhez még társul a zeneórák tizedrangú kezelése.

Magyarországi szakkönyveket nem tudunk használni, azon oknál fogva, hogy ott a zenei nevelés módszerének komoly múltja van, továbbá hallgatóink nem lennének azt képesek szakmailag követni, illetve mi, tanárok sem tudnánk azt megkövetelni. Ebből kifolyólag felkérést kaptam a Kar dékánjától a *Kodály-módszer alapjai* című tankönyv megírására. A kézikönyv 2008-ban jelent meg a Fórum Könyvkiadó gondozásában, Újvidéken. A gyakorlat azt mutatja, hogy ebben a megfogalmazásban a hallgatók számára emberközelbe kerülhetnek a Kodály-módszerrel kapcsolatos alapvető tudnivalók.

Irodalomjegyzék

1. Hegyi József (1972): Az ének-zene tanítása, Tankönyvkiadó, Budapest
2. Jaffry Russel-Smith (1967): 43-46. A Kodály-módszer bemutatása az általános iskolában, Music Educators Journal

3. John Sufrin (2005): Roberta Catorea kísérlete, National Port: Quebec
4. Louis Choksy (1981): A kodályi kontextus: Környezetteremtés a zene tanításához. Enlewood Cliffs, New Jersey
5. Louis Choksy (1999): Kodály módszere: fárasztó zenetanulás, Upper Saddle River, New Jersey
6. Miljenko Žaga (1981): Isten népének daloskötet, Zágráb
7. Péter József (1973): Zenei nevelés az általános iskolában, Tankönyvkiadó, Budapest
8. Sam Doherty (2002): Hogyan tanítsuk a gyerekeket bibliai doktrínák szerint? Újvidék
9. Shamrock Mary (2009): Egységes módszer – Kodály, University of Arisona Music Library: Tucson
10. Schaffer, Francis (2000): A művészet és a Szentírás, MBM-plas, Újvidék
11. Szabolcsi Bence (1972): Úton Kodályhoz, Zeneműkiadó, Budapest
12. Szőnyi Erzsébet (1978): 7-8. A magyar zenepedagógia helye a nagyvilágban, Parlando
13. Szőnyi Erzsébet (1979): Öt kontinensen a zene szolgálatában, Gondolat, Budapest
14. Weiss Paul (1977): Kodály és a tanítás, Kodály Institute of Canada, The Avondale Press: Willowdale, Ontario

SAŽETAK

Nastava muzičkog vaspitanja ne sme dete sputavati i kočiti njegovu želju za slobodom izražavanja; naprotiv treba razvijati njegove stvaralačke sposobnosti, fantaziju i individualnost. Takav će rad unositi u nastavu osveženje i radost, a biće i značajan stimulans, da se kod dece zaista razvije ljubav i potreba za muzikom. Zadatak pedagoga u ovom momentu jeste, da deci objasni vrednost i bit ove aktivnosti, da ih podstiče u njoj i pomaže savetima. Želimo da razvijemo detetove emocije, da ga senzibilizujemo, da mu razvijemo fantaziju, da podstičemo njegovo stvaralačko izražavanje, da razvijemo dečiji doživljaj i da ga učinimo osetljivim za lepo.

Ključne reči: pevanje, slušanje muzike, muzičke dečije igre, sviranje u dečijem orkestru (Orfov instrumentarij) i dečije stvaralaštvo.

ÖSSZEFOGLALÓ

A zenei nevelés a művészeti nevelés körébe tartozik, az érzelmek által hat a gyermekre. Felkelti a gyermek zenei érdeklődését, formálja zenei ízlését és esztétikai fogékonyságát. Hatására a gyerek szeret énekelni, játszani, dúdolgatni, és szívesen hallgat zenét. A gyermekdalok éneklése közben fejlődik hallása, éneklési készsége, ritmusérzéke, harmonikus, szép mozgása. A zenei benyomások egy életen át gazdagodnak, és akkor válnak belső pozitív hatássá, ha minél több művészi értékű élménnyel társulnak. Azok alapján később mint felnőtt már képes lesz válogatni, vagyis saját, önálló ízlése lesz.

Kulcsszavak: énekkészség, mozgáskészség, gyermekjátékok, zenehallgatás, gyermekhangszerek, zenei alkotókészség.

ABSTRACT

Teaching music education should not bind and inhibit a child's wish for free expression; on the contrary, it should develop a child's creative ability, imagination and individuality. Teaching such lessons will be joyful and stimulative for the children to make them develop true love and need for music. The task of educators nowadays is to explain to the children the value and essence of this activity, to encourage and advise them. The aim is to develop a child's emotions, to make him/her aware of them, to develop one's imagination, encourage his/her creative expression, as well as make a child sensitive to the artistic experience of beautiful.

Keywords: singing, listening to music, musical children's games, playing in the children's orchestra (Orff instruments), children's creativity



Eva Balažević

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

MUZIČKO VASPITANJE U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

Zenei nevelés az iskoláskor előtti intézményekben

Musical education in preschool institutions

Dečji vrtić je predškolska ustanova u kome je muzičko vaspitanje namenjeno svoj deci, a ne samo deci koja poseduju izraziti muzički talenat. Muzičko vaspitanje u dečjem vrtiću ne predstavlja izolovanu vaspitnu disciplinu, već u kompleksnom vaspitnom procesu doprinosi svestranom razvoju deteta. Kako se vaspitni rad obavlja pod rukovodstvom stručnjaka, to je i sa te strane obezbeđen dalji napredak i razvoj dečje muzikalnosti.

U radosnoj i prijatnoj atmosferi dečjeg vrtića postoje svi uslovi za sistematski i planirani rad na muzičkom vaspitanju predškolskog deteta.

Koncepcija muzičkog vaspitanja u dečjim vrtićima bazira uglavnom, na ovim formama rada: pevanje, slušanje muzike, muzičke dečje igre, sviranje na dečjem instrumentu (Orfov instrumentarij) i dečje stvaralaštvo.

Iz analiza programa rada usledili bi sledeći ciljevi i zadaci muzičkog vaspitanja u dečjem vrtiću: razvijanje ritma, sluha i glasa, razvijanje sposobnosti za lepo pevanje, razvijanje muzičkih sposobnosti i osećanja lepog pri slušanju muzike – naročito odabrane za ovaj uzrast; učestvovanjem u dečjem orkestru dete razvija smisao za rad i disciplinu, razvija u sebi smisao za „kolektivno muziciranje”, makar i u ovako naivnom obliku, a u prvim stvaralačkim pokušajima aktivira se dečja fantazija i jača interesovanje za muziku.

Muzičko opismenjavanje dece u dečjem vrtiću je s pravom sasvim izostavljeno, a različite forme rada služe spontanom i radosnom doživljavanju i izvođenju muzike.

Osim dečjeg stvaralaštva u kome se nalaze elementi dečjeg estetskog senzibiliteta, deca ovog uzrasta izražavaju osetljivost za umetnost, posebno za muziku i za dela likovne umetnosti. Dr Darinka Mitrović u svom delu „Savremeni problemi estetskog vaspitanja” navodi francuskog autora Etien Surio-a koji, proučavajući uticaj muzike

na psihički razvitak deteta, ističe da je muzika umetnost, koja je po svojoj prirodi bliska maloj deci, jer se obraća senzibilitetu više nego druge umetnosti. On studira odnos deteta prema muzici i nalazi da deca manifestuju muzičko osećanje i u aktivnoj, stvaralačkoj formi i u pasivnoj kontemplaciji, pa čak da se ono definitivno formira u predškolskom preiodu. Međutim, po njegovom mišljenju, interes za muziku zavisi od vaspitnih uticaja i pod pogodnim vaspitnim uslovima, on se progresivno razvija. Sa ovog gledišta Surio insistira da muzika dobije više mesta u predškolskom vaspitanju, jer muzičko vaspitanje vrlo mnogo doprinosi razvijanju estetskog senzibiliteta i osećanja.

Kako uvoditi decu u svet muzike

Programom su postavljeni ciljevi i zadaci vaspitanja u dečjim vrtićima, koji su usklađeni s opštim zadacima vaspitanja i obrazovanja u našoj zemlji. Ti su zadaci: osigurati deci zdravo i vedro detinjstvo i pridoneti pravilnom fizičkom, intelektualnom, moralnom i estetskom vaspitanju najmlađe generacije.

Mesto muzičkog vaspitanja u dečjem vrtiću proizilazi iz njegove svestrane vaspitne vrednosti. Muzičko vaspitanje u dečjem vrtiću ne može se ograničiti na muzičku poduku dece, niti je njegova svrha postavljanje temelja za obrazovanje kadrova profesionalnih muzičara. Njegov je cilj mnogo viši, jer je muzičko vaspitanje jedan od faktora vaspitanja dece, sastavni deo vaspitnog uticaja na celokupnu ličnost.

Zato i sva pedagoška delatnost i svi oblici rada sa decom, moraju biti prilagođeni psihičkim i fizičkim mogućnostima dece predškolskog uzrasta.

Najkarakterističniji oblik rada je igra; igrajući se mala deca uče. Tako je u našu muzičku pedagogiju ušao manje poznat termin „muzička igra”, a s njim i nužnost izmišljanja i sastavljanja didaktičkih muzičkih igara koje do sada nisu bile prisutne u našoj muzičkoj pedagogiji. Svrha je muzičkih igara, da u igri deca razvijaju svoje muzičke sposobnosti. Tako već kod nas postoji niz muzičkih igara za razvoj sluha, glasa, ritma i muzičkog pamćenja.

Među raznovrsnim muzičkim igrama koje postoje u našoj predškolskoj muzičkoj pedagogiji, treba navesti igre za razvoj osećanja ritma, koje se temelje na principima Orffova dela „Das Schulwerk”, po kojim se ritam razvija najpre ritmičkim izgovorom reči, stihova i brojalica, zatim se ritam govora postepeno prenosi na „sopstvene udaraljke” – ruke i noge, a nakon toga na ritmičke i melodijske udaraljke.

Najveće otkriće čuvenog švajcarskog muzičkog pedagoga Emile Jaques-Dalcroza svakako je kreativni momenat. On se najprije razvija i budi u nastavi enritmike, ali najviše u posebnoj disciplini – improvizaciji. Učenik se tu podstiče da pokretom i igrom kombinuje princip ritma i tona.

Sistematskim sprovođenjem muzičkih igara, deca sazrevaju za viši oblik rada, tzv. „muzičko zanimanje”.

Osim muzičkih zanimanja u dečjem vrtiću postoji mogućnost dnevnih susreta dece s muzikom u „malim muzičkim aktivnostima” („muzičkim trenucima”) u kojima deca po sopstvenom izboru i želji izvode neku od muzičkih aktivnosti.

Istaknuto je, da je u dečjem vrtiću muzika sredstvo vaspitanja ličnosti. Zbog toga, nije svejedno kakav je kvalitet muzičkih aktivnosti što ih deca izvode. Iz psihologije je poznato da svaka aktivnost vrši recipročan uticaj na onoga ko je izvodi, pa će se na primer kultivirano pevanje dece odraziti na čitavoj njihovoj psihi i ponašanju.

Pevanje spada u red težih aktivnosti za predškolsku decu, jer ona još ne znaju vladati svojim glasovnim aparatom. Da bi postigla veštinu pevanja, sa decom sprovode igre za razvoj osnovne tehnike disanja, za impostaciju glasa i izgovor vokala i konsonanata. Takvim igrama utiče se i na razvoj govora dece.

Ograničene glasovne mogućnosti i izvođačke mogućnosti dece, otežavaju pedagogu izbor pesme, koju bi deca trebala da emotivno prihvate, a koja bi istovremeno odgovarala pedagoškim zahtevima i umetničkom kriterijumu („za decu je dobro samo ono što je savršeno”). Zato su naročito u zapadnoevropskim zemljama često prisutne diskusije o pomanjkanju kvalitetnih dečjih pesama, naročito onih sa savremenom tematikom.

Kvalitetne dečje pesme, koje se pojavljuju kod nas u poslednje vreme, nisu uvek lake za pevanje, pogotovo za decu predškolskog uzrasta. Ali njihov sadržaj, kako literarni tako i muzički, može da pobudi dečje interesovanje, te ih treba koristiti za slušanje muzike. Deca najradije slušaju baš dečje pesme koje su im po sadržaju bliske, a takođe i instrumentalnu muziku – koračnice, plesove kao i kratke kompozicije programskog karaktera. Muzika podstiče njihovu maštu, izaziva pokrete, a često budi potrebu i za likovnim izrazom.

Ako „kreacija” uspe i ako ostala deca to osećaju, ona će spontano oponašati pokrete svojih drugova. Kroz takva iskustva, dete će vrlo rano početi govoriti i misliti muzičkim jezikom.

LITERATURA

- Bašić, E. (1969): *Dispozicije i razvoj dječje mašte kroz muziku* – referat. Šibenik.
Bašić, E. (1980): *Igra mašte – djetetova je potreba* – referat. Dubrovnik
Mitrović, D. (1969): *Savremeni problemi estetskog vaspitanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
Fučkar, S. (1961): *Muzički odgoj predškolske djece*. Zagreb: Školska knjiga.
Čolanović – Smiljanić, V. – Toličić, I. (1969): *Dečja psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

ABSTRACT

The task of textual analysis is to identify the linguistics features that cause the sentence sequence to cohere-something that happens whenever the interpretation of one feature is dependent upon another elsewhere in the sequence.

This text is to analyzed the conjunctive discourse markers in two genres: in English textbook of primary school and genre of the newspaper article.

The analysis will be focused on the types of discourse connectives and frequency of their usage in both genres.

Key words: textbook, newspaper, discourse, conjunctions, additive, temporal, adversative , causal, frequent, results

ÖSSZEFOGLALÓ

A szövegtani elemzés lényege, hogy meghatározza a mondszerkesztés nyelvi jellegzetességeit, valamint a kohéziót. A tanulmány a kötőszók pozícióját értelmezi az általános iskolai angol tankönyvekben és újságcikkekben. Az elemzés a kötőszók típusait veszi szemügyre az említett két területen.

Kulcsszavak: tankönyv, újságcikk, diskurzus, kötőszó, gyakoriság.

SAŽETAK

Zadatak tekstualne analize je identificirati lingvističke pojave koje uzrokuju rečenični slijed da bi složili nešto što se događa kad interpretacija jedne pojave zavisi o drugom nizu..

Tekst analizira diskurs veznika u dva žanra engleski udžbenici osnovne škole i novinski članci..

Analiza će biti usmjerena na vrste diskursa poveznica i učestalosti njihove uporabe u oba žanra.

Glavne riječi: udžbenik, novine, diskurs, veznici, dodatni, vremenski, suprotni, uzročni, učestalost, rezultati



Žermenka Lovrić
University of Mostar
Faculty of Science and Education
zermenka.lovric@mocable.ba

THE ANALYSIS OF CONJUNCTIVE DISCOURSE MARKERS IN ENGLISH SCHOOL TEXTBOOKS AND NEWSPAPER ARTICLE GENRE

*A kötőszók diskurzusának elemzése az angol
tankönyvekben és újságcikkekben
Analiza vezivnih diskursnih oznaka u engleskim
školskim udžbenicima i novinskim člancima*

Introduction

„Discourse analysis (DA), or **discourse studies**, is a general term for a number of approaches to analyzing written, spoken, signed language use or any significant semiotic event.”¹

Two main approaches have developed:

- Discourse analysis focuses on the structure of naturally occurring spoken language, as found in such discourses as conversations, interviews, commentaries and speeches.
- Text analysis focuses on structure of written language, as such texts as essays, notices, road signs and chapters.

The task of textual analysis is to identify the linguistic features that cause the sentence sequence to cohere - something that happens whenever the interpretation of one feature is dependent upon another elsewhere in the sequence.

Cohesion in the text is the area of language where grammar and discourse are highly integrated.

The main patterns of cohesion are reference, lexical cohesion, conjunction, substitution and ellipsis.

“**Cohesion** is the grammatical and lexical relationship within a text or sentence.

¹ http://en.wikipedia.org/wiki/Discourse_analysis

Cohesion can be defined as the links that hold a text together and give it meaning.”²

“Cohesion,” according to Connor, “is determined by lexically and grammatically overt intersentential relationships, whereas coherence is based on semantic relationships.”³

Discourse

The term discourse has several definitions.

In the study of language, discourse often refers to the speech patterns and usage of language, dialects, and acceptable statements, within a community.

- In sociolinguistics, discourse is any connected piece of speech or writing in its social context.
- “In applied linguistics discourse refers to the interactive and communicative dimensions of language, involves conversation analysis, semiotics, and the dynamic processes of text production and understanding.” (Trask, 2007: 76)

Discourse analysis (DA)

DA has been prominent since the 1970s; it is particularly important in Germany and Netherlands.

Trask defines discourse analysis as “an approach to study discourse which is based upon traditional grammatical concepts and terms”

The word “discourse” is usually defined as “language beyond the sentence” and the analysis of discourse is typically concerned with the study of language in text and conversation (Yule, 2007: 124).

Text

“A **text**, within literary theory, is a coherent set of symbols that transmits some kind of informative message.”⁴

Trasks (295) defines a text as a “continuous piece of spoken or written language, especially one with a recognizable beginning and ending”.

A text is not different from a discourse, for others a text is a more or less physical product, the result of discourse, an abstract leading to the construction of a text.

Some linguists merely consider that a text is written while a discourse is spoken.

Coherence and Cohesion

The text presents a unit in which sentences are related to each other logically.

² http://en.wikipedia.org/wiki/Cohesion_%28linguistics%29

³ <http://www.criticism.com/da/coherence.php>

⁴ http://en.wikipedia.org/wiki/%20Text_%28literary_theory%29

The logical relationship of the text is generally referred to as coherence.

The text may be unmarked (implicit) or marked (explicit).

One of the most important explicit markers of coherence are **conjunctions**.

Cohesive discourse markers

Halliday and Hasan recognize five types of cohesive devices in English and in the lexicogrammatical system of the language. They are *reference*, *substitution*, *ellipsis*, *conjunction*, and *lexical cohesion*.

The explicit markers of conjunctive relations referred to as conjunctive discourse markers, according to Halliday and Hasan (1976: 238), are divided into additive, adversative, causal and temporal.

Additive is a generalized semantic relation in the text-forming component of the semantic system that is based on the logical notion of “and”.

Adversative is a relation that is based on the notion “contrary to expectation”. The expectation may be derived from the communication process.

Causal is a relation that includes general causal relations and specific causal, such as those of result, reason and purpose.

Temporal is a relation of sequence in time (Halliday & Hasan, 1976: 256).

Genre/register

The terms “register” and “genre” enjoy the widest currency in linguistics.

(Leckie – Tarry, 1993: 27) - terms “register” and “genre” appear to be of equal importance in the analysis of written and spoken, literary and non-literary texts and that genre has assumed an important place within functional linguistics, a place reserved by “register”.

“Genres” are both “products” and “processes”.

Each time a text is produced so as the model for another text and another situation-type.

Analysis of variation of different language means across different genres helps in defining textual characteristics of genres, the probabilistic, dynamic aspects of their performance as well as their schematic structures.

Genre research aims to group texts according to type, and to identify and describe features which texts of particular genre have in common.

Aim

The aim of this seminar paper is to analyze the conjunctive discourse markers in two genres: an English primary school textbook and a newspaper article.

The analysis will be focused on the types of discourse connectives and frequency of their usage in both genres.

The results will be compared and interpreted taking into account genre- related features as writer-reader relationship, purpose of writing and medium.

Corpus

The corpus for investigation of the occurrence of conjunctive discourse markers in two genres has been the genre of a textbook (*Way to go 5*, Student's book, by Biserka Džeba, Maja Mardešić, Marijana Sivrić, Školska naklada, Mostar, 2008) and the genre of a newspaper article.

The course meets the plan and programme of education in the eighth grade and is also an ideal preparation for secondary school. Newspaper articles are taken from *Forum English Teaching*, Volume 31, July 1993, journal about the art of teaching English as a foreign language.

The corpus contains approximately equal amount of content of both genres, approximately 90 pages of each book.

Method

Our goal in this project is to develop better understanding of text comprehension exhibited by elementary school children. The research focused on the role of text genre (narrative and expository text), text cohesion (high or low) and the readers' level of prior world knowledge. Twenty-seven students in the eighth grade read texts in the book and newspaper, including one high-cohesion and one low-cohesion text from each genre. Comprehension of each text was assessed from exercises. Children showed better comprehension of the narrative than expository texts, but this advantage appeared only on global questions.

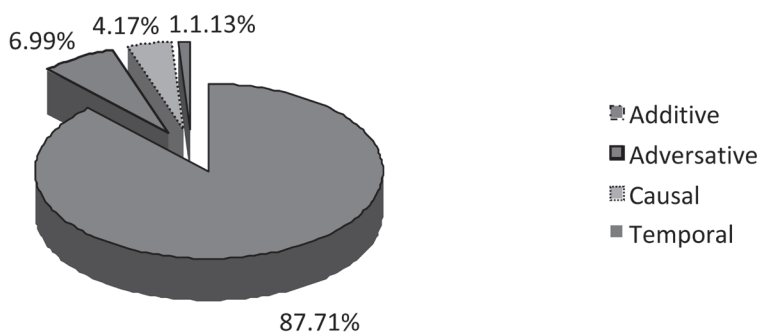
Our analysis of newspaper articles and texts in the textbook begins with an analysis of macrostructure, keeping in mind the social context as well. In essence, it is a combination of linguistic analysis and intertextual analysis. The analysis starts by defining the macrostructure, as a basis to identify thematic and organizational chart of newspaper articles and the text in the textbook and then the analysis deals with those elements of the microstructure which are typical for certain parts of the text.

The results

Four major types of conjunctive discourse markers – additive, adversative, causal and temporal – have been analyzed. Their presence in a text helps the addressees to construct the text's mental representation.

The result of the relative frequency of occurrence of four relations has demonstrated that the most frequently occurring conjunctive relations in the texts of both genres are additive and adversative, whereas causal and temporal are much less frequently used.

Fig. 1 The relative frequency of different types of conjunction



The frequent use of additive and adversative conjunctive discourse markers could be justified by the genre constraints. The comparative analysis of each type of conjunctive relation in the texts of two genres indicated a significant difference in the frequency of the use of different types of conjunction.

Fig. 2b Comparative analysis of the occurrence of the adversative in both genres

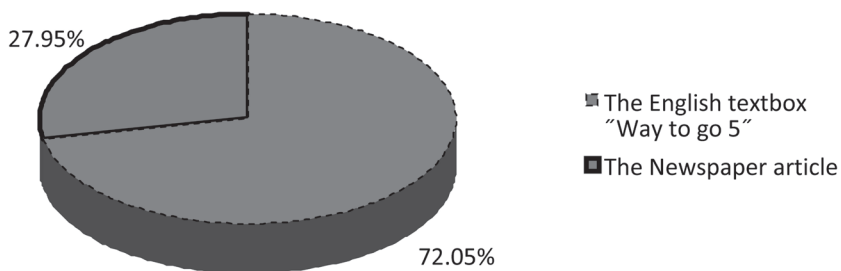


Fig. 2a Comparative analysis of the occurrence of the additives in both genres

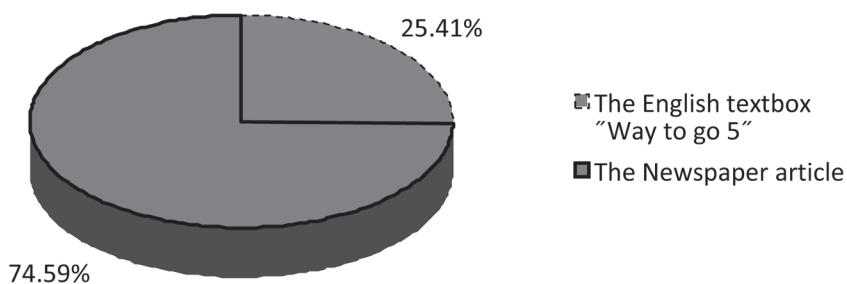


Fig. 2c Comparative analysis of the occurrence of the causal in both genres

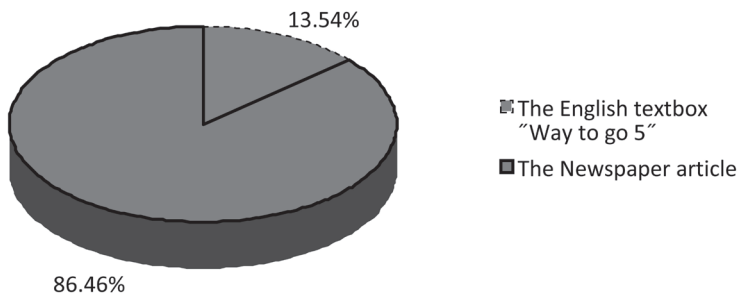
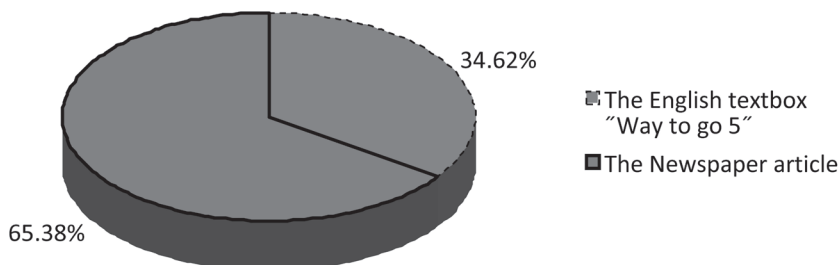


Fig. 2d Comparative analysis of the occurrence of the temporal in both genres



ADDITIVES

Following Halliday and Hasan's classification (1976: 249), four types of conjunctive relations of additive have been analyzed-simple (*and*), complex-emphatic (*furthermore*, *moreover*, *in addition*, *additional*), comparative (*likewise*, *similarly*, *conversely*), and appositive (*that is*, *thus*, *for instance*, *for example*).

As can be seen from the results in Figure 3 and Figure 4, there is a difference between the use of additives in the analyzed genres.

It is obvious that the prevailing type of additives in the genre of the textbook is simple 83.63%, apposition 15.79% and the least frequent is comparison 1.58%.

The prevailing type of additives in the genre of newspaper article is additive simple 75.90%, apposition 23.37%, and least frequent is comparison 1.73%.

There is no complex in neither of the genres.

The difference in the frequency of occurrence could be explained by the specific nature and the constraints of analyzed genres.

The aim of a textbook is to present information and explain definitions in the most comprehensible way for primary school eighth grade pupils.

Newspapers have different purpose not only to inform but to educate teachers.

Fig. 4 The relative frequency of additives in newspaper articles

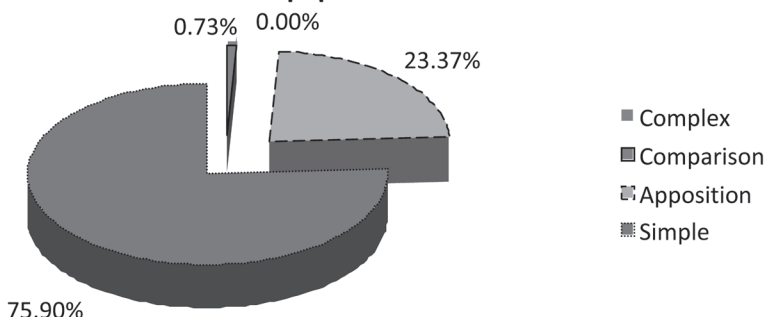
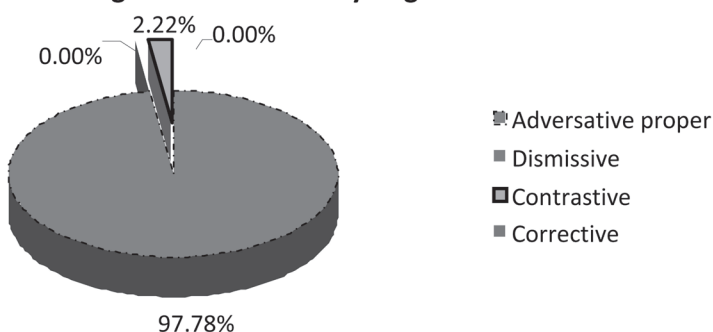


Fig. 5 The relative frequency of adversatives in English textbook "Way to go 5"



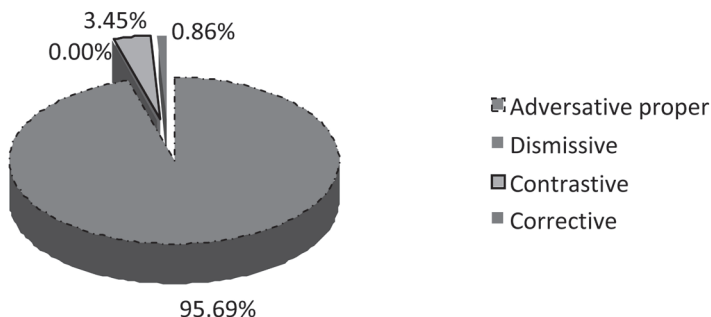
ADVERSATIVES

Four types of adversative relations have been analyzed – the adversative proper (*but, however, though, although*), the contrastive (*on the other hand, in fact*), the corrective (*on the contrary*), the dismissive (*in any case*). As it can be seen from Figure 5 the most frequent of the four types of adversative relations in the textbook genre is the adversative proper. The results of the analysis show that the adversative proper and the contrastive adversatives are more frequent in both genres.

There is no adversative dismissive in both genres.

Corrective has been used 0.86% in newspaper, but there is no occurrence in textbook.

Fig. 6 The relative frequency of adversatives in newspaper article



CAUSALS

The general causal relations which are expressed by *so, hence, therefore, consequently*, along with the specific causal relations – that of reason (*for this reason, on this account*), that of result (*as a result, in consequence*) and that of purpose (*for this purpose, with this in mind*), conditional (*under the circumstances*) and respective (*in this respect, with regard to this*) have been analyzed.

As can be seen from Fig.7 and Fig.8, the general conjunctions have been much more frequently used than the specific, the conditional, and the respective causal conjunctions.

Fig. 7 The relative frequency of casuals in newspaper article

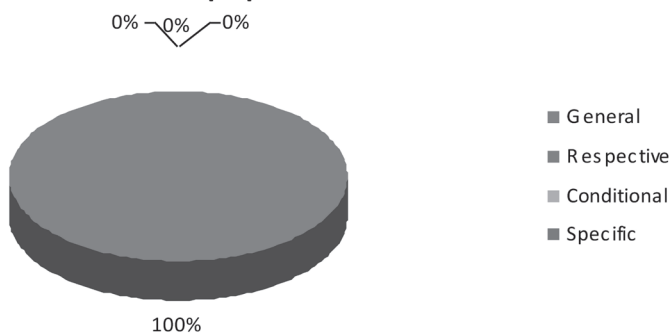
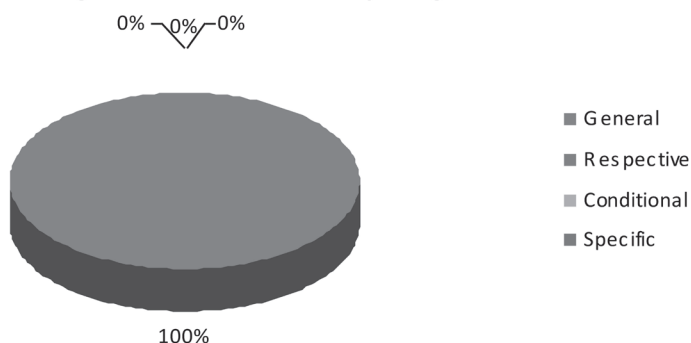


Fig.8 The relative frequency of casuals in English textbook "Way to go 5"



TEMPORALS

Various temporal relations have been analyzed to identify tendencies of both genres: simple (*then, before that, previously, earlier, afterwards*), conclusive (*finally, at last, in the end*), sequential (*first...then, first...second, first...next, secondly*), and summary (*to sum up, in short, briefly*).

Fig. 9 The relative frequency of temporals in English textbook "Way to go 5"

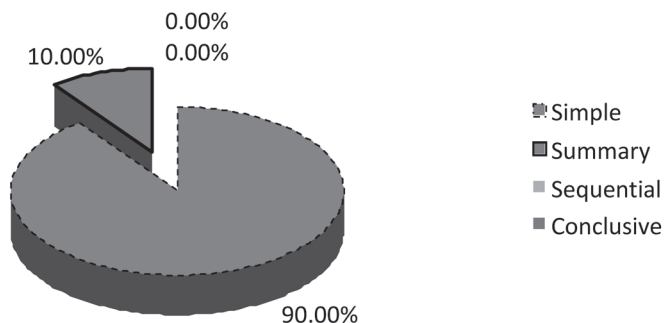
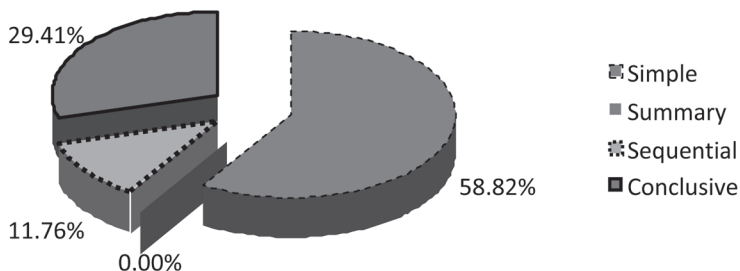


Fig. 10 The relative frequency of temporals in newspaper article



As can be seen from Figure 9, the most frequently used temporal conjunctions in the textbook are simple 90%, sequential 10%. Simple 58.82% and conclusive 29.41% conjunctions prevail in the genre of the newspaper articles as can be seen from Figure 10.

CONCLUSION

The analysis of the distribution of the conjunctive discourse markers in the genres textbook primary school and the newspaper articles have shown that the use of four types of conjunctive discourse markers in the mentioned genres was found to be similar.

Differences in the use of the conjunctions could be explained by the peculiarities of the genre. The textbook tries to facilitate learning through the use of structures and procedures such as meta-discourse, lexical familiarization and word glosses to lead students to a discipline based on understanding.

The textbook tries to facilitate learning through the use of structures.

The newspaper articles have a communicative purpose of presenting new ideas, persuading the audience and in a way convincing the addressee to take up the presented point of view.

References

1. Trask, R.L., Language and Linguistics, *The Key Concepts*, .ed by Pete Stockwell, 2007
2. Bhatia, V. K. *Analysing Genre: Language Use in professional Sttings*: London& New York: Longman 1993
3. Biber, D. *Dimensions of Register Variation: A Cross – linguistic Comparison* Cambridge: Cambridge University Press 1995
4. Halliday, M.A.K., Hasan, R.. *Cohesion in English*– London: Longman. 1976
5. Swales, J.M. *Genre Analysis – English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP 1990
6. Tullis, G., Trappe T. *New Insights into Business*. Students' Book: Longman 2000
 „ <http://www.criticism.com/da/coherence.php> „,(15.05.2011)
 „ [http://en.wikipedia.org/wiki/ % Text_%28literary_theory_29](http://en.wikipedia.org/wiki/%Text_%28literary_theory_29) „, (19.05.2011)

ÖSSZEFOGLALÓ

9–10 éves iskolai tanulók (N=643) koordinációs teljesítményeit elemzik a szerzők. Az alkalmazott tesztek a téri tájékozódó és mozgásátállító, ritmus-, egyensúlyozó és reakcióképességről adnak képet. A testi fejlettség jellemzése a testmagasság és a testtömeg alapján történt. A faktoranalízisben négy faktort választottak le mindkét nemnél és mindkét életkorban. A további elemzés megmutatta, hogy a 9–10 éves fiúk és lányok koordinációs képességeinek szerkezete nagyfokú hasonlóságot és stabilitást mutat.

Kulcsszavak: koordinációs képesség, ritmus, reakcióképesség, elemzés.

ABSTRACT

The authors analyze the coordination performances of 9 and 10 year old pupils (N = 643). The applied tests give picture of spatial orientation, motion conversion, rhythm-, balance- and reaction time abilities. The state of body development was characterized by the height and body mass. Four factors were selected in the factor analysis in each age-group and genders. The further analysis pointed out that the structure of coordination abilities of 9 and 10 year old boys and girls show great similarity and stability.

Keywords: coordination abilities, rhythm, reaction time abilities, analysis

ÉVKÖNYV, 2013, VIII. évfolyam, 2013, 1. szám
 Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 37.016:796+373.3
 Eredeti tudományos munka
 A leadás időpontja: 2012. március 9.
 Az elfogadás időpontja: 2013. április 4.
 Terjedelem: 200–210.



Josip Lepeš

Halasi Szabolcs

Újvidéki Egyetem, Magyar
 Tannyelvű Tanítóképző Kar
 Szabadka

lepes@tippnet.rs
 szabius@hotmail.com

9–10 ÉVES FIÚK ÉS LÁNYOK KOORDINÁCIÓS KÉPESSÉGEINEK FAKTORAI

*Coordination ability factors of 9 and
 10 year old boys and girls*

*Faktori sposobnosti koordinacije
 kod dece uzrasta 9-10 godina*

Bevezetés

A mozgás az emberiség legősibb nyelve. Olyan kommunikációs eszköz, amely szükségletet, érdeklődést, tehetséget, érzelmeket és kognitív folyamatokat fejez ki. Előnye, hogy sokkal korábban kezdődik, mint a beszélt nyelv. Az emberi fejlődés törvényszerűségeit különböző megközelítésben számos szakterület kutatói vizsgálták, elsősorban a pszichológusok, biológusok, a testnevelés és sport szakemberei. A lélektan, ezen belül a fejlődéslélektan jobbra a motorikus készségek tanulásának szentelt figyelmet, főleg a finomkoordináció területének. A mozgásfejlődést szervezeten belüli történésnek úgy tekintették, mint a mozgásminta kialakulását, finomodását, a mozgásszabályozás tökéletesedését. A mozgásfejlődés a mozgásminta módosulásának lépcsőzetes folyamata, amely az egyén genetikai potenciálján, valamint a megelőző és az új mozgáspasztyalatokon alapul, és a szervezet-környezet kölcsönhatásában megy végbe. A mozgásfejlődés tehát átfogja az ember sokrétű mozgásformáinak és mozgáskészségeinek egyéni fejlődését, valamint a kondicionális képességek, illetve a koordinációs képességek (kinesztetikus differenciálás, téri tájékozódás, mozgásátállás, ritmus és egyensúlyozás) kialakulását.

Az ember motoros fejlődéséhez tartoznak azok a differenciált és összetett mozgásformák is, amelyek a testnevelési, sport általi képzés folyamán, vagy az ezzel összefüggő motoros tevékenység kapcsán eredményként alakulnak ki. A különböző népességekben, korosztályokban, tevékenységi lehetőségekben a szervezet és a környezet kölcsönhatásai igen változatosak. Belátható, hogy a környezetből következően egészen más kihívások érik a lányokat és a fiúkat, a falu, illetve a nagyváros gyerekeit. A mozgásfejlődésben tapasztalható változatosság a különbségeknek, vagyis a szervezet és a környezet kovariációjának az eredménye (Lepeš – Halasi, 2010).

Irodalmi áttekintés a témakörben

A szakirodalmi közleményekben a koordinációs képességeket a mozgástevékenység szabályozási feltételeként említik. A szerzők hangsúlyozzák, hogy ezek a képességek nem csupán a sportmozgások alapfeltételét képezik, hanem jelen vannak például a zenei képességekben is (Schnabel, 1973; Blume, 1981; Hirtz, 1985).

A koordinációs képességek közül a motorikus tanulás, a mozgásvezérlés és szabályozás, ezen belül pedig az egyensúlyozás fejlődése kifejezett. A vizsgálatok arra mutattak rá, hogy az egyensúlyozásban, és ebben az életkorban feltehetően minden koordinációs teljesítményben a vizuális kontrollnak kiemelkedő jelentősége van (Bakonyi – Nádori, 1978). A témával foglalkozó szerzők a koordinációs képességek igen nagy számát nevezték meg, amelyek együttesen az alábbi formában jelennek meg:

- mozgástanulási képesség;
- reakcióképesség;
- időkényszer melletti koordináció;
- téri és idői differenciáló képesség;
- erődifferenciáló képesség;
- ritmusképesség, ritmusállandóság, ritmusváltás;
- egyensúlyozó képesség;
- téri tájékozódó és mozgásátállító képesség.

A képességek – így a koordinációs képességek is – a fázis-, a szerkezeti és a differenciációs modell alapján tanulmányozhatók (Farmosi, 1992).

A *fázismodell* alapján a koordinációs képességekről az alábbi összefoglaló ismereteink vannak:

- A koordinációs képességek fejlődése az idegrendszeri érés függvénye. A motoros rendszer idegi kapcsolatai hatéves kor körül megszilárdulnak. A további fejlődés azonban elnyújtott, és az ügyes, speciális mozgások kialakulásához még legalább tíz évre van szükség (Tóth, 1983).

- A koordinációs képességek fejlődése a serdüléssel gyakorlatilag lezárul. Eddigre ugyanis mind a kinesztetikus analízátor, mind pedig az idegrendszer fejlődése befejeződik. A korai nemi érés korábbi „koordinációs” éréssel jár együtt (Hirtz, 1983).

- A fejlődés legintenzívebb szakasza a nyolc-tizenéves kor közé tehető. Ezen belül azonban az egyes képességek fejlődése eltérő, és a következő sajátos sorrendet követi: kinesztetikus differenciáló-, ritmus-, egyensúlyozó-, térbeli orientálódó képesség. A koordinációs képességek *szerkezeti modell* szerinti elemzéséről kevés irodalmi adat áll rendelkezésünkre. A bevezetőben már említett előzetes tanulmányunk, az abban idézett Gredelj és munkatársai (1975) által felnőtteken végzett elemzés mellett Cumbe és munkatársai (1957) vizsgálati eredményei említhetők meg. Ők huszonegy teszt alapján, faktoranalízissel elemezték a koordinációs képességek szerkezetét, amelyek az alábbi fő összetevőkre terjedtek ki: tárgyegyensúlyozás, az egész test statikus és dinamikus egyensúlyozása, mozgásirány-változtatás

kargyakorlatoknál és az egész test esetében, mozgástempó, mozgásritmus, alapvető mozgásformák – ugrás, dobás, elkapás, ütés – és a hozzá kapcsolható teljesítmény (például kislabdadobás távolságra).

Eredményeik szerint a huszonegy teszt kölcsönös összefüggésük alapján kilenc faktorba rendeződött. Közülük azonban csak öt faktort lehetett egyértelműen meghatározni (a tárgyak egyensúlyozásának faktora, a kar és a kéz mozgásirány-változtatásának faktora, a kar és a kéz mozgásirány-változtatásának gyorsaságát magában foglaló faktor, az egész test egyensúlyozásának faktora, az egész test irányváltoztatásának faktora.).

Mint látható, két koordinációs képesség mentén rendeződtek el a faktorok, az egyensúlyozó képesség, valamint a téri tájékozódó- és mozgásátállító-képesség mentén. A *differentiációs modellt*, amely elsősorban a nemek közötti különbségek feltárására törekszik, rendszerint a fázismodellel együtt alkalmazzák a kutatók.

A 4–12 éves fiúk és lányok vizsgálata kapcsán megállapították, hogy a lányok statikus koordinációja jobb a fiúkénál, aminek hátterében a lányok jobb kinesztetikus visszajelentő (feedback) funkciója áll. A dinamikus koordináció tekintetében a lányok a kézmozgásokban, és a lassan végrehajtott mozgásokban múlják felül a fiúkat. A dinamikus koordinációnál a lányok vizuális feedbackje jobb, mint a fiúké. Határozott különbség ismerhető fel a nemek között a serdülés idején az egyensúlyozó képességben is. Ekkor a lányok egyensúlyozó képességét a meginduló endokrin változások, majd a fokozott szélességi növekedés kedvezőtlenül befolyásolja.

Anyag és módszer

A 2008/2009. tanévben Magyarkanizsa község általános iskoláiban került sor a tanulók képességvizsgálatára. Ebből az anyagból emeltük ki a kilenc- és tízévesek adatait. Összesen 643 tanuló eredménye állt rendelkezésünkre. Nem és életkor szerinti megoszlásukat az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat: **a vizsgált tanulók létszáma nem és életkor szerint**

Életkor	Fiúk	Lányok	Együtt
9 évesek	146	140	286
10 évesek	186	171	357
Együtt	332	311	643

A vizsgálat kiterjedt: a) a testmagasság és a testtömeg mérésére, amely iskolai magasságmérővel, valamint rugós személymérleggel történt 1 cm-es, illetve 0,5 kg-os pontossággal; b) a koordinációs képességek megállapítására, amelyhez az alábbi hét tesztet alkalmaztuk.

1. Szlalomfutás

A rajtvonalra merőlegesen, attól 5, 10 és 15 m-re kell elhelyezni egy-egy tömött

labdát. A kísérleti személy hullámvonalban futva kikerüli az első két labdát, majd a harmadikat megkerülve hullámvonalban visszafut, és áthalad a rajt/cél vonalon. Célszerű az első labdát bal kéz felől kerülni. Két kísérlet közül a jobbik eredményt kell feljegyezni. Az eredményt 0,1 s-os pontossággal mérjük.

2. Szlalom-labdavezetés

A kísérleti személynek az előző próbában leírt pályán a labdát kézzel vezetve kell haladnia. A rajt/cél vonalon áthaladva meg kell fognia a labdát. Két kísérlet engedhető meg, amelyből a jobbikat kell 0,1 s-os pontossággal mérni és feljegyezni. Jól pattanó labdát használjunk!

3. Korlátozott futás (20 lépéses futás)

10 m-es futás egymástól 50 cm-re lévő vonalak közé lépve. A teljesítés idejét mérjük 0,1 s-os pontossággal. Minden vonalra lépésért, illetve vonalközkihagyásért 0,1 s-ot adunk hozzá a teljesítményhez.

4. Ritmusváltásos futás

30 m-es pályán történik a futás. A rajthelytől 5 m-re lehelyezünk a földre három egymáshoz érő karikát, a pálya közepére öt egymáshoz érő karikát (a középsőt helyezzük a felezőpontra). A célvonalától visszaszámítva 5 m-re ugyancsak három karikát helyezünk le. A kísérleti személynek úgy kell futnia, hogy a karikák mindegyikébe belép átfutás közben. Az eredményt 0,1 s-os pontossággal mérjük. Ezt a tesztet Arday (1992) alkalmazta első alkalommal. Az ő 30 méteres tesztjét szerkeztettük át 20 méteres változatra.

5. Reakciógyorsaság

A bordásfal alulról számított 10. foka magasságában a kísérletet vezető két 50 cm hosszú vonalzót tart egymástól 50 cm távolságra. A kísérleti személy kartávolságnyira áll a két vonalzóval szemben. A kísérlet vezetője véletlen választásos alapon engedi el valamelyik vonalzót akkor, amikor a kísérleti személy már mozdulatlan, várakozó helyzetben van. A kísérleti személy igyekezzen elkapni a vonalzót. A lényeg az, hogy sikerült-e, és hányadik fok magasságában sikerült elkapni a vonalzót. Öt kísérlet összpontszáma adja a végeredményt, ami 0 és 50 pont között lehet.

6. Egyensúlyozás

A kísérleti személy bekötött szemmel, karral magastartásban, ujjfűzéssel vár. Adott jelre az egyik lábát térdben hajlítva derékszög magasságig emeli. Az eredményt s-os pontossággal addig mérjük, amíg a kísérleti személy az emelt lábát le nem teszi, vagy amíg le nem telt egy perc.

7. Egyensúlyozó járás

A kísérleti személy lapjára fordított tornapaddal szemben, attól 1,5 m-re lévő rajtvonal mögött áll. „Elefántormánnyal” kislabdát fog. (Egyik kezével az orrát fogja, a másikkal ezen átnyúlva tartja a labdát.) Jelre végighalad a pad merevítő gerendáján, lerúgja a gerenda végére állított labdát, majd egyensúlyozva visszamegy. Az idejét a rajt/cél vonalhoz való visszaérkezésig 0,1 s-os pontossággal mérjük. Minden esetleges lelépést 1 s hozzáadásával büntetünk.

A mért adatok statisztikai feldolgozása során alapstatisztikát, majd korrelációt számítottunk. A korrelációs együttható nullától való eltérését 5% hibavalószínűség mellett tekintettük szignifikánsnak ($p < 5\%$, ha $r > 0.1946$). A továbbiakban faktoranalízist alkalmaztunk. A faktorok számát úgy határoztuk meg, hogy a faktornak az összvarianciából való részesedését vettük figyelembe. Attól a konvenciótól, mely szerint a faktorok számát az egynél nagyobb saját értékek alapján szokás meghatározni, azért tértünk el, mert ezzel információt veszítettünk volna.

Eredmények

A tanulók testi fejlettsége

A testmagasság és a testtömeg életkoronkénti és nemenkénti statisztikai adatait a 2. táblázat tartalmazza. A testi fejlettség megítélése a standardokkal – percentilisekkel való összehasonlítás alapján lehetséges. Ennek eredményeként az állapítható meg, hogy a tízéves lányok testtömegét leszámítva – amely az 50-75 percentilis közé esik – a magasság- és tömegátlagok meghaladják a 75 percentilist, vagy megegyeznek azzal. A vizsgált tanulók fejlettsége tehát kedvezőnek ítéltető a motoros teljesítmények szempontjából.

2. táblázat: a vizsgált fiúk és lányok testméretei

	Kilencévesek			Tízévesek		
Testméretek	x	S	v	x	S	v
Fiúk						
Testmagasság	137,66	7,01	5,10	143,14	7,07	4,93
Testtömeg	31,31	5,67	18,10	35,10	6,19	17,63
Lányok						
Testmagasság	138,16	6,49	4,70	143,28	7,02	4,90
Testtömeg	30,80	6,49	21,07	33,16	6,39	19,27

A testméretek és a motoros tesztek összefüggése

Abból kiindulva, hogy a helyváltoztatással (futással) végrehajtott tesztek eredménye a testméretektől függhet – például a magasabb termet a korlátozott futásnál, vagy a nagyobb tömeg a szlalomfutásnál és a szlalom-labdavezetésnél korlátozhatja a teljesítményt –, a 3. táblázatban összefoglaltuk a motoros teljesítmények testméretfüggésére vonatkozó korrelációs együtthatókat. Azt kell megállapítanunk, hogy a koordinációs teljesítmények függetlenek a kilenc-tízéves fiúk és lányok testméreteitől, hiszen a szignifikáns korrelációs együtthatók sem érik el még a közepes összefüggés szintjét sem.

3. táblázat: a testmérések és a motoros tesztek korrelációs együtthatói

Tesztek	Kilencévesek		Tízévesek	
	TM	TT	TM	TT
Fiúk				
Szalomfutás	0,116	0,137	0,129	0,059
Szalom-labda-vezetés	0,029	0,179	-0,134	-0,047
Korlátozott futás	0,063	0,195	-0,011	0,103
Ritmusváltásos futás	0,074	0,199	-0,011	0,087
Reakciógyorsaság	-0,038	-0,103	-0,074	-0,152
Egyensúlyozás	0,088	-0,090	-0,182	-0,234
Egyensúlyozó járás	-0,179	0,018	-0,059	0,103
Lányok				
Szalomfutás	0,131	0,288	-0,045	0,155
Szalom-labdavezetés	-0,152	0,102	-0,120	0,069
Korlátozott futás	0,080	0,184	0,054	0,113
Ritmusváltásos futás	0,066	0,254	-0,069	0,028
Reakciógyorsaság	0,118	-0,043	-0,045	-0,148
Egyensúlyozás	-0,003	-0,264	-0,023	-0,038
Egyensúlyozó járás	0,002	0,155	0,096	0,281

A tanulók koordinációs teljesítménye

A 4. táblázatban a tesztek alapvető statisztikai adatai találhatóak. Jelentős szórást és variációt szisztematikusan két tesztnél, a reakciógyorsaságnál és a statikus egyensúlyozásnál figyelhettünk meg. A kilenc- és a tízévesek csoportjait statisztikai úton összehasonlítva azt kaptuk, hogy a reakciógyorsaságot leszámítva az átlagok különbségei a fiúknál és a lányoknál egyaránt szignifikánsak. Az azonos életkorú

fiú- és lánycsoportok összehasonlítása az előzőtől részben eltérő eredményt hozott. A kilencéves fiúk és lányok teljesítménye – kivéve az egyensúlyozó járást – szignifikánsan különbözik egymástól. A tízéveseknél viszont csak a szlalomfutásban és a szlalom-labdavezetésben különbözik szignifikánsan a fiúk és a lányok teljesítménye, míg a többiben nem. Feltehető, hogy ennek a különbségnek az az oka, hogy a szlalomozás közben érvényesül a fiúk nagyobb gyorsasága, míg a ritmusváltásos és a korlátozott futásnál nem.

4. táblázat: **a fiúk és lányok koordinációs teljesítményének statisztikai adatai**

Tesztek	Kilencévesek			Tízévesek		
	x	s	v	x	s	v
Fiúk						
Szlalomfutás	7,88	0,89	11,27	8,31	0,75	9,03
Szlalom-labda-vezetés	12,54	3,20	25,52	13,33	2,71	20,32
Korlátozott futás	5,53	0,97	17,48	5,88	1,09	18,63
Ritmusváltásos futás	7,18	1,02	14,26	7,61	1,16	15,28
Reakciógyorsaság	23,27	10,63	45,69	20,56	11,66	56,70
Egyensúlyozás	33,86	20,95	61,88	39,00	19,96	51,19
Egyensúlyozó járás	8,44	2,17	25,66	8,60	2,26	26,32
Lányok						
Szlalomfutás	7,68	0,58	7,52	7,88	0,67	8,56
Szlalom-labda-vezetés	10,09	2,01	19,89	11,09	2,13	19,21
Korlátozott futás	5,09	0,89	17,68	4,92	0,85	17,19
Ritmusváltásos futás	6,62	0,81	12,26	6,73	0,91	13,53
Reakciógyorsaság	22,16	10,58	47,76	21,49	10,92	50,80
Egyensúlyozás	39,04	20,32	52,07	41,79	20,78	49,72
Egyensúlyozó járás	7,26	1,75	24,16	7,58	2,02	26,58

A tanulók koordinációs képességeinek faktorai

A faktoranalízis eredményeit az 5. és 6. táblázatban foglaltuk össze. A csoportonként leválasztott négy-négy faktor 80-84%-ot magyaráz meg az összes varianciából. Áttekintve a faktormintázatokat az alábbi összefoglaló megállapításokat tehetjük:

- A tesztek – függetlenül az életkortól és a nemtől – azonosan rendeződtek el a faktorokban.

5. táblázat: a fiúk koordinációs teljesítményének faktormintázata

Tesztek	F1	F2	F3	F4
Kilencévesek				
Szlabomfutás	0,676		-0,448	
Szlabom-labdavezetés		0,727	0,383	
Korlátozott futás	0,612		0,474	
Ritmusváltásos futás		0,918		
Reakciógyorsaság				0,964
Egyensúlyozás			0,923	
Egyensúlyozó járás			0,909	
Saját érték	3,439	1,031	0,736	0,619
%	49,1	14,7	10,5	8,8
Tízévesek				
Szlabomfutás	0,783	0,331		
Szlabom-labdavezetés	0,658	0,371		
Korlátozott futás	0,702			
Ritmusváltásos futás	0,886			
Reakciógyorsaság			0,977	
Egyensúlyozás				0,987
Egyensúlyozó járás		0,957		
Saját érték	2,862	0,988	0,924	0,842
%	40,9	14,1	13,2	12,0

• Az első faktorban a szlalomfutás és a szlalom-labdavezetés, valamint a korlátozott és a ritmusváltásos futás található. Ennek a faktornak a legnagyobb a „töltése” is (40-49%). A legnagyobb faktorsúlya – a tízéves lányokat leszámítva – a ritmusváltásos futásnak van, a tízéves lányoknál pedig a korlátozott futásnak. A ritmusképesség – az automatizált mozgásnak egy más ritmusra való átállítása, majd visszaállítása – tehát az a képesség, amely ebben a faktorban a legnagyobb súllyal jelenik meg. A ritmusváltás természetesen érinti a mozgásátállító képességet is. Erre utal, hogy ugyanebben a faktorban a szlalomfutás és a szlalom-labdavezetés is nagy faktorsúllyal van jelen. Ezt a faktort tehát a *ritmus* és *ritmus-váltási* képesség faktorának nevezhetjük.

• A második faktorban legnagyobb faktorsúly az egyensúlyozó járáshoz tartozik, mind a négy csoportnál. Közepes faktorsúllyal van jelen a kilenc éveseknél a szlalom-labdavezetés és a korlátozott futás, a tízéveseknél pedig a szlalomfutás és a szlalom-labdavezetés. Ezt a faktort a *dinamikus egyensúlyozás* faktorának neveztük el, amely képesség előfeltétele a szlalomozásnak és a szapora lépésekkel való futásnak.

6. táblázat: a lányok koordinációs teljesítményének faktormintázata

Tesztek	F1	F2	F3	F4
Kilencévesek				
Szlalomfutás	0,858			
Szlalom-labdavezetés	0,606	0,502	-0,327	
Korlátozott futás	0,659	0,449		
Ritmusképesítés futás				
Reakciógyorsaság			0,973	
Egyensúlyozás				0,942
Egyensúlyozó járás		0,932		
Saját érték	3,159	0,984	0,916	0,789
%	45,1	14,1	13,1	11,3
Tízévesek				
Szlalomfutás	0,718	0,480		
Szlalom-labdavezetés	0,624	0,606		
Korlátozott futás	0,803			
Ritmusképesítés futás	0,794			
Reakciógyorsaság				0,978
Egyensúlyozás			0,973	

Egyensúlyozó járás		0,909		
Saját érték	3,057	1,304	0,811	0,703
%	43,7	18,6	11,6	10,0

• A harmadik faktor a kilencéves fiúknál és a tízéves lányoknál a *statikus egyensúlyozás* faktoraként definiálható. Náluk a negyedik faktor a *reakciógyorsaság* faktora. A kilencéves lányoknál és a tízéves fiúknál a negyedik faktor tartalma az előzőekhez képest fordított.

Összefoglalás

A vizsgált fiúk és lányok koordinációs képességeinek szerkezete – noha az abszolút teljesítményekben az életkori csoportok, és nagyjából a nemek is különböznek – nagyfokú hasonlóságot és stabilitást mutat. A faktoranalízisben négy faktort lehetett kiválasztani mindkét nemnél és mindkét életkorban.

Irodalom

- Arday L. – Farnosi I. (1992): Előkísérlet a 7–10 éves fiúk és lányok koordinációs képességeinek megállapítására, *Magyar Testnevelési Egyetem Közleményei*, 2-3. 33–60.
- Bakonyi, F. – Nádori, I. (1978): Adatok a 4-12 évesek mozgáskoordinációjának életkori szintjeihez, *Tanulmányok a TFKI kutatásaiból 1977-1978*. Budapest: TF, 25–65.
- Blume, D. D. (1981): *Kennzeichnung koordinativer Fähigkeiten und Möglichkeiten ihrer Herausbildung im Trainingsprozess*. Wissenschaftliche Zeitschrift der DHfK. 1. 17–23.
- Cumbe, F. Z. – Meyer, M. – Petersen, G. (1957): Factorial analysis of motor-coordination variables for third and fourth grades girls. *Research Quarterly*, 2, 100–108.
- Eiben, Ottó – Barabás, Anikó – Pantó, Eszter (1991): Hungarian national growth study. *Humanbiologia Budapestinensis*, Suppl. 21, 123.
- Farnosi, I. (1992): Mozgásfejlődés. Az alapvető mozgásformák és képességek fejlődése. OTSH-NEVI. Budapest. 85 p.
- Gredelj, M. – Metikos, D. – Mosek, A. – Momirovic, K. (1975): Model hijerarhijske strukture motorickih sposobnosti. *Kineziologija*, 1-2, 8–23.
- Hirtz, P. (1985): *Koordinative Fähigkeiten im Schulsport*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verl., 152.
- Lepeš, J. – Halaši, Sz. (2010): Jednake šanse u fizičkom vaspitanju, *Časopis za sport, fizičko vspitanje i zdravlje*, broj 28, 29, 30. IX., 76–83.
- Tóth, Sz. (1983): Fiziológiai gondolatok a motoros rendszer fejlődéséről. Makkár M. (szerk): *Az emberi mozgás szerveződésének és a sporttechnikák tanulásának időszzerű kérdései*. Budapest: TSTT, 41–46.

SAŽETAK

Istraživanjem je utvrđeno jesu li studenti učiteljskog studija koji su prirodoslovne kolegije slušali i položili prije primjene načela Bolonjske deklaracije bili uspješniji od studenata Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija koji su slušali i položili prirodoslovne kolegije nakon uvođenja bolonjskih programa. Istraživanjem su obuhvaćene četiri generacije studenata ili ukupno 947 ispitanika. Podatci su prikupljeni iz dokumentacije Učiteljskoga fakulteta u Osijeku i Informacijskog sustava visokih učilišta, a primijenjena je neeksperimentalna metoda komparativne analize podataka. Utvrđena je frekvencija pojavljivanja pojedinih ocjena obveznih prirodoslovnih kolegija, a razlike između skupina su testirane neparametrijskim statističkim postupcima. Statistički značajno veća uspješnost studiranja iz obveznih prirodoslovnih kolegija utvrđena je kod studenata koji su studirali nakon uvođenja načela Bolonjske deklaracije. Dobiveni rezultati ukazuju na važnost daljnjeg periodičnog praćenja implementacije načela Bolonjske deklaracije u visokoškolski sustav u Republici Hrvatskoj.

Ključne riječi: uspješnost studenata, prirodoslovni kolegiji, načela Bolonjske deklaracije

ÖSSZEFOGLALÓ

A Horvátországban végzett kutatás arra szolgál, hogy bizonyítsa, vajon a természettudományi tárgyakat és kurzusokat hallgató tanítóképzősök a bolognai deklaráció életbe lépése előtt vagy után voltak-e sikeresebbek. A felmérést négy nemzedék körében, összesen 947 adatszolgáltató révén végezték el. A kutatás eredményeihez felhasználták az eszéki tanítóképző, vagyis a felsőoktatás dokumentumait, illetve informatív adatait, a vizsgálat során a komparatív és a statisztikai módszert alkalmazták. A kimutatások alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy az egyetemi hallgatók a bolognai elvek érvényesítése után sikeresebbnek bizonyultak, azaz jobb eredményt értek el a természettudományi tárgyak terén. Az eredmények alapján megállapítható, hogy az adatokat a távlatban is szakaszosan kísérni kell a bolognai elveket működtető horvátországi felsőoktatásban.

Kulcsszavak: az egyetemi hallgatók eredményessége, természet-tudományi tanulmányok, a bolognai deklaráció érvényesülése.

ABSTRACT

This investigation determined whether teacher training students who attended natural science courses and passed examinations before the application of the principles of the Bologna Declaration have been more successful than students of the integrated undergraduate and graduate teacher studies who passed natural science courses after the introduction of the Bologna program. The survey covered four generations of students, or a total of 947 examinees. Data were collected from the records of Faculty of Teacher Education in Osijek and Information System for Higher Education Institutions with application of nonexperimental comparative method of data analysis. The frequencies of occurrence of particular grades of compulsory science courses were determined. Differences between the groups were presented using nonparametric statistics. Significantly higher student success from the compulsory science courses was found in students who studied after the introduction of the principles of the Bologna Declaration. These results indicate the importance of further periodic monitoring of the implementation of the principles of the Bologna Declaration in the higher education system in the Republic of Croatia.

Key words: student achievement, natural science courses, the principles of the Bologna Declaration



Zvonimir Užarević

zuzarevic@ufos.hr
 Učiteljski fakultet u Osijeku, Odsjek
 za prirodne znanosti

Željko Popović

popovic@ufos.hr

Irella Bogut

ibogut@ufos.hr

USPJEH STUDENATA UČITELJSKOG STUDIJA U PRIRODOSLOVNIM KOLEGIJIMA PRIJE I POSLIJE PRIMJENE NAČELA BOLONJSKE DEKLARACIJE

*A tanítóképző hallgatóinak természettudomány terén elért
eredményei a bolognai rendszer bevezetése előtt és után*

*Student success in the study of natural science
courses before and after the application of the
principles of the Bologna Declaration*

*Uspeh studenata učiteljskog fakulteta u oblasti prirodnih
nauka pre i posle primena načela Bolonjske deklaracije*

Uvod

Bolonjski proces je u mnogim pogledima bio revolucionaran u europskom prostoru visokog obrazovanja. Četiri zemlje potpisnice Sorbonske deklaracije - Njemačka, Francuska, Engleska i Italija, koje su 1998. godine sudjelovale na svečanosti povodom osamstote obljetnice Sveučilišta Sorbonne u Parizu, zauzela su zajedničko stajalište da je razdijeljenost europskoga prostora visokog obrazovanja u Europi zastarjelo i štetno. Odluku o uključivanju u proces stvaranja europskoga prostora visokog obrazovanja službeno je, godinu dana kasnije u Bolonji donijelo 30 zemalja potpisivanjem deklaracije kojom se naglašava središnja uloga sveučilišta u razvitku europskoga kulturnoga kruga. Europske visokoškolske ustanove prihvatile su taj izazov i preuzele glavnu ulogu u stvaranju europskog sustava obrazovanja. To je veoma važno jer neovisnost i autonomija sveučilišta osiguravaju sustavu visokog obrazovanja i istraživanja da se stalno prilagođava potrebnim promjenama, društvenim zahtjevima i napretku znanstvenih spoznaja (prema skupini autora, 2000.).

Glavni cilj Bolonjskoga procesa od njegova pokretanja 1999. godine, bio je stvaranje usporedivog, kompatibilnog i koherentnog sustava visokoga obrazovanja unutar Europskoga prostora visokog obrazovanja. Između 1999. i 2010. godine svi naponi članica potpisnica Bolonjske deklaracije bili su usmjereni na stvaranje Europskoga prostora visokog obrazovanja koji je ostvaren nakon donošenja deklaracije na Ministarskoj konferenciji u Beču i Budimpešti, u ožujku 2010. godine, na desetu obljetnicu Bolonjskoga procesa (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2012.).

Hrvatska je Bolonjskom procesu pristupila 2001. godine i do danas ga aktivno provodi. Svi studijski programi usklađeni su 2005. godine sa zahtjevima Bolonjskoga procesa, a svi studenti koji u Republici Hrvatskoj završavaju bolonjske studije

dobivaju ECTS bodove (Europski sustav prikupljanja i prenošenja bodova; *eng.* European Credit Transfer and Accumulation System) te imaju pravo na dopunsku ispravu o studijima. Hrvatska aktivno provodi implementaciju i ostalih aktivnosti vezanih uz Bolonjski proces, a sustav osiguranja kvalitete, koji je u Hrvatsku uveden 2009. godine, pružio je sveučilištima visoku razinu autonomije.

Visoka učiteljska škola na Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku 2006. Preustrojen je u Učiteljski fakultet, a akademske 2005./2006. godine upisana je prva generacija studenata prema programskim sugestijama Bolonjskog procesa. U Republici Hrvatskoj prihvaćen je integrirani preddiplomski i diplomski petogodišnji sveučilišni studij za školskoga učitelja/učiteljicu završetkom kojega student stječe naziv magistar/magistra primarnoga obrazovanja.

Problem istraživanja

Uvođenjem Bolonjskih načela nastavni je plan i program studiranja za školskoga učitelja/učiteljicu izmijenjen. Prirodoslovni kolegiji prije i nakon uvođenja načela Bolonjske deklaracije bili su različito raspoređeni tijekom studiranja. U okviru obveznog predmeta Prirodoslovlje u prvom njegovom dijelu, tijekom trećeg semestra slušali su se sadržaji koji programski odgovaraju sadržajima Prirodoslovlja 1 iz bolonjskog programa, a sadržaji drugog dijela kolegija Prirodoslovlja odgovaraju sadržajima Prirodoslovlja 2. Sadržaji koji pretežu u kolegiju Prirodoslovlje 1 uglavnom su vezani za sadržaje tzv. nežive prirode (fizike i kemije) dok u kolegiju Prirodoslovlje 2 prevladavaju sadržaji žive prirode (biologije) (Pavleković, 2005.). Ovi kolegiji su u potpunosti usporedivi sa sadržajima predbolonjskoga Prirodoslovlja (Skupina autora, 2001.), a studenti su i tada bili ocjenjivani iz prvog i drugog dijela programskih sadržaja. Prema nastavnom planu prije Bolonjskoga procesa obvezni kolegij Prirodoslovlje bio je samo u 2. godini studija, a nakon uvođenja razdijeljen je na 1. i 3. semestar.

Uspoređujući broj obveznih predmeta prije Bolonje samo su kolegiji Prirodoslovlje i Terenska nastava bili obvezni, a poslije Bolonje uz Prirodoslovlje 1 i 2 te Terensku nastavu još i Ekologija koja je u 9. semestru studija. Izborni kolegij Higijena mijenja naziv u Školska higijena, a Ekologija postaje obvezni kolegij. Od izbornih se kolegija u Bolonjskom programu nudi i kolegij Poznavanje biljaka i životinja.

Do sada su se bavili osobitostima školovanja te praćenjem i unapređivanjem rada na prirodoslovnim predmetima učitelja u Osijeku Popović (1999.; 2004.; 2007.), Popović i sur. (2009.a), Popović i sur. (2009.b; 2009.c), Popović i Medica (2009.). Uvođenjem studija prema bolonjskim načelima započela je nova i još uvijek nedovoljno istražena nastavna praksa.

Problem je ovog istraživanja jesu li načela Bolonjske deklaracije i njihovo uvođenje na Učiteljskom fakultetu u Osijeku utjecali kao važan čimbenik na uspjeh u obveznim prirodoslovnim kolegijima studenata Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija.

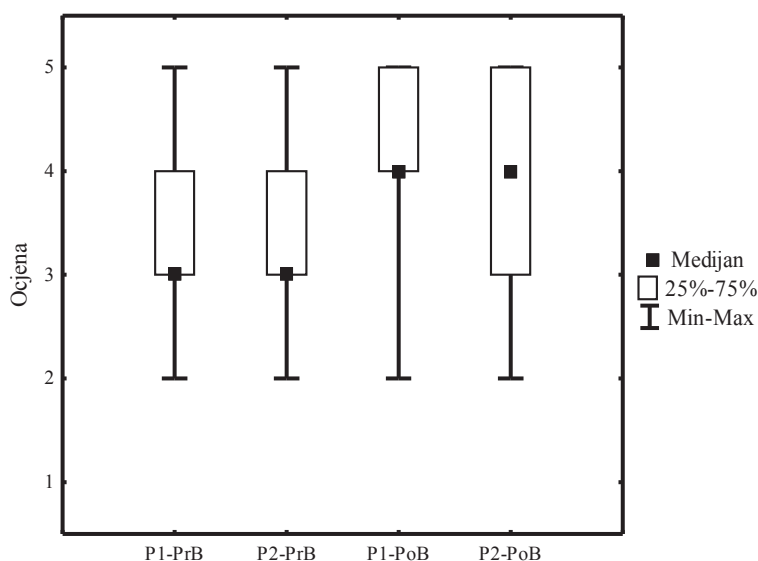
Metode rada

Istraživanje je provedeno na uzorku studenata prve (N=478) i druge (N=469) godine Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija Učiteljskog fakulteta u Osijeku Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku kako bi se dobio uvid u uspješnost studiranja u prirodoslovnim kolegijima prije (N(I. godina) = 228, N(II. godina) = 228) i nakon (N(I. godina) = 250, N(II. godina) = 241) primjene načela Bolonjske deklaracije.

U istraživanju smo primijenili neeksperimentalnu metodu prikupljanja podataka (ocjena) iz postojeće dokumentacije nastavnika i Informacijskog sustava visokih učilišta (ISVU) te metodu komparativne analize prikupljenih podataka. Uspjeh na ispitu iz u pojedinog prirodoslovnog kolegija izražen je brojčanim ocjenama od 2 do 5. Brojčana ocjena ukupan je rezultat pojedinačno ocijenjenih elemenata iz pojedinog prirodoslovnog kolegija. U obradi i interpretaciji podataka korištena je deskriptivna statistika. Utvrdili smo frekvencije ocjena te mjere centralne tendencije (M - medijana) i varijabilnosti (IQR - interkvartilni raspon) ocjena iz pojedinih prirodoslovnih kolegija. Normalitet distribucije rezultata testirali smo koristeći testove Kolmogorov-Smirnov i Shapiro-Wilk. Razlike u ocjenama između skupina studenata testirali smo neparametrijskom statistikom koristeći Mann-Whitney U test i Wilcoxon W test). Obrada podataka izvršena je u programu Microsoft Excel i putem statističkog programa Statistica 10 u skladu sa standardnim statističkim postupcima. Rezultati su prikazani grafikonima, Box-Whisker dijagramima i tablicama.

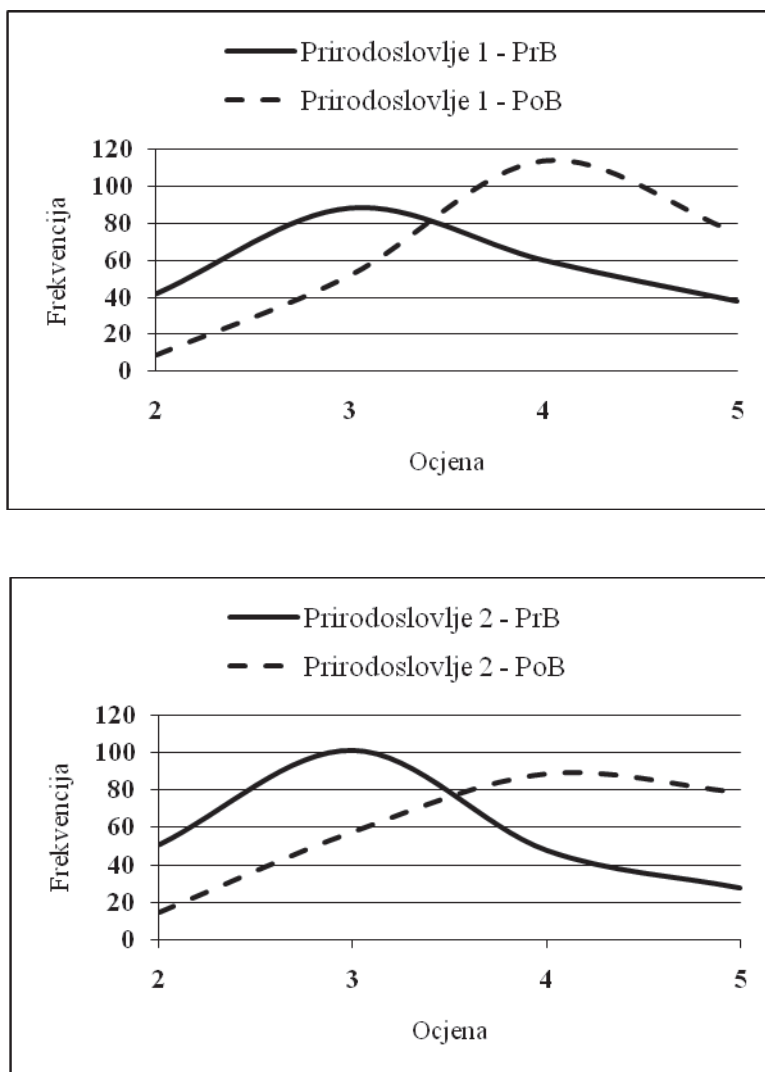
Rezultati i rasprava

Na slici 1. na Box-Whisker dijagramima vidljivo je da su medijane vrijednosti jednake za oba prirodoslovna kolegija (Prirodoslovlje 1 i Prirodoslovlje 2) prije (M=3,0) i poslije (M=4,0) primjene načela Bolonjske deklaracije. Nadalje, vidljivo je i da su za oba kolegija zabilježene jednake minimalne (Min=2,0) i maksimalne (Max=5,0) vrijednosti neovisno o tome jesu li primijenjena načela Bolonjske deklaracije. Za oba kolegija prije i samo za kolegij Prirodoslovlje 1 poslije primjene načela Bolonjske deklaracije interkvartilni raspon iznosio je 1,0 dok je on za kolegij Prirodoslovlje 2 koji je izvođen nakon primjene Bolonjske deklaracije iznosio 2,0. Interkvartilni raspon u iznosu od 2,0 za navedeni kolegij Prirodoslovlje 2 koji je izvođen nakon primjene Bolonjske deklaracije ukazuje nam na nešto jaču disperziju ocjena samo za taj slučaj.



Slika 1. Box-Whisker dijagrami s mjerama centralne tendencije (M - medijana) i varijabilnosti (IQR - interkvartilni raspon) ocjena iz kolegija Prirodoslovlje 1 i Prirodoslovlje 2. P1-PrB - Prirodoslovlje 1 prije primjene načela Bolonjske deklaracije, P2-PrB - Prirodoslovlje 2 prije primjene načela Bolonjske deklaracije, P1-PoB - Prirodoslovlje 1 poslije primjene načela Bolonjske deklaracije, P2-PoB - Prirodoslovlje 2 poslije primjene načela Bolonjske deklaracije.

Iz slike 2. može se utvrditi razina uspješnosti studenata iz kolegija Prirodoslovlje 1 i Prirodoslovlje 2 prije i poslije primjene načela Bolonjske deklaracije. Frekvencije ocjena pokazuju veću uspješnost studenata iz navedenih kolegija nakon primjene načela Bolonjske deklaracije. Načinjeni grafički prikazi s frekvencijama ocjena (slika 2.) pokazuju da rezultati uspješnosti ne slijede Gaussovu krivulju (normalnu distribuciju). Sukladno navedenom pristupili smo testiranju normaliteta distribucija rezultata.



Slika 2. Kretanje uspješnosti studiranja studenata (frekvencija ocjena) prije i poslije primjene načela Bolonjske deklaracije iz kolegija Prirodoslovlje 1 i Prirodoslovlje 2. PrB - prije primjene načela Bolonjske deklaracije, PoB - poslije primjene načela Bolonjske deklaracije.

Vrijednosti Kolmogorov-Smirnov i Shapiro-Wilk testova normaliteta distribucije (tablica 1.) pokazuju da sve dobivene distribucije rezultata statistički značajno ($p < 0,05$) odstupaju od očekivane normalne distribucije zbog čega smo u daljnjim statističkim analizama koristili neparametrijsku statistiku u svrhu provjere moguće statistički značajne razlike između ispitivanih skupina studenata. Vrijednosti izračunatih parametara za iskrivljenost (skewness) i spljoštenost (kurtosis) distribucije (tablica 1.) ukazuju na činjenicu da je za svaki od istraživanih prirodoslovnih kolegija distribucija rezultata simetrična ($\text{skewness} < 1,0$) i spljoštena (kurtosis je s negativnim predznakom). Za kolegije prije uvođenja načela Bolonjske deklaracije predznaci skewness su pozitivni (0,19 i 0,43) što pokazuje da je distribucija nakošena udesno te da je veća frekvencija ispodprosječnih vrijednosti. Suprotno tome, za kolegije poslije uvođenja načela Bolonjske deklaracije predznaci skewness su negativni (-0,45 i -0,46) što ukazuje na distribuciju nakošenu ulijevo te na činjenicu da je veća frekvencija ocjena natprosječnih vrijednosti.

Tablica 1. Kolmogorov-Smirnov i Shapiro-Wilk testovi normaliteta distribucije.

	Kolmogorov-Smirnov test (d)			Shapiro-Wilk test (W)			Skewness	Kurtosis
	d	df	p	W	df	p		
Prirodoslovlje 1 - PrB	0,23	228	<0,05	0,88	228	<0,05	0,19	-0,94
Prirodoslovlje 1 - PoB	0,25	250	<0,05	0,84	250	<0,05	-0,45	-0,39
Prirodoslovlje 2 - PrB	0,26	228	<0,05	0,86	228	<0,05	0,43	-0,63
Prirodoslovlje 2 - PoB	0,22	241	<0,05	0,85	241	<0,05	-0,46	-0,77

PrB - prije primjene načela Bolonjske deklaracije; PoB - poslije primjene načela Bolonjske deklaracije; d_f - stupnjevi slobode; Skewness - iskrivljenost distribucije; Kurtosis - spljoštenost distribucije

Rezultati neparametrijske statistike u tablici 2. (Mann-Whitney U test i Wilcoxon W test) pokazuju da postoji statistički značajna razlika u ocjenama prije i nakon primjene načela Bolonjske deklaracije iz kolegija Prirodoslovlje 1 ($z=6,79$; $p < 0,05$) te iz kolegija Prirodoslovlje 2 ($z=6,72$; $p < 0,05$). Za oba prirodoslovna kolegija statistički značajna razlika ide u prilog skupini studenata koji su u sustavu obrazovanja nakon uvođenja bolonjskih programa. Studenti koji su kolegije pohađali nakon primjene načela Bolonjske deklaracije imaju statistički značajno više obje ocjene u odnosu na one koji su kolegije pohađali prije primjene načela Bolonjske deklaracije.

Tablica 2. Razlike u ocjenama između skupina studenata prije i poslije primjene načela Bolonjske deklaracije.

	Prirodoslovlje 1 - PrB/ Prirodoslovlje 1 - PoB	Prirodoslovlje 2 - PrB/ Prirodoslovlje 2 - PoB
Mann-Whitney U test	2164,5	1064,0
Wilcoxon W test	2950,0	2821,5
z	6,79	6,72
p	<0,05	<0,05

PrB - prije primjene načela Bolonjske deklaracije; PoB - poslije primjene načela Bolonjske deklaracije

Autori Atanasov-Piljek i Topolovac (2010.) istražili su na uzorku 152 studenta Učiteljskog fakulteta u Zagrebu uspješnost studenata iz glazbenih kolegija prije i poslije primjene bolonjskih programa. Oni su, slično kao i mi na prirodoslovnim kolegijima, utvrdili da su studenti nakon uvođenja bolonjskih programa uspješnije polagali ispite u većini glazbenih kolegija. U svome radu zaključuju o dobro osmišljenom programu nastave na Fakultetu koji je i doveo do boljeg uspjeha studenata.

Zaključak

Studenti postižu statistički značajno bolje uspjehe u prirodoslovnim kolegijima poslije uvođenja Bolonjskih programa. Uzrok tome je nesumnjivo drugačiji pristup ocjenjivanju studenata te zahtjevima koji se pred njih postavljaju te drugačiji raspored nastavnih opterećenja studenata po semestrima (nastavni plan i polaganje ispita pretežito kolokvijima). Iz rezultata ovoga istraživanja očito je da je primjenom preporuka Bolonjske deklaracije studentima olakšano studiranje zbog čega postižu i bolje rezultate na ispitima. Rezultati na ispitima bez sumnje su osnovni pokazatelj uspješnosti studiranja; no za daljnja istraživanja, bilo bi dobro utvrditi zapamćenost i primjenjivost znanja i vještina stečenih studiranjem prirodoslovnih predmeta studenata prije i nakon uvođenja bolonjskih programa.

Znanost je u neprestanom razvoju kao i visokoškolsko obrazovanje koje s njime ide ukorak. Bolonjska deklaracija samo je dio razvoja čiju primjenu osjećamo već danas; zato je i zovemo procesom jer daje smjernice i okvire na kojima treba i dalje ustrajati ne bojeći se stalnih promjena.

Rezultati ovoga istraživanja prikazuju jedan segment razvoja obrazovanja učitelja u Republici Hrvatskoj. Potrebno je i ubuduće povremeno provoditi slična istraživanja koja će ukazivati na dobra rješenja ili moguće probleme koje donose promjene u sustavu visokoškolskog obrazovanja.

Literatura

- Atanasov-Piljek, D., Topolovac, I. (2010): Uspješnost studenata dviju generacija učiteljskog studija u kolegijima glazbene kulture prije i nakon uvođenja bolonjskih programa. *Metodika* 21, 11, 2, 252–263.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2012): *Bolonjski proces i Europski prostor visokog obrazovanja*. <http://public.mzos.hr/Default.aspx.art=10712> 01. 07. 2012.
- Pavleković, M. (2005): *Integrirani preddiplomski i diplomski petogodišnji sveučilišni studij za školskoga učitelja/učiteljicu*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Visoka učiteljska škola.
- Popović, Ž. (1999): Terenska nastava na učiteljskom studiju, u: Matas M., Vrgoč, H. (ur.): *Zbornik radova znanstvenog skupa „125 godina poslije“*. Zagreb - Petrinja: Hrvatski pedagoško književni zbor, 62–65.
- Popović, Ž. (2004): Prirodoslovlje u školovanju učitelja u Osijeku, u: Martinčić, J., Hackenberger, D. (ur.): *Učiteljska škola u Osijeku*. Ravnatelj, profesori i maturanti 1893–1965. Zagreb-Osijek: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Zavod za znanstveni i umjetnički rad, 65–70.
- Popović, Ž. (2007): *Praćenje rada studenata na prirodoslovnim predmetima učiteljskoga studija*. Dani mađarske znanosti 2007. Baja: Visoka škola József Eötvös.
- Popović, Ž., Bogut, I., Borić, E. (2009a): Bolonjski proces i prirodoslovni predmeti na Učiteljskom fakultetu u Osijeku, u: Czekus, G. (ur.): *Budućnost obrazovanja učitelja*. Subotica: Sveučilište u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, 76–82.
- Popović, Ž., Bogut, I., Užarević, Z., Medica, I. (2009b): Nužnost terenske nastave iz prirodoslovlja na učiteljskom studiju, u: Vijtiuk, N., Šiljković, Ž. (ur.): *Edukacija prirodoslovlja, geografije i povijesti za društvo znanja*. 3. međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima. Zadar: ECNSI, 16.
- Popović, Ž., Bogut, I., Užarević, Z., Medica, I. (2009c): Katalog znanja, vještina i sposobnosti iz Prirodoslovlja na učiteljskom studiju, u: Vijtiuk, N., Šiljković, Ž. (ur.): *Edukacija prirodoslovlja, geografije i povijesti za društvo znanja*. 3. međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima. Zadar: ECNSI, 25.
- Popović, Ž., Medica, I. (2009): Prirodoslovni pristup znanosti o čovjeku na učiteljskom studiju, u: Vijtiuk, N., Šiljković, Ž. (ur.): *Edukacija prirodoslovlja, geografije i povijesti za društvo znanja*. 3. međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima. Zadar: ECNSI, 19.
- Skupina autora (2000): *Međunarodna suradnja u visokom obrazovanju – Europski sustav prijenosa bodova (ECTS)*. Sveučilišni vjesnik, Vol. XLVI, posebni broj.
- Skupina autora (2001): *Učiteljski studij*. Nastavni plan i program. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Visoka učiteljska škola.

САЖЕТАК

У раду су приказани тестови којима се може измерити обим рецептивног (пасивног) вокабулара ученика на основношколском и средњошколском узрасту. Подаци о рецептивном (пасивном) речнику могу да буду драгоцен извор података пре свега за професоре матерњег језика и књижевности. Сматра се да је обим вокабулара један од најзначајнијих предиктора школског успеха.

Кључне речи: обим вокабулара, рецептивни (пасивни) вокабулар, општи вокабулар, академски вокабулар, тест.

ÖSSZEFOGLALÓ

A dolgozat az általános iskolás és középiskolás tanulók szókészletének felmérésére szolgáló tesztek mutatja be. A felmérés eredményei értékes forrásként szolgálnak az anyanyelvet oktató tanárok számára.

Kulcsszavak: a szókészlet nagysága, passzív szókincs, általános szókincs, akadémiai szókincs, teszt.

ABSTRACT

This paper aims to present various types of tests that aim to measure the size of receptive (passive) vocabulary pupils of primary and secondary school education. Data related to receptive (passive) vocabulary can be a valuable source of information for teachers and professors of mother tongue and literature. The size of vocabulary is considered one of the most reliable predictor of scholarly successes.

Keywords: vocabulary volume, receptive (passive) vocabulary, general vocabulary, academic vocabulary



Biljana Branić Latinović

Filološka gimnazija
Beograd, Srbija
biljana.branic@gmail.com

ТЕСТОВИ ЗА МЕРЕЊЕ ОБИМА ВОКАБУЛАРА УЧЕНИКА

Tesztek a tanulók szókészletének mérésére

Tests for measuring pupils' vocabulary

Увод

Прва истраживања обима речника датирају још из 19. века (Kirkpatrick 1891), а одликују их велике разлике у резултатима и неусаглашеност методолошког поступка истраживача. Резултати мерења обима вокабулара крећу се од веома високих, какве је имао Diler (1978) који је сматрао да средњошколци знају 216 000 речи (према: Goulden, Nation, Read 1990), до неколико пута нижих: Hirsh и Nation су у вокабулару „млађих испитаника“ избројали 5 000 речи (Hirsh, Nation 1992). Nation верује да су ове дискрепанције последица селектовања речи за тестирање из писаних речника различитог обима и нејасних циљева истраживача (Nation 1993). Вокабулар има неколико димензија: у најширем смислу можемо говорити о продуктивном (активном) и рецептивном (пасивном), усменом и писаном, обиму, тј. величини и богатству лексичког знања.¹ Обим вокабулара је најчешће истраживан аспект.

Обим вокабулара подразумева број речи које говорник зна барем у једном значајном аспект у значења. Под овим знањем је углавном подразумевано рецептивно знање.

Тестове којима се мери обим вокабулара чине листе речи добијене на два начина: селектовањем лексема из писаног речника и из фреквенцијских листа. С обзиром на то да је ова тема је код нас готово неистражена (квантитативно је описан само дечји речник)², намера нам је била да представимо тестове из

¹ Паралелни термини у англосаксонској литератури су „ширина“ (breadth) и „дубина“ (depth) (Kieffer, Lesaux, 2010, Freebody, Anderson, 1981) у значењу „број познатих речи“ и „начин познавања речи“.

² Рецептивни (пасивни) вокабулар је речник разумевања, препознавања, за разлику од продуктивног (активног) који се сматра речником употребе.

стране (англосаксонске) литературе коришћене у мерењу обима вокабулара, применљиве и у учioniци код нас. Ови тестови такође могу бити добре лексичке вежбе на часовима матерњег језика и књижевности.

Представљени тестови имају различиту форму. Заједничка карактеристика им је усмереност на рецептивну димензију вокабулара (препознавање речи). Желећи да проверимо налазе страних истраживача код наших ученика, применили смо једну врсту теста на две врсте вокабулара средњошколаца: општи и академски.

Тестови за мерење обима вокабулара

Тест алтернативног (двочланог) избора (дихотомни формат, yes/no check list)

Тест алтернативног (двочланог, дихотомног) избора је најједноставнија форма теста којим се може утврдити број речи које ученик пасивно познаје (Anderson, Freebody 1981, Meara, Buxton 1987, Meara, Jones 1990). Заснован је на теорији детекције сигнала у психологији. Ставке теста састоје се из стабла и два понуђена одговора: да или не, те се у литератури често представљају као тестови **yes/no**³. Други део синтагме у термину – check list упућује на облик контролних листа који тестови најчешће имају. На контролној листи испитаник има задатак само да означи ставке, тј. речи које познаје. Овакав начин тестирања садржи велики ризик нагађања одговора. У новије време нагађање се превазилази убацивањем неречи или псеудоречи у тест.⁴ Успешност на тесту процењује се разликом препознатих реалних речи (Hit Rate, позитиван одговор на реалну реч) и неречи које су испитаници препознали као праве (False Alarm Rate). Представићемо типичан задатак на Тесту алтернативног избора.

1 lessen 2 oak 3 mosquito 4 litholec 5 quorant 6 proceed
7 interfere 8 put up with 9 algebra 10 scurrilize 11 cottonwool
12 lobby 13 give away 14 trudgeo 15 bodelate 16 tighten
17 shad 18 bance (Meara, Jones 1990).

Као што је речено, од ученика се очекује да означи јединицу коју познаје и да га притом не заведу неречи очигледно измешане са реалним речима.

На интернету су доступне још две варијанте теста алтернативног избора које су Меара и сарадници у новије време прерадили: X_LEX (тест који користи речи са фреквенцијског нивоа 5000) и Y_LEX (напреднија варијанта теста X_LEX, са мање учесталим речима) (Meara, Milton, 2003).

Тест алтернативног избора не захтева комплексну анализу ајтема, скоровање је аутоматско и резултати су брзо доступни. Аутоматско скоровање отвара могућност за велики број употребљених ајтема, што су највеће предности овог

³ Паралелни термини у англосаксонској литератури су, „ширина“ (breadth) и „дубина“ (depth) (Kieffer, Lesaux, 2010, Freebody, Anderson, 1981) у значењу „број познатих речи“ и „начин познавања речи“.

⁴ Рецептивни (пасивни) вокабулар је речник разумевања, препознавања, за разлику од продуктивног (активног) који се сматра речником употребе.

теста. Пошто се за кратко време процесуира много речи, сматра се да тест може дати поуздане резултате у мерењу обима речника.

Тест вишеструког избора (Multiple choice test)

Тест вишеструког избора је ударни формат вербалних тестова способности у психологији. Питања са вишеструким избором најчешће имају више политомних ставки, тј. ставки које имају три и више понуђених одговора. Стабло ставке је обично питање или недовршена реченица, а опција (модалитета) има типично 3, 4 или 5. Што је већи њихов број, мања је могућност нагађања. Број опција није одређен никаквим посебним психометријским законом, али се углавном крећу у наведеним оквирима. Иако се најчешће користи тест са 4 или 5 могућности, истраживања су показала да и „тест са три алтернативе даје исто тако добре резултате“ (Фајгел 2009: 465). Наравно, обично је тачан је само један одговор и од испитаника се тражи да га пронађе. Остали одговори се сматрају дистракторима.

Један такав добар тест са циљем утврђивања обима вокабулара ученика у Л2 енглеском је Vocabulary Levels Test (VLT) чији је аутор Nation (1990, 2001). Наводимо га због његове апсолутне применљивости у матерњем језику. Класичан VLT је рецептивни једнојезички тест спаривања (matching). Сваки ајтем са десне стране има три речи (стимулуса) поређане према абecedном реду, а са леве шест дефиниција поређаних према броју речи, од најмање до највеће. Од ученика се очекује да понуђена три стимулуса повеже са три тачне дефиниције (преостале три су дистрактори). Циљне речи припадају отвореној класи: сваки тест има 5 именица, 3 глагола и два придева. Речи су подељене према фреквенцији на четири нивоа; првих 1000, 2000, 5000, 10 000 и академски ниво, тј. university word level. Колико је могуће, речи почињу различитим словом, и избегаване су ортографски сличне речи. Води се рачуна да понуђена дефиниција не буде тежа од саме циљне речи.

Навешћемо пример ајтема из VLT са нивоа 2000 (Nation 1990):

- | | | |
|------------|-------|---------------------------------|
| 1. coach | _____ | a thin piece cut from something |
| 2. darling | _____ | person who is loved very much |
| 3. echo | _____ | sound reflected back |
| 4. | | interior |
| 5. | | opera |
| 6. | | slice |

На празну црту поред дефиниције треба навести број речи са којом ју је могуће повезати. Слаб резултат, према наводима аутора, показује ученик који има мање од 83% тачних одговора.

Један од највећих проблема приликом састављања теста овог формата је одабир дистрактора. Дистрактори не смеју сами себе да дисквалификују, него морају бити потенцијално изабрани. Они морају бити поређани тако да само

испитаник који поседује одговарајуће знање може да процени који је најтачнији. Нека истраживања су показала да у пракси стварно функционишу један до два дистрактора, а остали су „провидни“ (Фајгел 2009).

Vocabulary size test (VST)

Vocabulary size test (VST) је новија варијанта претходно описаног теста, сада доступна на интернету (www.lex tutor.ca). За разлику од претходног (VLT) у којем се од испитаника очекује да спарује одговоре и циљне речи, VST је класичан тест вишеструког избора. Поред речи која је наведена у краћем контексту понуђене су четири могуће опције. Навешћемо пример једног ајтема из типичног теста VST.

VOCABULARY: You will need more vocabulary.

- a. words
- b. skill
- c. money
- d. guns (Nation 2008).

Иако овај тест није састављен да би тестирао целокупну лексику језика, на основу добро селектоване лексичке грађе могло би се рећи да ученик са бољим резултатим разуме већи део општег речника.

Истраживање: примена тестова

Желећи да проверимо применљивост једне од описаних врста тестова на узорку групе ученика Филолошке гимназије у Београду, почетком маја 2012. спровели смо истраживање. Испитаници су били ученици енглеског и класичног одељења, 42 ученика из прве и 43 ученика из четврте године (N=85). Одабрали смо ученике из ова два смера, јер је реч о ученицима који у генерацији обично имају највиши одељенски просек и најбоље оцене из Српског језика и Књижевности.⁵ Очекивали смо да резултати теста покажу да постоји значајна разлика у обиму рецептивног вокабулара матураната и млађих испитаника, тј. да у обиму речника средњошколаца постоји растући тренд повезан са узрастом.

У истраживању смо применили два теста, оба у форми алтернативног избора (дихотомни модел). С обзиром на то да нам је циљ био да утврдимо укупан фонд општег и академског речника, први тест био је Тест општег вокабулара, а други Тест академских речи. Лексеме на првом тесту селектоване су из једнотомног речника Матице српске на начин који је предложен и описан у литератури (Nation 1993). Тест је имао 120 ајтема. Други тест је био листа 120 академских речи, преузета и прилагођена из литературе на енглеском језику (Nation 1984, Coxhead 2000). Тест академских речи добили смо издвојивши заједничке ајтеме из обе листе на енглеском. Пошто нам је циљ био да утврдимо број речи које чине *рецептивни* вокабулар, ајтеми су били деконтекстуализовани.

Инструкције истраживача су биле јасне. Од ученика се тражило да означе

⁵ Лукић, В. (1983) Дечји фреквенцијски речник, Институт за педагошка истраживања, Београд.

познату реч и прецртају непознату. Желећи да избегнемо могућност нагађања, од ученика смо додатно тражили да поред познате речи наведу и њен синоним или краћу описну дефиницију. У оба теста биле су заступљене три врсте речи: именице, глаголи, придеви. Конструкт теста био је: именице 2/3, глаголи 1/3, придеви 1/3. Тестови су били у писаној форми (оловка-папир), а израда оба теста трајала је укупно један сат.

Анализа добијених података указала је најпре да је потребна ревизија ајтема за будуће истраживање. Лексеме које ниједан ученик није знао морале су бити избачене из теста (нпр. „констернација“ и „гаван“). Ниску моћ дискриминације имали су и ајтеми: „велур“, „веђа“, „крмчија“, „лихвар“, „накоњче“, „нафора“, „пијетет“, „кохерентан“, „корпоративан“.

Резултати су показали да већи број матураната није знао значење лексема које су релативно фреквентне у настави, нпр. „парадигма“ (са којом се срећу и на часовима Српског језика и Опште лингвистике, значење је знало да наведе само 12), „лихвар“ (веома честа реч у роману „Злочин и казна“ у лектури за 4. разред, препознало је 7 ученика), „пијетет“ (знало 4 испитаника), „догма“, „кохерентан“. Највише погрешних одговора имали су ајтеми: „опсена“: одговори су углавном били „срамота“ или „вулгарна“ (задатак је површно прочитан, реч је замењена са „опсцен“), „гувернала“ је мање позната у енглеском одељењу („чин у војсци“, „повеља“, „градоначелник“). Потпуно дифузне одговоре ђаци су показали дефинишући лексеме „јуне“ („младунче козе, овце, јуница“), „крмчија“ („онај који ради на крми“, „одгајивач свиња“, „који гаји крмке“, „онај који држи крчму“, „кафана“), „лихвар“ („посуда“, „пехар“, „криминалац“).

Анализа резултата је показала да матуранти из енглеског одељења имају боље резултате од ученика класичног одељења чак и на Тесту академских речи који су чиниле лексеме углавном грчко-латинског порекла. „Енглези“ (20 ученика: 16 девојчица и 4 дечака) су знали 58% речи из Теста општег вокабулара. На Тесту академских речи показали су још боље резултате: знали су 84% речи. На Тесту академских речи је било мање и погрешних одговора: 2,75 у односу на 4,6% (Тест општег вокабулара).⁶ Двадесет и три „класичара“ (7 дечака и 16 девојака) знали су 56% речи из Теста општег вокабулара и 72% академских речи. Тенденција грешења била је незнатно виша у енглеском одељењу (укупно 100 према 95 у класичном), што нас наводи на претпоставку да су „класичари“ обазривији у давању одговора. Обе групе ученика иначе су сасвим сигурно давале своје најбоље одговоре, јер су биле веома заинтересоване за рад истраживача и више него расположене да допринесу истраживању.

Ученици првог разреда били су мање расположени, мање мотивисани па су им и због тога резултати нижи. Важно напоменути и да је реч о испитаницима генерално лошијег школског успеха од већине својих претходника. Као и

⁶ На српском језику „дихотомни модел“ (у новије време „тест алтернативног избора“) (Фајгел, 2009).

у групи матураната, узорак је чинило 42 ученика из енглеског и класичног одељења.

„Прваци“ из обе групе су показали слабе резултате на Тесту општег вокабулара, а пошто Тест академских речи значајан број ученика није довршио, његове резултате нећемо ни разматрати. Прву групу је чинило 17 ученика из класичног одељења (њих иначе има само 18). Они нису знали 67,5 % речи на Тесту општег вокабулара. То је буквално обрнута пропорција у односу познате речи матураната истог смера. Имали су већу тенденцију давања погрешних одговора: 11 % одговора је погрешно, скоро троструко више од матураната. Ову тенденцију карактерише изражено индивидуално варирање: један испитаник је имао чак 52 омашке, док већа група њих није ни покушавала да погрешити. Број лексема чије значење ниједан ученик није знао код млађих ученика је висок: осим оних које нису знали матуранти, ниједан или по један тачан одговор имали су ајтеми: „власуља“, „грохотан“, „неурастеник“, „обест“, „окомит“, „прпошан“, „рабат“, итд. Занимљиво је да ни прваци уопште не знају значење речи „јуне“ (типични одговори су „јуноша“, „јун“, „младунче козе“), „растава“, док лексему „слинавка“ дефинишу најчешће као „врсту марамице“ или „младу девојку“.

Другу подгрупу ученика међу првацима чинило је 25 ученика из енглеског одељења (20 девојчица и 5 дечака). Они су знали 42, 63% речи. Проценат погрешних одговора је само 1,57%.

Разлике у резултатима приказане су ниже у табеларном прегледу.

Табела бр. 1 Преглед укупног броја познатих, непознатих и погрешних одговора на Тесту општег вокабулара

	Непознате речи	Познате речи	Омашке
Прваци (n= 42)	70,9%	27,42%	2,49%
Матуранти (n=43)	29,77%	67,02%	3,21%

Наведени резултати у табели јасно показују да је број познатих речи које ученици пасивно познају више него двоструко већи у групи матураната. Овај податак потврђује да постоји растући тренд у рецептивном речнику повезан са узрастом.

Закључак

У Теорији усвајања језика (матерњег, Л1 и другог, Л2) вокабулар је третиран углавном као скуп лексичких јединица чијим пребројавањем се утврђује степен лексичког развоја. Упоредивањем избројаних јединица са нормом указује се на евентуална одсупања и (не)развијеност и укључују активности са циљем да се успорен или мањкав развој вокабулара код школске деце исправи. У новије време указано је на важност вокабулара пре свега као једног од важнијих

предиктора школског успеха.

На основу изложеног је могуће схватање речника средњошколаца као структурисане (статичне) целине заменити перцепцијом о континуираном и константно активном процесу. Иако укупан лексички фонд једног језика није могуће утврдити, обим рецептивног вокабулара је могуће „ухватити“, а легитиман начин је примена описаних тестова.

Нема сумње да би и друга врста анализе података добијених из речничког теста била од значаја за лингвисте, психологе и наставнике матерњег језика. Квалитативна анализа погрешних одговора могла би да укаже на нејасне појмове, лаке и тешке речи, итд. Ово може бити импликација за неко будуће истраживање.

ЛИТЕРАТУРА

1. Anderson, R., Freebody, P. (1981): Vocabulary knowledge. U: Guthrie (eds) *Comprehension and teaching. Research Reviews*, 77–117, Newark.
2. D'Anna, C., Zechmeister, E., Hall, J. (1991): Toward a meaningful definition of a vocabulary size. *Journal of Reading Behavior*, 23, 109–122.
3. Fajgelj, S. (2009): *Psihometrija*. Centar za primenjenu psihologiju, Beograd.
4. Goulden, R., Nation, P., & Read J. (1990): How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics*, 11(4), 341–363.
5. Hirsch, D., Nation, P. (1992): What vocabulary size is needed to read unsimplified text for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8 (2), 689–96.
6. Kirkpatrick, E. (1891): Number of words in ordinary vocabulary. *Science*, 21, 107–109.
7. Meara, P. & Jones, G. (1990). Eurocentres Vocabulary Size Test, Version E1.1/K10. Zurich: Eurocentres Learning Service.
8. Meara, P., Buxton, B. (1987) An alternative multiple choice vocabulary test. *Language Testing* 4, 142–154.
9. Meara, P., Jones, G. (1988): www.lognostics.co.uk
10. Meara, P., Milton (2003): X_Lex, The Swansea levels test. Newsbury: Express.
11. Nation, P. (1990): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
12. Nation, P. (1993): Using dictionaries to estimate vocabulary size: essential but rarely followed procedure, *Language Testing*, vol. 10, 27–40.
13. Nation, P. (2008). Lexical awareness in second language learning. *Encyclopaedia of Language and Education*. (Second edition) Volume 6: Knowledge about language.
14. Nation, P., Beglar, D. (2007): A vocabulary size test. *The Language Teacher* 31, 7: 9–13.

ÖSSZEFOGLALÓ

Köztudott, hogy az oktató-nevelő munkában pusztán frontális munkával nem lehet megfelelő minőséget elérni. Így egyre többen próbálják alkalmazni a csoportos, egyéni, páros munkaformákat, ezen belül pedig igyekeznek minél több munkamódszert is alkalmazni azért, hogy az óra sikeres legyen. A sok módszer között jelen van a játék módszere is. A gond az, hogy ez az a módszer, amit a tanítók a legritkábban alkalmaznak. Erre számos okuk lehet. Pl. komolytalannak tartják a játékot, félnek játszani, vagy úgy gondolják, hogy a játék a tanulást negatívan befolyásolja. A kérdés az, hogy a játék valóban komolytalan-e, és negatívan hat-e a tanulásra.

Munkánkban ezekre a kérdésekre keressük a választ, szeretnénk megtudni, hogy az órán megjelenő játék mennyire befolyásolja a megszerzett tudás mértékét. Szót ejtünk arról, hogy milyen hatása van a játéknak a gyerekek fejlődésére, valamint kitérünk még arra is, hogy a gyerekek hogyan vélekednek azokról az órákról, amelyeken játszottak, és hogyan azokról, amelyeken nem.

Kulcsszavak: játék, módszer, csoportmunka, gyermek, oktató-nevelő munka.

ABSTRACT

Experts of our country also recognize that it is impossible to properly educate children with only frontal work. So more and more teachers try to apply group, individual and pair work. They also try to employ as many methods as they can in order for the lesson to be successful. Among the many different forms there is the method of play. Unfortunately, this is the most rarely used technique. There are numerous reasons for this: teachers could assume that games are light-minded, or badly influence education. Teachers could even be afraid of playing. So let's put up the question: is playing really that light-minded, and has a negative effect on learning? In our work we try to find answers to these questions and to determine how much influence games have on the extent of acquired knowledge. In addition, we discuss the effects of play to child development. We were also curious about the opinion of children on lessons with and without games.

Keywords: games, method, teamwork, children, education

SAŽETAK

Najklasičniji oblik rada, tj. frontalni ne daje adekvatan uspeh u obrazovno-vaspitnom procesu. Sve češće se primenjuju i ostali oblici: grupni rad, tandem ili individualni rad. Pored „novih” oblika primenjuju se i različite metode nastave u cilju da bi nastavni čas bio što uspešniji. Među mnogobrojnim metodama prisutna je i igra. Problem je u tome što tu metodu učitelji najređe koriste. Imaju više primedbi na to, npr. igru smatraju neozbiljno, boje se da se igraju sa decom ili misle da igra negativno utiče na učenje. Postavlja se pitanje: da li je igra stvarno neozbiljna metoda i negativno utiče na učenje?

U našem radu na ova pitanja tražimo odgovore. Želeli smo saznati, ako se pojavi igra na času, koliko to utiče na već usvojeno znanje. Pored toga obratili smo pažnju i na to, kako utiče igra na razvoj deteta, a ukazali smo i na to da kakvo je mišljenje učenika o onim časovima na kojima ima i metoda igre, a kakvog o onim časovima na kojima igra nije prisutna.

Ključne reči: igra, metodika, grupni rad, učenici, obrazovno-vaspitni rad.



Czékus Géza

Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
 Szabadka
 czekus.geza@gmail.com

Szabó Szabolcs

Szabadka
 easyrider592@gmail.com

A JÁTÉK ÉS A JÁTÉKOS MÓDSZEREK JELENTŐSÉGE, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL KÖRNYEZETÜNK MEGISMERÉSÉRE

*The importance of play and game methods,
 particularly in understanding of the environment*

*Uloga igre i njen značaj kao metoda
 učenja u upoznavanju okoline*

BEVEZETŐ

A világ legfejlettebb országaitól kezdve a legelmaradottabbig minden gyermek legkedveltebb tevékenysége a játék. Szokták is a felnőttek mondani: „Milyen jó a gyerekeknek. Nincs semmi gondjuk, csak játszanak”. De amit tesznek, az tényleg CSAK játék?

Ha megkérdeznénk valakitől azt, hogy milyen idős a játék, akkor a legnagyobb valószínűséggel azt felelné, hogy régi. De mégis milyen régi? Már az ember megjelenése előtt létezett, hiszen az állatok is játszanak. Gondoljunk csak arra, amikor a kutyakölykök vagy a kiscicák egymással, illetve valamilyen tárggyal játszanak. Bár mi csak mosolygunk rajta, számukra ez felkészülés az életre. Mirnics (2009) szerint, amikor játszanak, megtanulnak vadászni, fejlődnek motorikus képességeik, megtanulják azt, hogy hogyan kell megvédeniük magukat, vagyis megtanulják azt, hogyan maradjanak életben. Az e A játék szó jelentése a köztudatban többféleképpen jelenik meg. Utalhat cselekményekre, eszközökre, hangszerhasználatra (hangszeres játék), vígjátékra, színjátékra stb. Sajátos emberi tevékenység, amely végigkíséri az ember egész életét.

A Pedagógiai lexikon a következőképpen határozza meg a játék fogalmát:

„1. *általános*: Olyan funkcióként (viselkedés) értelmezhető, amelyben a magasabb rendű élőlény saját maga elé állít akadályokat, és ezzel saját maga szabályozza az öröm szerzésének mértékét. Így önként vállalt, önmagáért való, és az örömszerzés hátterében energetizáló, azaz komoly szerepe van az egészséges lelki egyensúly kialakításában és fenntartásában.

2. *gyermeki* ~: a kisgyerek a külvilágból és a saját belső világából származó tagolatlan benyomásait játékcselekvéseivel tagolja. Kiemelt jelentőségű tájékozódó

tevékenység, a gyermek legfontosabb tevékenységrendszere, fejlődésének kulcsa.” (Online Pedagógiai lexikon, 2012)

A Magyar értelmező kéziszótár (2004) a következőképpen magyarázza a játék fogalmát: „(Gyermeknek) időtöltésül, szórakozásképp végzett szabad tevékenysége.” Ebből a megfogalmazásból az ember arra következtet, hogy a játék egy komolytalan dolog, hiszen a leírtak erre utalnak. A játékot és a játékos módszereket fontos alkalmaznunk, hogy segítségével a gyerekek egész személyiségét fejlesszük, és megkönnyítsük vele a tanulást.

A játékok felosztása

A gyerekek folyamatosan fejlődnek, és ezzel együtt fejlődik a játékuk is. Születéstől az iskoláskorig óriási fejlődésen mennek át a gyerekek, ami mind a játékon keresztül következik be.

Mivel a kisiskoláskorban a gyerekek érdeklődésének a középpontjában a szabályjátékok vannak, ezért úgy gondoljuk, hogy ez az, amivel esetünkben foglalkozni kell. Bár a többi is igen fontos, és a játékok felosztásának szerves részét képezi, de az az óvodapedagógusok hatáskörébe tartozik.

A szabályjátékok felosztása

1. táblázat: a szabályjátékok felosztása (Kovács–Bakosi, 2007 nyomán)

Szempont	Játékfajta
Funkciója szerint	értelmemfejlesztő mozgásfejlesztő szociális magatartást erősítő
Tartalma szerint	értelmemfejlesztő mozgásfejlesztő
Műveltségtartalomhoz kapcsolódóak, melyek lehetnek célzottak, ún. képességfejlesztő játékok	nyelvi zenei vizuális matematikai mozgásos, ill. sportjátékok a modern technikához kapcsolódóak
Szociális jellegük szerint	egyéni csoportos páros
A résztvevők életkora szerint	gyermeknek szólóak gyerekeknek és felnőtteknek való felnőtteknek szóló játékok
A kezdeményező személyt illetően	gyermek által kezdeményezett felnőtt által kezdeményezett
Egyéb felosztás	kártya-, társas-, táblás játékok népi játékok

Látva ezt a táblázatot, megállapítható, hogy igen nagyok az átfedések a különböző szempontok között. Függetlenül attól, hogy a szabályjáték fajtája melyik szemponthoz tartozik, mindegyiknél megjelenik a szabály/szabályok dominanciája. Maga az örömforrás is a szabályok betartásában rejlik, hiszen a szabályok megszegésével a játék veszít az élvezhetőségéből. Éppen ezért a szabályok a játéknak komolyságot is adnak az örömforrás mellett (Maszler, 2002).

A JÁTÉK FUNKCIÓJA AZ ISKOLÁBA LÉPÉST KÖVETŐEN

Amikor a kisgyerek iskolássá válik, élete több szempontból is megváltozik. Először is abban, hogy egyre több kötelezettség hárul rá, másodsorban abban, hogy a játékot – mint fő elfoglaltságot – felváltja a tanulás, harmadszor a folyton mozgásos-jatékos életmódot felváltja az ülő életmód. Sokan úgy vélik, hogy ilyenkor a gyerekek már sokkal kevesebb szüksége van játékokra, pedig az iskolába induló gyerekek még ugyanúgy megmarad a játékigénye. Az egyetlen, ami lecsökken, az a szabadideje. De a szülőnek és a pedagógusnak is gondoskodnia kell arról, hogy a gyerek játszhasson, hiszen számára ez még létfontosságú. A szülőnek biztosítania kell időt és eszközt erre, a pedagógusnak pedig fontos játékos módszerekkel oktatnia.

Oktatási módszerek

Csak a játék segítségével nem lehet tanítani, ezért ismerni és alkalmazni kell a többi módszert is. Vannak olyan tartalmak, amelyeket nehéz csak a játék segítségével közvetíteni a gyerekek felé. Ilyenkor ismerni kell azokat a módszereket, amelyeket alkalmazhat a pedagógus. Mindegyiknek megvan a maga előnye és hátránya is, de egy jó pont mindegyikben az, hogy a játékoságot valahol beléjük lehet csempészni.

Az oktatási módszerekre nem térünk ki. Több megközelítése is van. Az általános felosztás a következő (Czékus, 2005):

1. szóbeli közlés – monológ (mesélés, elbeszélés, magyarázat, leírás, beszámoló, indoklás, előadás, beszélgetés);
2. írott szöveg feldolgozása (kérdésekre adott írott válaszok, tankönyvhasználat, feladatlapok, szöveg mint illusztráció, írásbeli aktivitások, egyéb írott anyag alkalmazása);
3. szemléltetés és bemutatás módszere (szemléltetés, a természetes környezetben történő bemutatás, a tanteremben történő bemutatás);
4. a tanulók önálló munkája (a laboratóriumi munka módszere, a tanulók önálló kísérlete, gyakorlati munka, didaktikai játék).

A játék mint módszer a negyedik csoportba sorolható.

A játékos módszerek az oktatásban

A játéknak van egy olyan kiváló tulajdonsága, hogy remekül alakítható és bármikor kitalálható egy új. Ha nem jut eszünkbe egy hagyományos, ismert játék sem, akkor könnyen kitalálhatunk egyet. Legyenek azok egyszerűek és nagyszerűek, sokszor a legegyszerűbb a legjobb. Az ember játékot készíthet abból is, hogy elmeséli egy napját. Itt nem az lesz a lényeg, hogy felsorolja a napi teendőit, hanem az, hogy hogyan meséli el, és hogyan vonja be a gyerekeket. Az a fontos, hogy a gyerekek mozogjanak közben és együtt játszanak a tanítóval

A JÁTÉKOS MÓDSZEREK A KÖRNYEZETÜNK/TERMÉSZET ÉS TÁRSADALOM OKTATÁSÁBAN

A környezeti nevelés az egyik legkomplexebb tantárgy az alsó osztályokban, hiszen számos tantárgyat magába foglal (pl. fizika, kémia, biológia, földrajz stb.). Így elmondhatjuk, hogy a *Környezetünk* (1. és 2. osztály), illetve a *Természet és társadalom* (3. és 4. osztály) tantárgyak képezik számos tantárgy alapját. Összetett jellegét tekintve a legnehezebb tantárgyak közé tartozik, és éppen ezért fontos, hogy megkönnyítsük a tanulók számára a tanulását. Erre számos módszer létezik, de ami talán a legközelebb áll az alsós korosztályhoz, az nem más, mint a játék.

Kutatásunk célja

A kutatás célja az, hogy megvizsgáljuk és meghatározzuk, hogy milyen hatással vannak az 1. és 4. osztályos tanulóakra azok a környezetünk órák, amelyeken jelen van a játék mint módszer, és milyennel azok a klasszikus órák, amelyeken nincs játék.

Két megközelítésből szeretnénk vizsgálni a játékos órák hatását:

1. milyen irányban befolyásolja a tananyag elsajátítását a játékos tartalmú tanóra, és
2. mi a tanulók véleménye azokról az órákról, melyeken játszottak, illetve mi azokról, amelyen nem.

Hipotézis

Hipotézisünk az, hogy első osztályban több információt jegyeznek meg a gyerekek egy játékos óra keretein belül, mint csak a tényeket közlő órán, amelybe nem iktatunk be semmilyen játékot vagy játékos mozzanatokat. Az elsős tanulókkal ellentétben a negyedikeseknél már kevésbé figyelhető meg az, hogy több dolgot jegyeznek meg egy játékos órán, mint egy nem játékoson. Vagyis az első osztályos tanulók sokkal több információt jegyeznek meg egy játékos órán, mint a negyedikesek.

A kutatás módszere

Kérdéseink megválaszolására az empirikus kutatási módszert választottuk. A palicsi M. Antić Á. Iskolában 2012 januárjában órákat tartottunk két negyedik és két első tagozatban, majd ezt követően egy objektív teszt segítségével felmértük a tanulók tudását. A teszt arra a tanítási egységre vonatkozott, amellyel az órán foglalkoztunk.

Összesen 8 kísérleti órára került sor. Így össze tudtuk hasonlítani, hogy milyen hatása volt a játékos módszerrel megtartott óráknak a játék nélkül megtartott órákhoz képest. Ha a hipotézisünk igaznak bizonyul, minden esetben a játékos órán részt vevő tanulók fognak jobban teljesíteni az órát követő tudásfelmérőn.

A felmérés helyszíne és a minta bemutatása

A felmérést a palicsi Miroslav Antić Általános Iskola 1/3 és 1/4, valamint 4/3 és 4/4 osztályaiban végeztük el, melyekbe összesen 78 tanuló jár (34 első és 44 negyedikes). Az első tanulók életkora $7\pm0,5$ év, a negyedikeseké pedig $10\pm0,5$ év. A minta megoszlása a tagozatok szerint a következő:

2.táblázat: a tagozatok szerinti megoszlás az első és a negyedik osztályokban

OSZTÁLY	TANULÓK
1/3	17
1/4	17
4/3	23
4/4	21
ÖSSZESEN	78

Az a tagozat, amelyben játékos módszerek segítségével tartottuk meg az órákat, a kísérleti csoport, a másik pedig a kontrollcsoport.

Eszköz

A felméréshez összesen 8 óratervezetet, 4 tudásfelmérő tesztet és 1 kérdőívet használtunk.

Külön óratervezet készült azokra az órákra, melyek a játékos módszer segítségével kerültek megtartásra, és külön azokra, melyek menetében nem jelent meg a játék semmilyen formában. Így minden tanítási egységhez készült két óratervezet.

A tesztek összeállítása során igyekeztünk olyan kérdéseket feltenni, amelyek megfelelően lefedik az adott témát. A feladatok között egyaránt megjelent egyszerű választásos, többszörös választásos feladat, igaz-hamis állítás, kérdés-felelet, valamint fogalomtérkép készítése is.

Az eredmények feldolgozása

Az eredmények feldolgozása során választ kaptunk azokra a kérdésekre, hogy mely módszer alkalmazása során gyarapodott nagyobb mértékben a tanulók tudása.

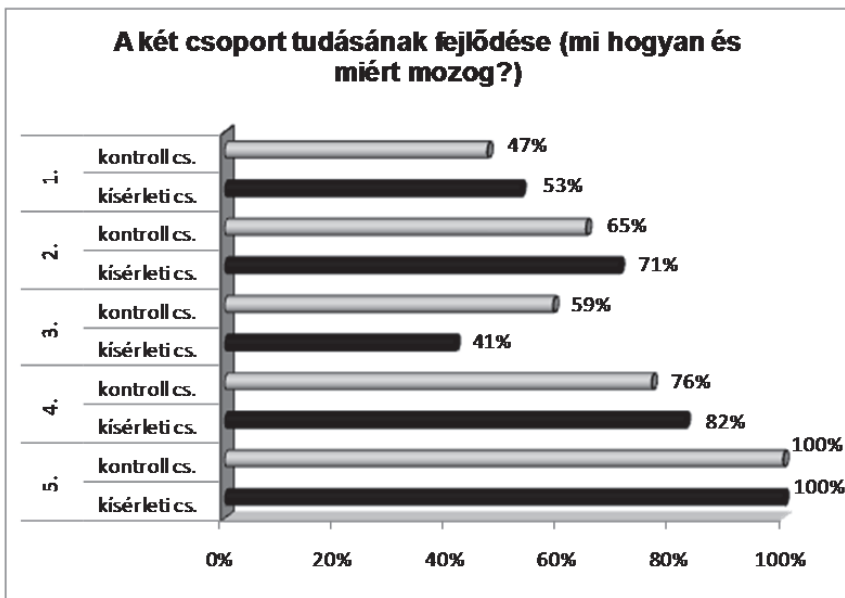
Az eredmények bemutatása

Először az első osztályosok eredményeit ismertetjük.

Tanítási egység: **Mi hogyan és miért mozog?**

Összesített eredmények:

1. diagram: a tagozatok teljesítményének összehasonlítása (Mi hogyan és miért mozog? tanítási egység) – összesített kimutatás



A 1. diagramon látható, hogy mely tagozatban milyen mértékű volt a fejlődés a játékos, illetve a játék nélküli órán. Az első feladat megoldásánál a kísérleti csoport fejlődött többet.

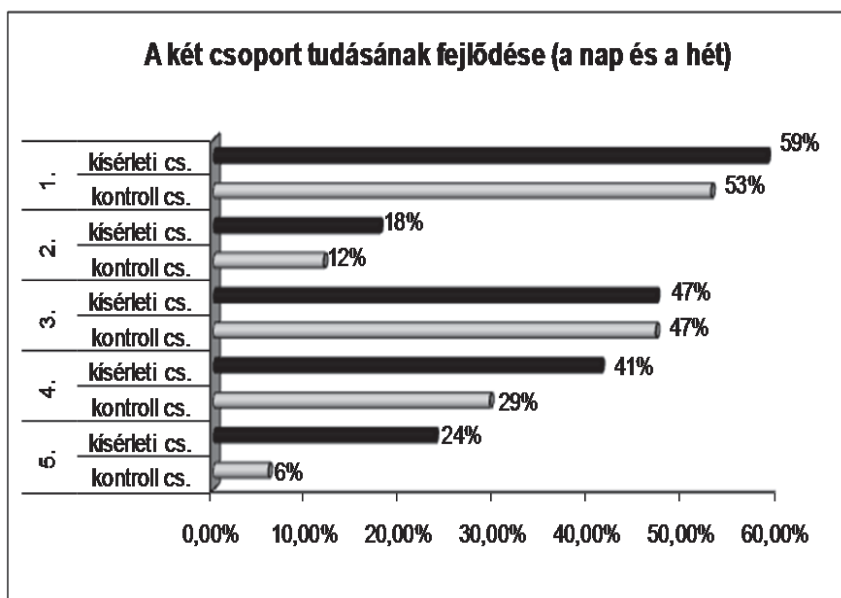
Ha csak ezt az ábrát vesszük alapul, akkor a második feladat megoldásánál is a játékos óra mutatói a jobbak, de itt a kontrollcsoport 100%-ban jól válaszolt a kérdésre, igaz, az előtudásuk is nagyobb volt. Éppen ezért nehéz egyértelműen eldönteni, hogy mely csoport fejlődött többet.

A harmadik feladatot mind a két csoport hibátlanul megoldotta.

A negyedik feladat esetében ismét egyértelműen a kontrollcsoport ért el jobb eredményt, ám az ötödik feladatnál mind a két csoport a maximumot teljesítette.

Tanítási egység: *A nap és a hét*

2. diagram: tudásgyarapodás (*A nap és a hét* tanítási egység) – összesített kimutatás

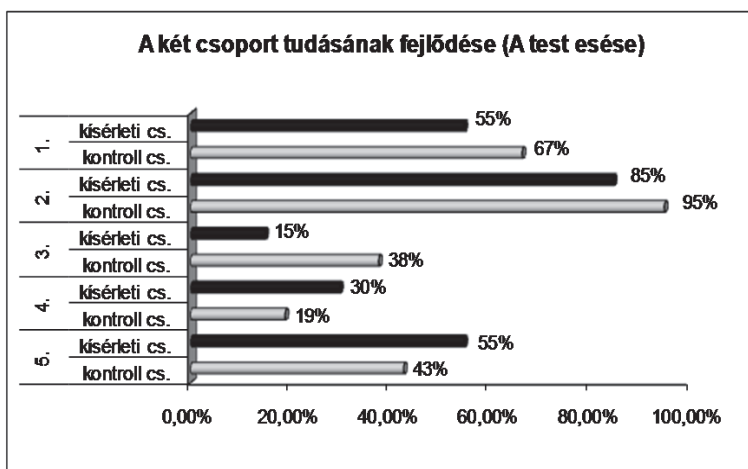


A 2. diagram is azt szemlélteti, hogy a két csoport mennyit fejlődött önmagához képest az egyik, a játékos óra keretein belül, és mennyit a játék nélküli órán. A fejlődés mértéke négy kérdés esetében a kísérleti csoportnál nagyobb. Egyedül a harmadik kérdésnél nincs eltérés a két csoport fejlődése között. A negyedik kérdésre, óra után, mind a két csoport azonos százalékban válaszolt jól, de ha figyelembe vesszük az órán nyújtott teljesítményüket, akkor a kísérleti csoport tudása gyarapodott jobban.

Negyedik osztály

Tanítási egység: *A test esése*

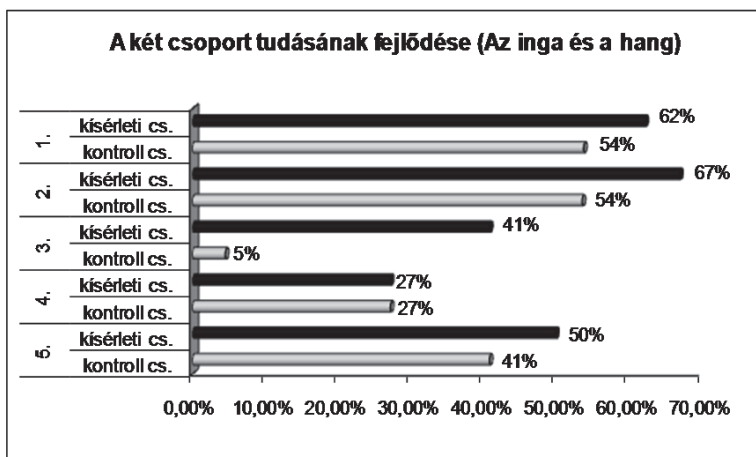
3. diagram: a tagozatok teljesítményének összehasonlítása (A test esése tanítási egység) – összesített kimutatás



Az első, második és a harmadik kérdésre is nagyobb százalékban tudtak jól válaszolni a kontrollcsoport tagjai, de a negyedik és ötödik feladat esetében – nagy különbséggel – a kísérleti tagozat tanulói bizonyultak jobbnak. Ezt azért kell kiemelni, mert az utolsó két feladat nehezebb volt az első háromnál.

Tanítási egység: *Az inga és a hang*

4. diagram: a tagozatok tudásszintjének összehasonlítása (Az inga és a hang tanítási egység) – összesített kimutatás



A kísérleti csoport messze eredményesebben dolgozta fel ezt a tanítási egységet (a legnehezebbek egyikét), mint a kontrollcsoport. Megállapítható, hogy minden kérdést sikerebben dolgozott fel.

Az eredmények megvitatása

Attól függetlenül, hogy a vizsgálatba bevont tagozatok és tanulók száma alacsony (kicsi a minta), a következtetések egyértelműek.

Az első osztályban valóban jobb eredmények születtek azokon az órákon, ahol játszottunk. Hipotézisünk ezen része igazolódott.

A hipotézis másik része szerint az elsős tanulókkal ellentétben a negyedikeseknél már kevésbé figyelhető meg az, hogy több dolgot jegyeznek meg egy játékos órán, mint egy nem játékoson. Hipotézisünk ezen része nem igazolódott be, hiszen a negyedikes tanulóknál is nagyobb fokú tudásgyarapodás figyelhető meg a játékos módszert alkalmazó órákon. A tudásszint emelkedésének mértéke semmivel sem kisebb az elsős tanulókéhoz képest.

Összefoglaló

Játék által vidám lesz az óra légköre, a gyerekek jókedvűek lesznek, érdeklődésüket könnyebben felkeltjük, aktívabbá válnak az órán és többet megtanulnak, ellentétben azokkal az órákkal, ahol nem játszunk. Ezt a kutatásunk is bizonyította, hiszen az a tagozat, amelyben játékos módszerek alkalmazásával tartottunk órát, nagyobb eredményeket ért el, mint az, amelyben nem játszottunk a tanítás során. Mind az elsős, mind a negyedikes tanulók élvezték a játékot és boldogan részt vettek benne, de tudták azt is, hogy tanulunk. Mégis ez a tanulás más volt, mint a megszokott, hiszen nevetve és játszva tanultunk.

A kutatás során kapott eredmények azt mutatják, hogy megéri alkalmazni a játék módszerét az órán.

Irodalomjegyzék

Czékus Géza (2005): *A természetismeret-tanítás módszertana*. Szabadka: MM. Print Nyomda.

Kovács György – Bakosi Éva (2007): *Játékpedagógiai ismeretek* (második javított kiadás). Debrecen: Center-Print Kft.

Maszler Irén (2002): *Játékpedagógia*. Pécs: Comenius Kiadó.

Mirnic Zsuzsanna (2009): *Gyermekekről nevelőknek*. Újvidék – Szabadka: Forum Könyvkiadó – Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.

Online *Pedagógiai lexikon*: <http://www.pedlexikon.hu> (2012. 01. 25.)

Pusztai Ferenc (főszerk.) (2004): *Értelmező magyar kéziszótár* (második átdolgozott kiadás). Budapest: Akadémiai Kiadó.

ABSTRACT

Nowadays, children grow up learning about the environment in school and at home. For example, many households participate in their community's recycling programs, and such households are raising eco-conscious children, perhaps without even recognizing that they are doing so.

While a transition to a more eco-conscious lifestyle might not be seamless, it is far easier than many might suspect and even easier for children who have yet to develop a lifetime of habits that might not be so eco-friendly.

There are additional lessons about conservation that parents can impart. For instance, when grocery shopping, always make a list before leaving the house and explain to children that you do this so you would not have to make two trips to the store and waste petrol that the second trip would require. In addition, encourage children to turn the lights off when they leave a room to save energy.

To maximize their contribution in maintaining today's natural environment, parents and pedagogues raise future generations in a manner to be well informed and ready to solve all possible problems that might arise in that generation's environment.

Keywords: eco-conscious, habits, nature, primary school, education

ÖSSZEFOGLALÓ

Napjainkban a környezetvédelemi tudat kialakításának fontossága egyértelművé vált. Sokan a jövő generációjának, azaz a kisgyermekek szokásainak és hozzáállásának megváltoztatását tartják kulcsfontosságúnak, hiszen a gyerekek óvodás, illetve kisiskolás korban még igen fogékonyak az őket körülvevő természet hatásaira, így náluk a környezetbarát szemlélet sokkal könnyebben és hatásosabban kialakítható, mint a felnőtteknél. Ennek megvalósításában a szülőnek, de a tanítónak is kiemelekedő szerep jut. Ahhoz, hogy környezettudatos szemléletet tudjanak kialakítani a gyerekekben, nekik maguknak is hasonló szemlélettel kell rendelkezniük, és ugyanilyen fontos az is, hogy jó példával járjanak elő. Éppen ezért a családoknak jobban oda kell figyelni a mindennapos környezetvédelmi szokásaikra, az ivóvíz és a hulladékkezelés kérdésére, az élő természettel való kapcsolatra.

Vizsgálatunk célja feltárni, hogy a vajdasági magyar ajkú, alsó tagozatos diákok tudása és szokásai mennyire mondhatóak környezettudatosnak, és hogy ezen szemlélet kialakításában milyen szerep jut a családnak, illetve a tanítónak.

Kulcsszavak: környezettudatos, szokások, iskoláskorú gyermek, nevelés, természet.



Major Lenke

University of Novi Sad
Hungarian Language Teacher
Training Faculty, Subotica
lenkemajor@gmail.com

Horák Rita

University of Novi Sad
Hungarian Language Teacher
Training Faculty, Subotica
horakrita83@gmail.com

THE ECO-FRIENDLY HABITS OF LOWER GRADE PRIMARY SCHOOL PUPILS IN VOJVODINA

*A vajdasági alsó tagozatos diákok
környezetvédelmi szokásainak vizsgálata*

*Ispitivanje navika u zaštiti životne sredine
kod učenika nižih razreda u Vojvodini*

Introduction

The importance of forming environmental consciousness has become evident nowadays. It is assumed that the habits and attitudes of the future generation, i.e. that of children should be formed towards a positive direction, since children of school and pre-school age are very receptive towards nature that surround them, therefore the establishment of environmental conscious thinking is more likely to be achieved in comparison to adults. *Fűzné* (2002) regards Environmental education to be more complex than the Education of Environment and Nature Protection since the former not only deals with the protection of the environment and nature, but also with the formation of appropriate environmental culture among pupils.

The formation of eco-friendly behavior is influenced not only by teachers but also by pupils' family (parents). To succeed in the formation of the idea related to sustainability among pupils teachers as well as parents need to have the appropriate knowledge at their disposal and also set an example for their pupils/children. *Kopnina* claims that positive attitudes towards environment can be the most successfully achieved in childhood (*Kopnina*, 2011). *Mikházy* (2006) believes people and families should pay more attention to their everyday environmental habits, the issues of drinking water and waste. Environmental consciousness and eco-friendly behavior are based on attitudes and emotional relations towards nature.

Regarding the topic whether environmental protection can be taught or not *Nahalka* (1997) believes that 2 different viewpoints dominate the scientific literature. According to the first, knowledge transfer bears importance, i.e. members of the future generation need to have deep and contemporary knowledge regarding the topic and issues of environmental protection since their eco-friendly behavior is based on this

knowledge. The second view regards human behavior and responsibility to be of key importance. The goal is to change environmental attitudes and form such behavior that can change the status of humanity within the bio-sphere. *Major* (2012) also believes that Environmental Education should not only focus on knowledge transfer, but rather on the widespread formation of environmental attitudes. Regarding the status of environmental education *Fűzné* (2007) claims that some teachers inform their pupils only about issues that concern humanity and nature with the perspective that future generations will be able to handle the inherited environment which is loaded with problems resulted by the inappropriate treatment of the environment.

Sobel (1996) believes that one should rely on children's instinctual inner motivations to support the formation of their environmental conscious behavior (*Sobel*, 1996). Children should spend as much time as possible in nature in the company of eco-friendly adults, i.e. children should enjoy themselves in nature, have a good time, take to it and later focus on nature's problems.

Aims

The aim of the study is to explore how eco-friendly the Hungarian lower grade primary school pupils are, how much they know about environment protection and what role their family and teachers play in the formation of environment conscious behavior.

Sample and methodology

The sample of the research consists of 12 primary schools in Vojvodina, to be specific 256 lower grade primary school pupils. The research was anonymous, conducted by the method of questionnaire. The items included by the questionnaire can be grouped into three sections: what do schools do in the interest of the environment protection, what do children know about environment protection and what do children (and their family) do in the interest of environment protection.

This paper presents a segment of the research. The items included by the questionnaire which will be analyzed are the following:

- Match the data with the appropriate World Environment Days.
 - What can you do to protect Our Planet?
 - What pollutes air the most? What do you think?
 - What does 'smart shopping' mean?
 - From an eco-friendly perspective, which type of wrapping is the best?
 - If you do the shopping, do you have a sachet on you?
 - Do you use energy-efficient light bulbs at home?
-

Results

The majority of the pupils (more than 70%) is aware of the various World Days and also knows their dates owing to the teachers' work and their eco-friendly attitude. Supposedly, pupils did not learn about World Days from TV or their parents, but most probably they learned about them during their school activities with the contribution of their teachers, excursions, quizzes, etc. Füzéné (2007) claims that environmental protection programs related to various World Days should be organized in a festive mood, with the purpose of avoiding the degradation of environmental pollution and its issues by enlisting the problems and organizing quizzes that focus only on the theoretical aspects of environmental pollution and protection. Teachers should try to trigger responsibility and knowledge among their pupils having achieved an affectionate relationship with the topic among pupils (Figure 1.).

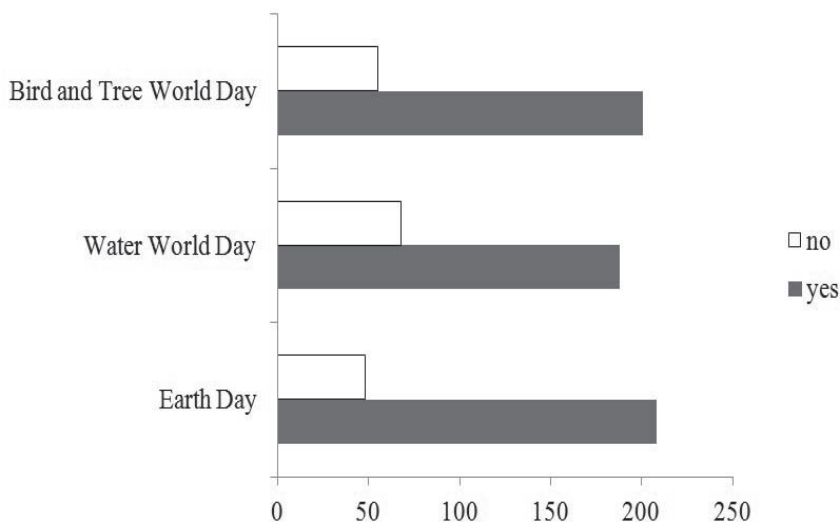


Figure 1. Match the data with the appropriate World Environment Days.

The 67% of the children knew that tree planting, sparing electricity and recycling are important for the protection of our environment and that if these conditions are respected we act eco-friendly (Figure 2.).

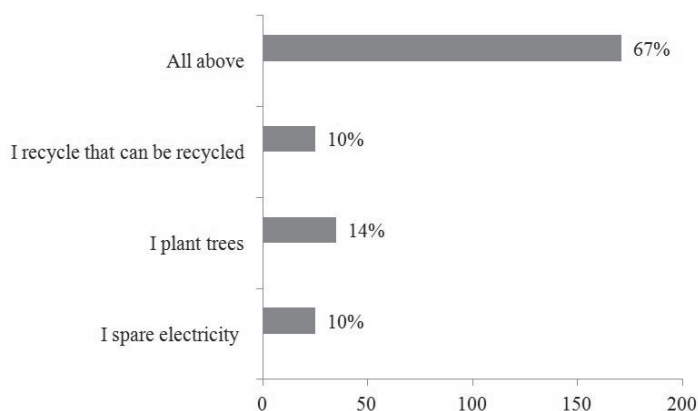


Figure 2. What can you do to protect Our Planet?

Almost the 80% of the primary school pupils know that cars pollute air the most, while 20% of the pupils believed that public transportation pollutes air the most. Supposedly they learnt about the eco-friendly features of public transportation during their school activities (Figure 3.).

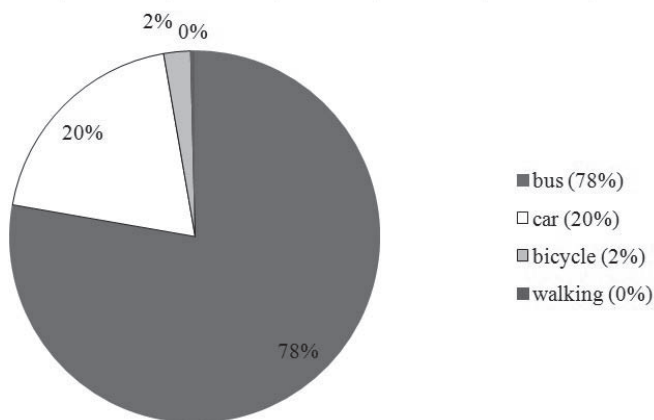


Figure 3. What pollutes air the most? What do you think?

The 65% of the children knows what the concept ‘smart shopping’ means. We can assume that they learned the meaning of the concept from their teachers or pre-school teachers (Figure 4.).

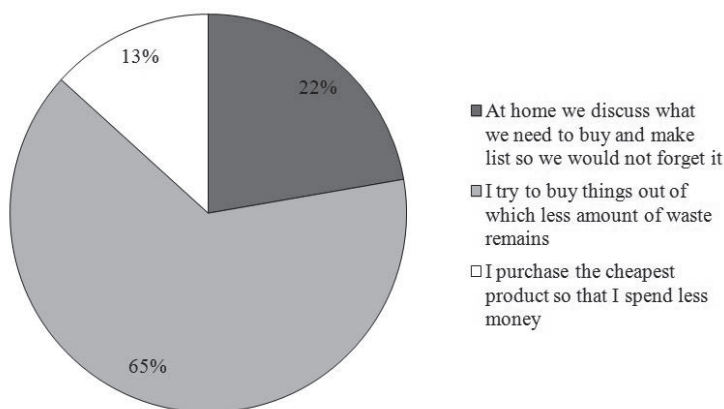


Figure 4. What does 'smart shopping' mean?

The 70% of the pupils believe that the returnable glass bottles are the most eco-friendly. Unfortunately, the 15% of the subjects assumed that plastic bottles are the best wrapping tools. Their false knowledge might correlate with the fact that plastic bottles occur almost everywhere, which can easily suggest the positive and advantageous use of theirs (Figure 5.).

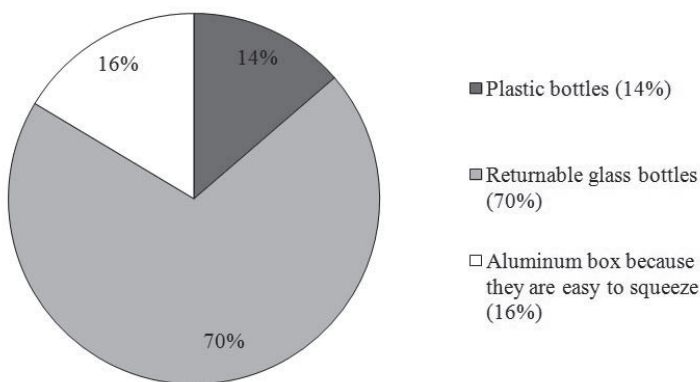


Figure 5. From an eco-friendly perspective, which type of wrapping is the best?

The next question aimed at the examination of children's shopping habits, to be specific whether they take a plastic bag or a bag with themselves (and how often) when they go shopping. The 32% of the pupils take a bag or a plastic bag with themselves, the 1/3 of the subjects believe it is pointless since plastic bags are for free at shops. Parental influence (such as setting an example or the lack of it) has a huge influence

on this eco-friendly behavior among pupils. It is promising that 36% of the children remember to take a plastic bag with themselves, however, we still cannot speak of a well-formed habit or routine, but it is surely a basis for the further development of eco-friendly behavior (Figure 6.).

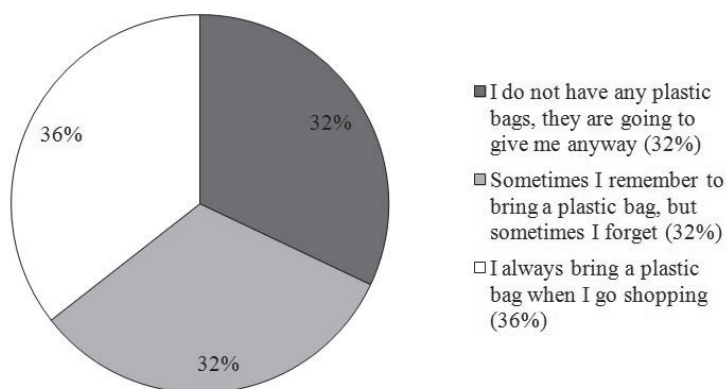


Figure 6. *If you do the shopping, do you have a sachet on you?*

The question whether energy efficient light bulbs are used at home aimed to reveal the environmental attitudes of the pupils' family and parents. The analysis of the questionnaires show that in the 68% of the pupils' homes use such light bulbs (Figure 7.).

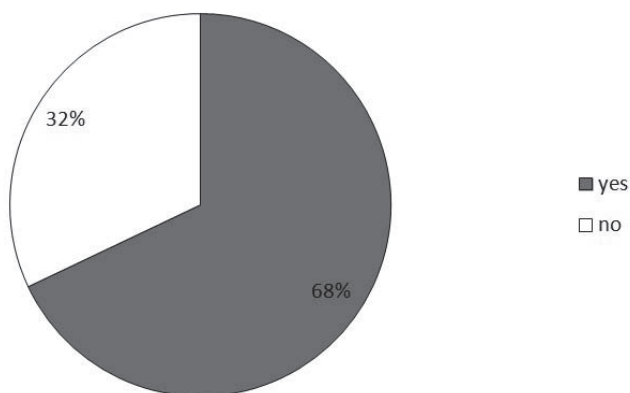


Figure 7. *Do you use energy-efficiency light bulbs at home?*

Conclusion

On the basis of the analyzed questionnaires it can be concluded that teachers focus on environmental education during their teaching processes. Children are aware of

the various world days of environmental protection which is most probably the result of teachers' positive attitudes towards environmental protection. The majority of the pupils (more than 70%) knows that cars pollute the air and also know what smart shopping means. Similarly, the 70% of the subjects can successfully define what waste and rubbish is as well as renewable energy (Horák, 2013a, 2013b). We believe that parents and teachers should both participate and contribute to the formation of eco-friendly behavior and positive attitude towards nature among pupils. Approximately the two-third of subjects could differentiate eco-friendly wrapping material from those that pollute the environment. Regarding the use of plastic bags, the one-third of the pupils bring their own plastic bags when doing shopping, while another one-third of the children admit forgetting bringing plastic bags with themselves. This later group falsely assumes that it is needless to bring their own plastic bags since shops are going to provide them with plastic bags anyway. The use of energy-efficient light bulbs as well as collecting rubbish selectively (Horák, 2013a) reflects the eco-friendly attitudes of parents.

On the basis of the research results, one can conclude that the positive attitudes towards environmental education can be detected among schools, teachers and parents. The formation of positive attitudes towards nature and environmental protection among pupils of this generation is highly likely to be achieved which can ensure the appearance of future generation who care about nature, act eco-friendly and behave as conscious consumers permanently.

References

- Fűzné Kószó Mária (2007): Földanya tiszteletére, Iskolakultúra, (17. évf.) 8-10. sz. pp 193-196.
- Horák Rita (2013a): Az alsó tagozatosok környezettudatos magatartása, Miskolc, in press
- Horák Rita (2013b): Környezetvédelem a vadasági iskolák alsó osztályaiban. Tudományos diszkurzusok vajdasági magyar tudóstalálkozó 2013. Szabadka. In press.
- Kopnina Helen (2011): Kids and cars: Environmental attitudes in children. Transport Policy, Vol. 18.,pp. 573–578.
- Major Lenke (2012): A környezeti nevelés szerepe a környezettudatos magatartás formálásában, Iskolakultúra, Vol. 22., pp 67-79.
- Mikházi Zsuzsanna (2006): A környezetvédelem és a környezeti tudatformálás összefüggései. XII.Nemzetközi Környezetvédelmi és Vidékfejlesztési Diákkonferencia, Mezőtúr.
- Nahalka István (1997): Tanítható-e a környezetvédelem? Új pedagógiai szemle, Vol. 47., pp. 125-132.

ABSTRACT

In the long run, the development of a region is determined by three factors: natural resources, geographical location and human resources. The most mobile of these factors is human resources, whose shaping force lies in the level of its educational and professional skills (ENYEDI, 1996). The regional investigation of the establishment of consultation centres (that catalysed the realisation of IT engineering distance education) can be connected to the different competitive position of the various regions due to regional differences and inequalities. This investigation has to consider the influence of the economic environment as well. The most important economic index of regional differences is the GDP (Gross Domestic Product), which is influenced by regional differentiation, employment and unemployment, education, as well as traffic and communication infrastructure. It is all these factors that shape the regional demand for professional education both in space and time. The distance learning higher education course of DGC was a response to meet the labour market and education demand for IT knowledge. The widespread appearance of DGC consultation centres (knowledge as the product and teaching as the service) seems to be justified by the ever increasing number of 'customers' who 'buy' this service. It is reflected not only by the increasing number of these centres, but also by the extending territory they cover. The systems approach of innovation defines innovation as a process resulting from the interactive learning of several participants, influenced by several factors. According to this approach, we can consider the activity of the organisation (DGC consultation centres) as a system for 'acquiring knowledge', accepting that the acquisition of theoretical and practical knowledge, i.e. learning is a social process (SPENDER, 1996).

In this individual case, it was proved as well that the role of knowledge-based activities is vital in terms of national and regional competitiveness. From the point of view of competitiveness, knowledge and innovation are closely related and connected.

Distance education is suitable for transferring knowledge at a regional level and new knowledge can be considered as capital in economic terms. The innovation diffusion of new knowledge enables regions to join the development processes of knowledge-based economies.

Keywords: distance education, innovation, region, knowledge, economy

ÖSSZEFOGLALÓ

Jelen cikkben arra vállalkozom, hogy felhívjam a figyelmet néhány olyan eredményre, amely kiindulási pontként értelmezhető a távoktatás komplex rendszerét tervező, szervező folyamatokban.

Egy térség fejlettségét hosszú távon három tényező határozza meg: a természeti erőforrások, a földrajzi fekvés és a humán erőforrások. Közülük a legmobilabb elem a humán erőforrás, amely elsősorban az iskolázottsági, szakképzettségi szintjével formál (Enyedi 1996). A műszaki informatikai tudás távoktatási rendszerben történő megvalósulását katalizáló konzultációs központok kialakulásának területi vizsgálata – a piaczgazdasági környezeti összefüggésekkel – kapcsolatba hozható a területi különbségekből, a területi egyenlőtlenségekből adódó egyes régiók eltérő versenypozíciójával. A területi különbségek alakulásának legmeghatározóbb gazdasági mutatója a GDP (Gross Domestic Product), amely a területi differenciálódás, a munkanélküliség, a foglalkoztatottság az iskolai végzettség, a közlekedési és a kommunikációs infrastruktúra hatására alakul. Mindezen tényezők összessége alakítja ki egy térség szakképzés iránti igényét térben és időben egyaránt. A tényezők együttes hatásaként jelentkező informatikai tudás iránti munkaerőpiaci keresleti, képzési igény kielégítésére válasz a GDF távoktatásának megjelenése a felsőoktatásban.

Magyarország tekintetében kijelenthetjük, hogy a központok kialakulása elsősorban a régiós szerepvállalású településeket és a megyei jogú városokat érintette, és csak nagyon elenyésző számban jelent meg kisvárosi szinten. A távoktatás, mint oktatás-innovációnak tér és idő összefüggés vizsgálata ad magyarázatot a határon túli területek magyarlakta településeken való megjelenésre. A távoktatási módszereken alapuló oktatás, tudás közvetítés eredményessége, sikere az oktatási hálózat, mint összetett rendszer egyidejű összehangolt működése során valósult meg.

A Romániai városokon túl a GDF távoktatás innovációját megvalósító diffúziós folyamat során további határ menti országokat érintő konzultációs központok jöttek létre Szabadkán, Kassán, Diószegen. E tekintetben kiemelten fontos minden azon tényező figyelembevétele, mely előre viszi, segíti az irodalmi magyar nyelvismeret továbbvitelét különösen a szakmai nyelv területén, mivel ezen keresztül újabb csatorna nyílna meg az anyaország munkaerőpiacán való részvételre.

Igazolódott, hogy a tudás alapú tevékenységek szerepe jelentős az ország és a régiók versenyképessége szempontjából. A tudás és az innováció szorosan összefüggő, összekapcsolódó folyamatok a versenyképesség növekedése tekintetében.

Az új tudás innovációjának diffúziós folyamata biztosítja a térségek bekapcsolódását a tudásalapú gazdaság fejlődési folyamatába, a regionális együttműködésben.



Bakota Pósfai, Éva
Kecskeméti Térségi Integrált
Szakképző Központ, ügyvezető,
igazgató
bakota.eva@gmail.com

THE INTRODUCTION OF DISTANCE EDUCATION TO HIGHER EDUCATION IN HUNGARY

*A távoktatás módszerének megjelenése
a felsőoktatásban*

*Uvođenje učenja na daljinu u visoko
obrazovanje Mađarske*

Introduction

My aim is to draw attention to some findings that can serve as good starting points when planning or organising the complex system of distance education.

For this purpose it is essential to clarify the definition of distance education and also to describe and evaluate its gradual but constant development that has made distance learning a decisive educational means in contemporary tertiary education.

Research: History and Background

If you want to analyse the concept of distance education, you have to go back to its origins. The idea of distance learning started to develop in the 1840s, when shorthand skills were first taught via mail. The mediator of this innovative educational activity was the British Isaac Pitman (via the postal service). With the help of correspondence, he managed to overcome the obstacle represented by the geographical distance between the teacher and the student. The next significant breakthrough occurred in 1926 with the introduction of radios, which opened up new perspectives. The 'delivery' of education materials was much faster via radio waves. In 1939 another technological invention contributed to the development of distance education; the telephone. With the help of telephones, teachers and students could establish personal contact relatively easily and fast, and this kind of connection simplified the consultative presentation of the learning material. The relationship between the teacher and the students and the presentation of the material changed again in the 1960s, after the appearance of the television. The introduction of TV as a new method of distance education involved the audiovisual presentation of the material. However, it was the spread of personal computers and then the internet that provided by far

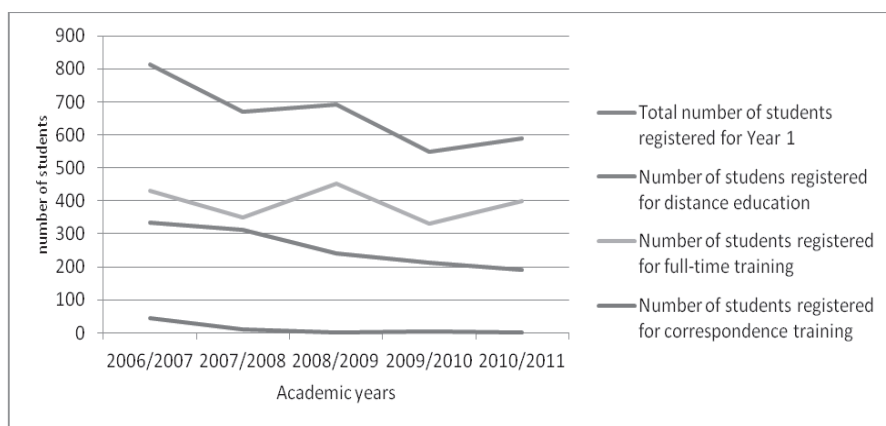
the most ideal conditions effective distance education can be based on. Inequalities caused by geographical distances can be overcome this way and almost anybody can access high-quality information and knowledge in a very short time. As a result, the term 'e-learning' has started to replace 'distance learning' due to the development of information and communication technology. In Hungary we also use the latter term besides various other phrases, such as 'electronic study materials'. As a result of the evolution of the term, and considering the pedagogical objectives that perceive the activity and relationships of distance education as a uniform methodological system, CSOMA (1975) describes distance education as follows: 'Distance education is the peculiar relationship between the two poles of the teaching-learning process. It is a kind of guided learning, where the two poles of teaching and learning, the guiding and the guided systems are separated from each other both in time and in space. In distance education the peculiarities of guiding are determined by the fact of this separation'.

Modern distance education started with the foundation of the Open University 1969, the news of which spread worldwide. The social, political and economic atmosphere in Hungary in 1970 and the next two decades significantly slowed down the acceptance and introduction of distance learning as a complex educational method at the different levels of education. It appeared first in the 1980s, mostly in the field of postgraduate courses. One of the most significant areas was the public education leadership program, a continuing education program in Pedagogy. The program was launched by the Department of Pedagogy at the Budapest University of Technology and it targeted teachers in public education who already had a degree in education. At that time distance education was mostly offered in master courses; bachelor courses were only offered in the form of full-time training. However, some private institutions were already organising distance education professional trainings. No matter at which level or area of education it is used, distance education mostly characterises institutions and professional fields that have a flexible organisational structure, as well as a flexible training system. It is only these institutions that can both appreciate challenges of the labour market and adapt their programs accordingly. These adaptations can affect structural, methodological, organisational areas of the program or even its course requirements.

The research of KOVÁCS (1992) gives a detailed history of the development of distance learning in Hungary in the 1970–1980s. She emphasises the early, sporadic organisation of distance learning, highlights its characteristic features, student-teacher role models and their relationship in the new training method. At the end of the 1980s Hungarian professionals started to attend international events in the field of distance education. It means that the socioeconomic environment had become more open and receptive, and you could actually detect the first signs of modernisation (which were to become the basis of distance education) in the field of education as well. The key figures of this innovative endeavour, the initiators of distance education

acted mainly in private companies dealing with educational organisation, and not in the field of public education. The first area of distance learning was foreign language courses organised through foreign representatives of distance learning by adopting their methods and programs.

As a result of the socioeconomic changes at the beginning of the 1990s, the development of distance education was reconsidered in Hungary; now it was seen as a methodological means to make education available for as many people as possible. The roots of Hungarian mass education date back to the 1950s, when the first correspondence courses were organised (KOVÁCS, 1995), mostly in secondary and tertiary education. However, the term 'correspondence' is deceptive in this case, as this kind of education did not use postal service, students did not get the study materials via mail and the assessment of the students was not carried out with the help of letters either. The most important difference between full-time and correspondence training is that teaching sessions are not held on a daily basis; they are replaced by blocks of teaching held once or twice a week. The venue of teaching is still the building of the organising institution. The course material and course books are the same as those taking part in full-time training. During the course, the semesters and the exam periods coincide with that of full-time students. What does differ is the length of periods dedicated to teaching/learning, as there are shorter or longer interruptions between teaching periods and the students have no contact with their teachers between two teaching periods. This form of teaching is still present nowadays but it is steadily losing its importance. This is especially true for institutions or majors where students have the possibility to choose between correspondence and distance education.



*Figure 1: Number of students registered for the different forms of training between academic years 2006/2007 and 2010/2011
(Source: DGC data, edited by BAKOTA, É. 2012)*

Figure 1 draws the attention to the demand for the various forms of BSc/BA education by comparing the number of students who registered for these courses. It is obvious that the demand for correspondence courses has almost disappeared, this form of training is no longer sought and its reintroduction would definitely result in a failure.

Possibilities of introducing distance education to higher education

In order to support the method of distance education, in 1991 the government established the Hungarian National Council for Distance Education (Nemzeti Távköztanási Tanácsot, NTT), and a year later, in 1992 six regional centres were created in Debrecen, Gödöllő, Győr, Pécs, Szolnok and Veszprém. These centres are supposed to perform coordination tasks in their area and assist organisations involved in distance learning so that they can realise their aims. As a result of the dynamic spread of education organisation based on the methods of distance education, by 1993 several institutions had been established all over the country that used teaching materials which were based on the methodological principles of distance education. It means that professional trainings are held in modules and the organisation of teacher-student dialogues matches the structural framework of distance education.

On the whole we can say that distance education is available in a wide range of professions; however, it has not penetrated the field of bachelor training courses in tertiary education. The reasons for that are the organisation of distance education and the lack of necessary conditions and significant financial investment. One of the most important obstacles to its spread is a network, which had to be created and operated first, as it had no established institutional culture in Hungary. Furthermore, there were no course materials compiled according to the methods of distance education so that they could ensure an individual and independent way of learning. These study materials had to be written and it needed a significant investment of capital, whose return is relatively slow. The necessary financial sources were provided by PHARE, TEMPUS and some other projects supported by the World Bank, as well as the invitation of private capital.

Besides considering these factors, the economic potential of the affected region and the development of human resources are of special importance when organising professional training courses. Thus distance education courses require thorough preparation; you have to analyse the educational market as well as the relationship between demand and offer, and it can show considerable regional variations. During the organisation you cannot ignore the research findings on regional educational dimensions, as these results give information of regional differences that can guide the establishment of an educational network. (TRÓCSÁNYI – TÓTH, 2002). Information technology has gained a key role as the means of acquiring knowledge for people whose geographical, sociocultural and economic environments differ. From the aspect of knowledge management, information technology is not only a tool but it provides a framework for those concerned so that they can acquire knowledge easily.

In our opinion, the method of distance education is connected to knowledge as

a product, its spread and its spatial and temporal dimensions by the geographical explanation of innovation. Several recognised researchers have dealt with innovation theory research. One of the most eminent scientists of Swedish geography is HÄGERSTRAND, whose work on spatial processes (*The Propagation of Innovation Waves*, 1952) defined the basic tendencies in innovation spread. The author gives a model-type explanation of the spread of technical, social and personal innovations from innovation centres considering the role of adopting and rejecting areas. His other study (HÄGERSTRAND, 1957) examined the general spatial features of migration with regard to areas of origin and receiving regions. SCHUMPETER (1980) describes innovation - which can mean both the activity and its result - as a new combination of producing power. When classifying the different cases of innovation, Schumpeter identified five types: new products, new production processes, new markets, new sources of supply materials and new forms of organisation; all adjusted to the task. If we re-think SCHUMPETER's notions, innovation can also refer to new ideas, knowledge, individual and community behaviour, organisation and activity, whose adaptation affects socioeconomic development (RECHNITZER, 1993). A Hungarian innovation researcher, RECHNITZER (1993, 2002) reinterpreted the definition of innovation, and he also studied and classified the shared ideas of HÄGERSTRAND's and SCHUMPETER's theories.

The research results of regional developments reveal and focus the attention on the human element, which gets in the centre of development (RECHNITZER, 1993, ENYEDI, 1996), as it was proved that the success of regional development in the 1990s depended on the number, complexity and intensity of human factors. The examination and assessment of the complicated and multifactorial relationship of unit area and human resources can be interpreted as a coherent whole. The human resources of a unit area are the combination of several human and social conditions and facilities that cover both human factors and the institutional factors and social influences that affect them. 'These factors are present individually and together as well'; moreover they either strengthen or weaken each other's effect when shaping the unit area concerned, and through them shaping the whole spatial structure (ENYEDI, 1996).

The results of the above mentioned innovation research support the fact that the innovative character of distance education cannot be ignored when examining and interpreting it. In our opinion, this examination cannot only broaden our knowledge of distance education but it is also an essential factor in its successful realisation. As a result, we can conclude that the necessity of the appearance of distance education as a method at various levels of education and professional training courses can only be assessed and interpreted in an authentic way through factors affected by all fields of social geography, as neither the activity nor the person can be isolated either spatially or temporally from the geographical area where they exist.

Successful realisation of a distance education method in the Pannonian Basin through an individually implemented example

Prelude

Dennis Gabor College was the first higher education institution in Hungary that carried out research in the field of distance education and it pioneered its practical realisation. The development of the college in educational sciences has significantly augmented our knowledge of distance education. The organisation and operation of IT Engineering distance education was a very important achievement in terms of technical science, history of science, cultural geography and education geography both in Hungary and in the whole Pannonian Basin.

In 1979 new perspectives opened in one of the most prominent fields of human history, in microelectronics as well as in computer and information technology. LSI (Large Scale Integration) education centre was founded by 20 Hungarian institutions from the field of electronic industry and research, and then LSI IT Education Centre established a foundation for the application of microelectronics. The foundation is actively involved in the spread of IT culture in Hungary and in education organisation and – by publishing scientific technical literature – it filled a huge gap in the publication of technical-microelectronic professional literature. Its aim was to create an ‘Open University’ in Hungary, as this form of education was considered to be the most suitable for learning the application of microelectronics and microcomputers. The activity of the foundation was a huge success both in the field of spreading IT culture and in making IT knowledge available for the public. In 1992, the new socioeconomic environment brought forward changes in attitudes towards education policy, and the road was now open to establish a private technological college based on distance education methods. The legal status of the college is based on a governmental decree [Nr. 1027/1992. (V.12.)]; according to this, Dennis Gabor College (hereinafter DGC) is a non-profit organization, established and sustained by Dennis Gabor Technical Informatics College Distance Education Foundation. It was the first Hungarian higher education institution that applied distance education in bachelor training, thereby starting a new era in the history of Hungarian higher education. The establishment of a technical college based on distance education (1992) meant that tertiary education became easily available for people with various geographical, sociocultural and economic backgrounds.

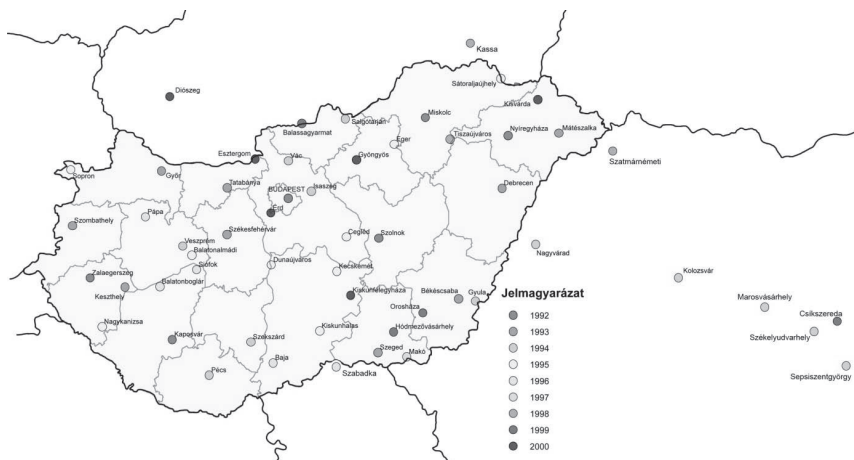
This new college that was founded at the beginning of the 1990s was a pioneer in the Hungarian higher education system for many reasons. The most important characteristic feature of the new system was flexibility, i.e. the training content was adapted to the new economic environment while, at the same time, it successfully combined the traditional values of education with the new organisational-managerial solutions required by mass education and self-financing (HRUBOS, 2004). Based on the character and depth of changes, CLARK (1998) identified three types of higher education institutions resulting from the changes of the economic environment:

service providers, business entities and entrepreneurial types. The definition of the entrepreneurial type is very important in our case as its exact interpretation will help us to understand the inseparable relationship between innovation and distance education and the link between creating something new and its risks (SCHUMPETER, 1980).

There is a higher demand for IT professionals as a result of globalisation and economic changes that aim to create knowledge societies and knowledge economies. However, but for a very few exceptions Hungarian higher education could not adapt to the new, explosion-like increase in demand flexibly enough. The innovation process of DGC IT engineering distance education gives us a good example of fast adaptation to market needs. Teaching-learning based on distance education and the network of consultation centres enable students to choose the most ideal consultation centre, which is the closest to their home or workplace (BORNEMISZA - BAKOTA – KOPÁRI, 2011). The educational profile of DGC is unique in the Hungarian higher education. The mass education of college-graduate IT engineers meets the labour market needs of the society and its regions.

The idea itself (SCHUMPETER, J. A. 1980) originates from Budapest, the centre of Dennis Gabor College. The first innovation centres that meet the definition of HÄGERSTRAND (1952) were established in Kaposvár, Miskolc, Nyíregyháza, Szolnok and Zalaegerszeg, besides Budapest. The innovation of distance education spread at a dramatic speed and it soon covered the whole area of Hungary and those regions of the Pannonian Basin that are inhabited by Hungarian people. As a result, both inside and outside the Hungarian border, a remarkable network of consultation centres was established. The increase in the number of innovation centres led to the joining of further regional centres. The spread of IT engineering distance education clearly suggests that if we want to examine the realisation of innovation, we have to look at knowledge flow and knowledge transfer.

The database for my research into the spatial structure of distance education innovation came from three sources: the registers of two departments at DGC (Department of IT Applications, Department of IT Systems) and the database of the Academic Department. In order to be able to demonstrate the complete lifecycle and to compare some well-defined periods of the lifecycle I had to group the data according to uniform points of view. The most reasonable way of classification seemed to be the investigation of the spatial structure of distance education innovation in consecutive academic years. In line with this, the date of establishment of the consultation centres was also grouped according to the academic years (1992-2010) so that we could analyse the dispersion of innovation. When listing the consultation centres we did not separate the figures coming from inside or outside the territory of Hungary. The method of spatial information technology could handle the statistical data of Hungarian settlements fast and accurately, and it could also give a clear, map-based illustration (BORNEMISZA – KOPÁRI - BAKOTA , 2011).



Jelmagyarázat: legend

Figure 2. Spatial structure of settlements with DGC consultation centres (1992-2000.)

Source: Edited by BORNEMISZA AND KOVÁCS, based on their own data (2011)

The data of the research show that the innovation process of distance education can be traced from its origin throughout the whole diffusion period. Between 1992 and 2000, the network of consultation centres (which are the most important determinants of distance education system) spread all over the country. Consultation centres were established in all regions and counties. As regards Hungary, we can say that consultation centres are mainly located in towns that fulfil some regional roles and in cities with country rights; you can hardly find any centres in smaller towns. If we examine the relationship of space and time in connection with distance education (as a representative of education-innovation), it can explain the appearance of consultation centres beyond the Hungarian borders, in areas inhabited by Hungarian people. The efficiency and success of education and knowledge transfer based on distance education was realised through the harmonised operation of this complex education system.

Besides Romanian cities, consultation centres were established in other cities near the Hungarian border (Subotica, Kosice, Sládkovičovo) as part of the innovation diffusion process of DGC (Figure 3). Here it is important to consider every factor that promotes and assists the survival of the Hungarian language, especially in the field of professional language use as it can open up new possibilities for these people to enter the Hungarian labour market.

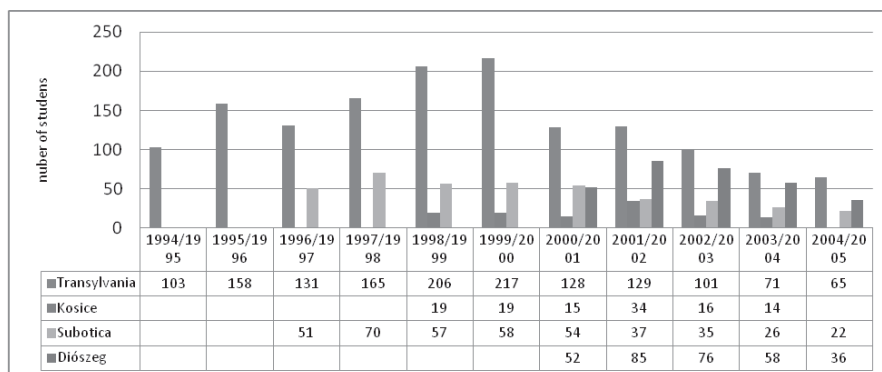


Figure 3: Number of staff at consultation centres outside Hungary broken down by academic years
(Source: DGC register, edited by BAKOTA, 2012)

One of the most significant results of the process of distance education innovation is that more and more people wishing to study can take part in IT engineering training.

In the beginning, the distance education training offered by DGC did not have all the characteristic features of distance education. DGC plays an important and key role in the history of Hungarian higher education offered in the form of distance education, and it is also a key character of the market. The success of the distance education model is connected to the efficiency of knowledge management application. The content of knowledge management is summarised by NOSZKAY (2007) as follows: knowledge management is not a new phenomenon; it is almost as old as human culture. What is new and different is knowledge integration, knowledge sharing, knowledge transfer, as well as the way of manifestation that is completed by the background support of IT providing an infrastructure for those concerned. This way all the information can be assessed and combined easily (NOSZKAY, 2007). The successful transfer of knowledge mediated by the method of distance education necessitates the simultaneous and harmonised operation of a system which is complex in itself. The distance education system of the college (both its knowledge transfer and knowledge management) makes DGC the pioneer and also one of the most decisive players in the history of Hungarian distance education. As it was unique at the onset, the initial defects and weaknesses of the system can be traced back by examining the evaluation of accreditation and new major appeals. All these assessments went a long way to improve the organisational and educational structure. As a result, it is easy to appreciate 19 years of experience and establishment beyond the structure and logistics of the organisational structure. The college uses ILIAS (Integriertes Lern - Informations - und Arbeitskooperations System = Integrated Learning, Information and Work Cooperation System) for the preparation of the special e-learning-type education materials. ILIAS has been

developed by the University of Cologne since 1997. ILIAS is an open source code, free software; a distance education framework that can be used to create learning content in accordance with international e-learning standards. Its use is increasing continuously; it operates in 59 institutions of higher education in 15 countries. In the European Union, it is used by 27 universities and 19 colleges in 7 Member States. It has been translated into 14 languages; the Hungarian version operates under the care of DGC. All consultation centres and students of DGC have an access to the system. In order to ensure training quality, DGC transforms consultation centres into knowledge centres and, at the same time, it strengthens its quality control. Through its method of distance education, it also plays a missionary role beyond the Hungarian borders by training IT professionals there, as it enables these students to obtain a degree in higher education in a very up-to-date and developing profession, even if they live in remote areas. According to the work of BARR and TAGG (1995) on the mission of higher education institutions the 'Instruction Paradigm' will be replaced by the 'Learning Paradigm' through changes in the mission, culture and structure of the institutions.

Bibliography

- BARR, R. B. – TAGG, J. 1995. From teaching to learning: A new Paradigm for Undergraduate Education, *Change* 6. pp. 13-25.
- BORNEMISZA, I. – KOPÁRI, L. – BAKOTA, É. 2011. Térinformatikai módszerek alkalmazása oktatás–innováció kutatásban - megjelenés alatt.
- CSOMA, GY. Az iskolai felnőttoktatás didaktikai alapjai. 1975. Budapest, Tankönyvkiadó. 106 p.
- ENYEDI, GY. 1996. Regionális folyamatok Magyarországon. - Hilscher Rezső Szociálpolitikai egyesület, Budapest, 137 p.
- HAGERSTRAND, T. 1952. The propagation of innovation waves. - *Lund Studies in Geography* No.4. Lund, 22 p.
- HAGERSTRAND, T. 1967. Innovation diffusion as a spatial process. - University of Chicago Press, Chicago,
- KOVÁCS, I. Távoktatás Magyarországon 1970-1980, 1992. Szerk.: Kovács I. - Felsőoktatási
- Koordinációs Iroda (A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások c. sorozat, Szerk.: Végvári I), Budapest, 225 p.
- KOVÁCS, I. Enseignement a Distance en Hongrie, 1995. Megjelent: Magyar Felsőoktatás, V.évf., 7. sz. 16-17.p.
- KOVÁCS, GY. 2004. Innováció, technológiai váltás, társadalom: újabb elméleti perspektívák. - *Szociológiai Szemle*, 2004/ 3. pp.52-78.

- NOSZKAY, E. 2007. Tudás és menedzsment – Tendenciák és jelenségek a tudásmenedzsment hazai alkalmazásai alapján. VI: Nemzetközi Konferencia „A közgazdász képzés megkezdésének 20. évfordulója alkalmából” Miskolc-Lillafüred 2007. október 10-11.(Konferencia Kötet pp.120-127.
- RECHNITZER, J. 1993. Az innováció és a regionális politika. - In: Kovács K. (szerk.): Település, gazdaság, igazgatás a térben, MTA RKK, Pécs, pp. 270-300.
- RECHNITZER, J. 1993. Innovációs pontok és zónák, választási irányok a térszerkezetben. - In: Enyedi Gy. (szerk.): Társadalmi területi egyenlőtlenségek Magyarországon, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, pp.75-103.
- RECHNITZER, J. 1991. Az innovációk terjedésének tanulmányozásában. – Juss, 2.sz. pp. 33-40.
- RECHNITZER, J. 2002. Az innovációk földrajza. - In: Tóth J. (szerk.): Általános társadalomföldrajz II, Dialógus campus Kiadó, Budapest-Pécs, pp. 219-247.
- SCHUMPETER, J. A. 1980. A gazdasági fejlődés elmélete. - Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 320. p.
- SPENDER, J-C. 1996. Making Knowledge the Basis of a Dynamic Theory of the Firm. - Strategic Management Journal, 17 Winter Special Issue. pp. 45-62.
- SZÁNTÓ, B. 2004. Az innováció társadalomformáló ereje. – Informatika, 7. 3.
- TÓTH, J. (szerk.) 2001. Általános társadalomföldrajz I. – Dialógus-Campus Kiadó, Budapest-Pécs, 484 pp.
- TÓTH, J. – TRÓCSÁNYI, A. 1997. A magyarság kulturális földrajza. - Pro Pannónia Kiadó, Pécs, pp. 23-34.
- TRÓCSÁNYI, A.- TÓTH, J. 2002. Magyarország kulturális földrajza II. - Pro Pannónia Kiadó Alapítvány, Pécs, pp. 47-59.

ÖSSZEFOGLALÓ

„Egyetlen Pálcika is lehet hős!” Így szól Süni vitéz jóslata, de igaz lesz-e vajon? Pálcika világában megfér/megférnek-e olyanok is, akik nem pálcikák, hanem mondjuk gömb formájúak vagy kockák, hogyan viselkedünk egymással, barátainkkal, ismerőseinkkel, hiszen nem vagyunk egyformák, sőt attól érdekes a világ, hogy mindannyian egyediek, különbözőek vagyunk. Hogyan reagálunk erre a különbözőségekre bizonyos helyzetekben? Tudjuk-e tolerálni, el tudjuk-e fogadni egymást? Ezekre a kérdésekre a választ Darvasi László a kis mesék sorai közé rejtette, így nem csak az olvasás örömeivel ajándékoz meg bennünket, hanem megtanít a sorok között való olvasás képességére is. Megmutatja nekünk az utat a gyermeki lét felé, hogy hogyan váljunk gyermeklelkű felnőttekké: „Mert könnyű, könnyű / törpék között óriásnak lenni / de nehéz és jobb, ha törpék között / derekabb törpe vagy / a többinél” (Weöres, 1975).

A dolgozat Darvasi László *Pálcika*-meséinek intertextuális, intermediális és interdiszciplináris értelmezésére fekteti a hangsúlyt. Érdeklődésem középpontjában az áll, hogy vajon ezek a rövid kis mesék hányféle forrásból táplálkoznak, milyen szövegekkel kommunikálnak, milyen apró utalások és kifejezések által teremtenek kapcsolatot más szövegekkel. A pálcika-lét, a pálcikaság hogyan befolyásolja az életet, az életünket. Kutatásomhoz főként a következő szerzők elméleti szempontjait használtam fel: Genette Gérard, Boldizsár Ildikó, Kádár Annamária és Bókay Antal.

Közismert tény, hogy a XXI. században a külsőségek és a kinézet sokkal jobban befolyásolja a rólunk kialakított véleményt, mint a belső értékeink. Darvasi László *Pálcika*-meséiben a sorok között szintén megbújik ez a szemléletmód, s én arra voltam kíváncsi a kisiskolásokkal végzett kutatásom során, hogy ők felfedezik-e ezt a jelenséget.

Egyéni kutatást végeztem a témával kapcsolatban, valamint fogalmazást írtam két iskolában (Samu Mihály Általános Iskola, Péterréve és Majsai Úti Általános Iskola, Szabadka) a harmadik és negyedik osztályos tanulókkal, közel 150 kisdíákkal Pálcika és a Kisgömböc kapcsolatáról.

Kulcsszavak: mese, Pálcika, Kisgömböc, intertextualitás, intermedialitás, interdiszciplinaritás, megsokszorozott identitás, varázslat, a kisiskolás mint befogadó.

ABSTRACT

„A Stick (Pálcika) can also be a hero!” sounds the knight hedgehog’s prediction – but will he be right? In the Stick world one can be something else, not just a stick, for example, spherical or cubical shapes, how we behave towards with each other, with friends, acquaintances, because we are not equal, even the world is more interesting if we are all unique and different. How do we react to these differences in certain situations? Are We tolerate it, can we accept each other? The answers to these questions László Darvasi hid among the lines of his little fairy tales, so he doesn’t give us only a joy of reading, but also teaches us about the skill of reading between the lines. He will show us the way to the children’s world, how to become grown-ups with the soul of a child: „Because it’s easy to be a giant among Lilliputians / but it’s harder and better if you’re among Lilliputians stronger than others.” (Weöres Sándor)

In my work I have put the accent on the intertextual, intermedial and interdisciplinary interpretation of fairy tales in „Stick” (pálcika) by László Darvasi. Center of my interest is that these short tales from which resources are created, with what kind of speeches communicate, with what little phrases and expressions make connections with other speeches. Persistence of Stick, “*stickness*” how affects on the life, on our lives.

In my research I’ve mostly used the theoretical aspects of the following authors: Gerard Genette, Ildikó Boldizsár, Annamária Kádár, Antal Bókay.

It is a known fact that in the 20th century aspects and looks have a much bigger influence on forming opinions about us, than our inner values. In fairy tales „Stick” (Pálcika) by László Darvasi has also hidden this view among the lines and during of my research with little schoolchildren I was curious if they are able to recognize this phenomenon.

Research has been carried out on this topic in two schools (Samu Mihály Primary School in Bačko Petrovo Selo and Majšanski put Primary School in Subotica) among nearly 150 pupils of 3rd and 4th grade regarding the relationship of Stick (Pálcika) and Small Ball (Kisgömböc).

Keywords: Stick (Pálcika), Small Ball (Kisgömböc), intertextuality, intermediary, interdisciplinary, multi identity, magic, little schoolboy as recipient

SAŽETAK

„I jedini štapić (palcika) može biti junak!“ Ovako zvuči predviđanje vitez Ježa – ali da li će biti u pravu? U Štapićevom svetu / mogu stati i oni koji nisu štapići već, recimo, sferni oblici ili kockasti, kako se ponašamo jedni prema drugima, sa prijateljima, poznanicima, jer mi nismo jednaki, čak je i svet zanimljiviji što smo svi različiti. Kako reagujemo na ove različitosti u pojedinim situacijama? Znamo li tolerisati, možemo li prihvatiti jedni druge? Odgovore na ova pitanja Laslo Darvaši je sakrio među redove u svojim malim bajkama, tako da nam ne poklanja samo radost čitanja, već nas uči i o umeću čitanja između redova. Pokazaće nam put ka dečijem svetu, kako da postanemo odrasli sa dušom deteta: „Jer lako je biti div među patuljcima / ali teže je i bolje ako si među patuljcima jači patuljak od ostalih.“ (Šandor Vereš).

U svom radu sam akcenat stavila na intertekstualno, intermedijalno i interdisciplinarno tumačenje bajki u knjizi „Štapić“ (Palcika) pisca Lasla Darvašija. U fokusu mog interesovanja je da sagledam kratke, male bajke, genezu njihovog nastanka, kako komuniciraju, kakvim malim frazama i izrazima stvaraju vezu sa drugim govornicima. Postojanost Štapića, štapićatost kako utiče na život, naše živote.

U svom istraživanju sam uglavnom koristila teorijske aspekte sledećih autora: Gerard Genette, Ildiko Boldižar, Anamarie Kadar i Antala Bokaja.

Poznata je činjenica da u XX veku spoljašnjost i izgled mnogo više utiče na stvaranje mišljenja o nama, nego naše unutrašnje vrednosti. U bajkama „Štapić“ (Palcika) Lasla Darvašija takođe među redovima je sakriveno ovo gledište i u toku mog istraživanja sa malim školarcima bila sam radoznala da li su sposobni da prepoznaju ovu pojavu.

Izvršila sam istraživanje u vezi ove teme kao i sastav koji je bio pisan u dve škole (Osnovna škola „Šamu Mihalj“ Bačko Petrovo Selo i Osnovna škola „Majšanski put“ Subotica) sa učenicima trećeg i četvrtog razreda, blizu 150 malih školaraca.

Ključne reči: Štapić (Palcika), Mala Kugla (Kisgömböc), intertekstualnost, intermedijarnost, interdisciplinarnost, mnogostručen identitet, čarolija, mali školarac kao prihvatilac.



Kulcsár Sarolta

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Szabadka
Mesterhallgató
kulcsar.sarolta1988@gmail.com

DARVASI LÁSZLÓ PÁLCIKA-MESÉINEK INTERTEXTUÁLIS ÉS INTERDISZCIPLINÁRIS ÉRTELMEZÉSE

*Intertextual and interdisciplinary interpretation of
fairy tales in the “Stick” (Pálcika) by Laslo Darvasi*

*Intertekstualno i interdisciplinarno tumačenje bajki
u knjizi „Štapić“ (Pálcika) pisca Lasla Darvašija*

PÁLCIKA – Ki is ő valójában?

Pálcika, ha elindul, akkor aztán zsupsz – így szól Darvasi László legújabb könyvének címe. De ki is Pálcika valójában?! A szerző a következőképpen mutatja be: „Látjátok, ő Pálcika, aki pálcika” (Darvasi, 2012). Azonban a mi Pálcikánk mégsem csak egy egyszerű pálcika, nem csupán egy kétdimenziós figura, aki azonos önmagával, ugyanis nagyon sok tulajdonsággal rendelkezik, mind külső, mind belső tulajdonságokkal, identitása megsokszorozódik. Egy pálcikába egy ember egyértelműen nem fér bele, az ember ugyanis ember, a Pálcika viszont pálcika, tehát az antropomorfizáció is diszkurzív kérdéssé válik. Azonban a mi Pálcikánk Darvasi László szösszenetnyi meséiben újra és újra útnak indul, hogy megismerje a világot, az őt körülvevő dolgokat és embereket, ez idő alatt barátokat és ellenségeket is szerez magának, és a világ sem hagyja őt figyelmen kívül, ő pedig a világ megértésére és önmegértésre törekszik. Vándorlásai során kiderül, hogy mitől félnek a lyukak, miért bánatos a görögdinnye, mi áll a különféle húsipari termékek csúfolódásának hátterében, és hogy a Takarítás szereti Pálcikát, eltekintve attól, hogy Pálcika még ennek tudatában sem szeret takarítani. A vándorlás fogalma azonban könnyedén azonosítható az élet fogalmával is. Nem alaptalan kijelentés ez részemről, ugyanis a salamoni Bölcsesség könyvében olvasható többek között a következő, mély értelmű mondat: „Az élet vándorlás” (Sebők, 2003). Az idős Goethe, eseménydús életét összefoglalva, 1823-ban jegyezte fel naplójában: „Életünk: vándorlás” (Sebők, 2003). La Rochefoucauld herceg Maximái között található ez az észrevétel: „Ha helyesen szemléljük, rá kell jönnünk, hogy életünk nem más, mint vándorlás...” (Sebők, 2003). Tehát mindezek a kalandok és veszélyek közepette megismerhetjük a világot, pontosabban megtudhatjuk, hogy milyen is a világ pálcikaszemmel. Ezen kalandozások és az élet apró-cseprő dolgain keresztül azonban

a szerző igen fontos kérdéseket is feszeget – a másság, az elfogadás, az irigység, a szeretet, a traumák feldolgozása –, teszi mindezt gyermeknyelven, pálcikázva.

Ha Pálcikában a befogadó mégis keresni kezdi az embert, pontosabban az emberit, akkor sem egy felnőttre akad benne. Őt leginkább egy kisiskolás gyermekhez tudnám hasonlítani. Hiszen minden érdekli, ami körülötte van, egy hátizsákkal giriguri kerékpárján jár-ke, pálcikázik a világban, az ő kis világában. Azonban a dagi hátizsák és a giriguri kerékpár mellett volt még egy elengedhetetlen tartozéka Pálcika felszerelésének, ez pedig a bumbi orrú nagy bakancsa. Ez a bakancs, ami inkább csizmának mondható, sok jó tulajdonsággal rendelkezett: elsősorban kényelmes volt, másodsorban hétmérföldes, és nem utolsó sorban nem ázott be, amikor Pálcika Pocsolya uraság méltatlankodó hátára lépett. Az eddig felsoroltak mind nagyon fontosak, azonban ami a legfontosabb, hogyha Pálcika fölhúzta pálcikalábaira ezeket a nagy cipőket, még inkább pálcikának nézett ki. „Hiszen Pálcika nagyon szeretett pálcika lenni” (Darvasi, 2012).

Pálcika tehát leginkább egy kisgyermekhez hasonlítható. Pontosan nem állapítható meg a kora, sőt az sem, hogy óvodás vagy iskolás kor környékén jár-e, esetleg kalandra vágyó felnőtt, azonban mindenképpen megállapítható, hogy életkorától függetlenül teljes és egész lény, akinek világlátása, gondolkodása és ítéletalkotása sajátos, pálcikaalakjától eltekintve. Sok kisgyermekkel ellentétben nem szereti a csokit, a cukrot és a nyalókát sem, azonban kedvenc ételei közé tartozik a sült halacska, a csirkepaprikás és a Maci sajt. Az ő világában nagyon sok esetben az egymástól független dolgokat is össze lehet kapcsolni, minden irányíthatóvá válik a vágyai, a gondolatai és a szándékai által. Így a csoda bármikor bekövetkezhet. Hiszen cselekedeteit leginkább érzései vezérlik, és igen nagy hatással van rá közvetlen környezete, vagyis barátai és rokonai. Sajátos gyermeki szemléletében a valóság, az álmok és a fantázia gyakran összekeveredik. Szenvedélyes érdeklődéssel törekszik arra, hogy minél jobban és részletesebben megértse az őt körülvevő világot, és a jelenségek okait, felfedezze az ok-okozati összefüggéseket. Gyakran olyan részletek kerítik a hatalmukba, amelyek más figyelmét fel sem keltenék. S a kíváncsiságának köszönhetően giriguri kerékpárjával nagyon gyakran felfedező hadjáratokra indul, s időközben nagyon sok barátra tesz szert. Találkozott már Süni vitézzel, aki egyszer elkergetett egy éhes medvét a méhek odújától, s ezért kitüntették őt. Pálcikának olyannyira tetszett a kitüntetés, hogy arról álmodott a következő éjjelen, hogy ő is kitüntetésben részesült, csak sajnos őt, mivel nagyon kicsi volt, eltakarta a kitüntetés. Apró termete ellenére azonban ő is egyszer végrehajtott egy hőstettet, mégpedig az történt, hogy egy fogpiszkáló beszorult egy salátafüggő nyuszi metszőfogai közé, és ő egy mozdulattal eltávolította azt, megszüntetve ezzel a nyuszi selypítését, aki ezután már nem Tyusziként, hanem becsületes néven Gyusziként tudott bemutatkozni. Pálcika, mint a legtöbb kisgyerek, nagyon szeretett kirándulni, utazott már vonaton és űrhajón is. Az egész rokonságával összefogva nagy támadást indítottak a gyerekszájakban sok kárt okozó Szuvás Manók ellen. Pálcika is szokott sírni s az ő könnyei fűrészpórosak. Elárulja azt is nekünk,

hogyan mi minden pálcika álma, nem más, mint hogy díszes kerítésléc legyen belőle. A gyermeki képzelet számára nincs lehetetlen, a gondolat mindenható hatalmába vetett hit esetükben teremtő erővel bír. Pálcika nézőpontjából felmerül a kérdés, hogy mi a nagyobb a kupac, a rakás, a halom, a domb vagy a hegy. A válasz: amikor Pálcika felmászik a hegycsúcsra, már ő a legnagyobb. Ez a kijelentés is alátámasztja azt, hogy az egocentrizmus, az énközpontúság mennyire jellemző a kisgyermekekre. Mindez nem önzést vagy arroganciát jelent, hanem azt, hogy a gyermek mindent, ami körülötte van, magához képest lát, önmagához mér és az egoja szempontjából értelmez. A gyerekek képzeletében Pálcikához hasonlóan minden él, a fák és a kövek is, ha ő él, akkor minden él, ha neki vannak érzései, akkor mindennek vannak, lehetnek érzései (Kádár, 2012).

Pálcika metamorfózisai

„A metamorfózis kifejezés minden tudományágban átalakulást, átváltozást, alakváltozást jelent – jelentheti a petéből kikelő egyednek az egy vagy több lárvállapoton át történő fejlődését; a kőzetátalakulást: a magmás és üledékes kőzetek átkristályosodását óriási nyomás vagy magas hőmérséklet hatására a földkéreg mélyebb rétegeiben; azonban jelentheti a pszichológiában a személyiség átalakulását is” (<http://www.kislexikon.hu/>). Esetemben az utolsó, a pszichológiai átalakulás válik fontossá Pálcika kapcsán, ám a mitológiai és az ovidiusi hagyomány is érvényesül. Pálcika ugyanis Darvasi szövegeiben többszörösen is átalakul, pontosabban kifejezve történetről történetre újabbnál újabb alakot, formát és szerepet ölt magára. A szereplők átalakulása révén az olvasó számára a szöveg olyan valóságot képvisel(het), amely az élet nagy kérdéseire, nehézségeire, problémáira is választ ad(hat), az útravalót, a hamuban sült pogácsát biztosít(hat)ja az önmegvalósítás folyamatában.

„A mai gyerekek már nem a nagycsalád vagy a jól integrált közösség biztonságos közegében nőnek fel. Ezért ma még fontosabb, mint a mesék keletkezésének idején, hogy a modern kor gyermeke megismerjen olyan hősöket, akik egyedül vágnak neki a világnak, és bár induláskor még nem tudják végső céljukat, bíznak magukban, és a helyes utat követve meg is találják biztos helyüket a világban” (Kádár, 2012).

Pálcika egyedül vág neki a nagyvilágnak bumbi orrú nagy bakancsában, giriguri kerékpárjával és egy hatalmas hátizsákkal felszerelve. A népmesékben gyakori tarisznya, feltarisznyázás szimbólumát itt a hátizsák helyettesíti. Tulajdonképpen Pálcika növekedésének és fejlődésének útját mutatja be a szöveg, azoknak a buktatóknak, veszélyeknek a kiemelésével, amelyekkel a főhősnek meg kell küzdenie. Ez az életre való felkészülés egy formájaként is értelmezhető: azonban Pálcika mindezt egyedül teszi meg, szüleiéről nem esik szó egyetlen egy történetben sem, csupán a távoli és még távolabbi rokonok kerülnek felsorolásra. Azonban egyes történeteket értelmezve megtalálhatóak azok az apró utalások, apró jelek, amelyek arra mutatnak rá, hogy Pálcikának hiányzik a családi fészek nyugalma, egy biztos háttér, amely neki nem adatott meg. Pedig a gyermeknek hét éves korig a legjellemzőbb tevékenysége az utánzás, nem is tud mást tenni, emiatt kiszolgáltatott a közvetlen környezetében levő személyeknek, akik azonosulási mintát nyújtanak számára (Kádár, 2012).

Pálcika többféle alakváltozása valósul meg a kötet szövegeiben, azonban én kettőre, a legjelentősebbekre szeretnék kitérni. A Pálcikarádió címet viselő szövegben történt, hogy a kis főszereplő, aki egyébként a tömegkommunikáció minden eszközének használatában igen jártas, talált egy rissz-rossz, recsegi rádiót. Öröme azonban nagyon hamar véget ért, ugyanis kiderült, hogy az általa hazahozott tárgy működésképtelen, hiszen nincsen antennája. „Na, Pálcika gondolt egy nagyot, és az antenna helyébe állította magát. Lett is vétel nyomban...” (Darvasi, 2012). Ezzel a cselekedetével Pálcika megszűnt Pálcikának lenni, s története végéig kettős szerepet játszik. Ugyanis Pálcika nélkül nincs Pálcika, aki maga a főszereplő, és Pálcika nélkül nincs a rádiónak antennája sem, ami pedig elengedhetetlen kelléke annak, hogy tudja közvetíteni a műsort, hogy a főhős és az antenna egy személyben jól értesült polgára legyen önmaga társadalmának.

Pálcika akár a sün tüskéje is lehetne, egy pálcika egy tüske, két funkció egy személyben. Ugyanis a sün egy olyan állat, akinek nagyon sok pálcika van a tulajdonában. Ezek egyrészt a sün elengedhetetlen ismertetőjegyei, másrészt ruházatának nélkülözhetetlen tartozékai, valamint akár szúrófegyverként is alkalmazhatóak. S a sün alkalmazza is fegyverként a tüskéit, különösen, ha egy éhes medvét kell elkergetni a méhek odújától. Egy kis állat is képes ekkora hőstett elkövetésére. S Pálcika ennek a hőstettnak a részese. Ugyanis minden tüske egy pálcika, ebből kifolyólag főhősünk megsokszorozódott énjével találjuk szemben magunkat, ha felidézzük a sün képét.

Azonban a két legkiemelkedőbb alakváltozás mellett Pálcika hídként is tudott viselkedni, legalábbis önnön állítása szerint képes volt varázslat végrehajtására, valamint ha úgy adódott, pálcikarözszeként az öreg néne hátára vándorolt, aki otthon befűthetett vele a sparheltjébe vagy a füstölő dobkályhájába.

Amikor a tárgyak életre kelnek...

Pálcika világában a tárgyak a főhőssel együtt élnek meg a kalandokat. Minden szövegben változik a helyszín, s vele együtt változnak meg a szereplők is. Ha a varródobozba téved Pálcika, Gyűszű Uraság szigorú birodalmába, akkor a tűkkel kezd beszélgetni. Ha Marokkóba, bocsánat: marokkóba keveredik apró főhősünk, az nem azt jelenti, hogy elutazott volna, hanem hogy egy pálcikás játék kellős közepébe pottyant, ahol a megjelenésével már bonyodalmat okozott, hiszen ebben a játékban tilos a pálcikáknak megmozdulni.

A mesebeli tárgyak életre kelésével legelőször Andersen meséiben találkozhattunk, ahol a tárgyak táncot járnak, segítik Hamupipőké a hétköznapi teendőiben. Andersen magát a csodát a hétköznapi tárgyak közé hozza, varázslatosan életre kelnek a legkülönbözőbb eszközök. Meséiben nincs lehetetlen, de minden varázslatnak a valós világ keretei között kell megtörténnie. Tárgyai öntörvényű életet élnek, ugyanúgy mintha különféle embertípusokat jelenítenének, személyesítenének meg. Hiszen a műmesékben nagyon gyakori, hogy a tett mágikus erejét a megszólalás csodája váltja fel, amikor is a tárgyak nemcsak életre kelnek, hanem meg is szólalnak (<http://epa.oszk.hu/>).

Boldizsár Ildikó szerint a mesei bűvös tárgyak lényege az, hogy megfelelő módon használják vagy használtassák őket, azaz a funkciójuknak és erejüknek felmérésével kihasználják a bennük rejlő erőt és lehetőségeket. A mesében a varázspálcának van a legnagyobb hatalma, amellyel varázslatokat hajt végre legtöbb esetben a főhöst segítő személy, ritkábban maga a főhős. Azonban előfordul, hogy az egyszerű hétköznapi, nem varázslatosnak hitt, azonban mégis varázslatra kész tárgyak védelmezik meg a főhöst. A tárgyak esetében sem értéke, sem külseje alapján nem lehet felmérni a benne rejlő erőt (<http://epa.oszk.hu/>).

Pálcika világában is nagyon gyakran találkozunk az egyébként élettelen dolgok életre kelésével. A Szerelmes Takarítás című szövegben maga a takarítás kelt életre, és belebúgta a főhős fülébe, hogy ő mennyire szereti, ha vele foglalkozik. A 3 limonádécsöpp történetében a szívószál dölýfösködik Pálcikával, s azzal kérkedik, hogy rajta mi minden áramlik keresztül. S vajon Pálcikán mi folyik keresztül? „Tudod Szívószál, rajtam az érzések futnak át. Hogy szeretem. Kedvelem. Hogy aranyosnak találok. Hogy szomorú leszek miatta. Hogy fölvidít. Soroljam még?” (Darvasi, 2012)

A rettenthetetlen Fűrész úr esetében is ez a jelenség figyelhető meg. Oszlop Ottó, az egész nap álldogáló oszlop, akinek a legnagyobb esemény az életében, amikor Vilmos, a Varjú rászáll és egy kis időt tölt vele, valójában szintén tárgy, aki mozogni nem, de beszélni igen. Megállapítható, hogy Pálcika világa egy varázslatos világ, ahol minden tárgynak megvan a maga funkciója, azonban ez a funkció esetükben kibővílni látszik egyeseknél csak a beszédre, másoknál a beszédre és a mozgásra való képességekkel. A főhőssel együtt pálcikázzák végig ezt a kis könyvet. Akkor mindezt figyelembe véve Pálcika szövegei mesék, vagy nem mesék?!

Pálcikázva a pálcikaképek világában

Az intermediális helyzetben két médiumforma érvényesül és kommunikál egymással. Ilyen helyzetben például a film és az irodalom kommunikációjáról van szó (<http://idegen-szavak.hu/>).

Azonban én ebben a továbbiakban nem csak a film és az irodalom kapcsolatára szeretnék kitérni, hanem szó lesz még a könyv illusztrációiról, a szöveg és a képek kapcsolatáról, a rajzfilmekről, a filmekről és az animációs játékokról is.

Az illusztráció latin szó, amelynek jelentése: megvilágít (<http://idegen-szavak.hu/>). Azonban ez magában foglalja/foglalhatja a szemléltetés és a képi megjelenítés jelentést is. Az illusztráció minden esetben a szöveg szolgálatában áll, azonban a posztmodernben külön szöveggént tekintünk rá. A képek szerves tartozékai a könyvnek, a cselekmény optikai alátámasztására szolgálnak. Célja, hogy a szöveg ébresztette illúziót és hangulatot erősítse, valamint határozottabb formában állítsa elénk.

Pálcika képi megjelenítése, megtestesülése leginkább a kisgyermekes emberábrázolásához hasonlítható. Mi sem támasztja ezt jobban alá, mint Kosztolányi Dezső Fánika című novellájának a következő idézete: „Íróst játszottunk, iskolát. Embereket rajzoltunk óriási fejjel, hegyes pocakkal, gyufaszál-lábakkal, s apám

színes íronjaival színeztük ki” (Kosztolányi, 1972). Ugyanis ha azt mondanánk egy kisgyereknek, rajzoljon le egy bácsit, akkor ő az ismert mondóka mintájára – „Pont, pont, vesszőcske, készen van a fejecske. Kicsi nyaka, nagy a hasa, készen van a török basa” (<http://mondokak.net/>) – először kerekítene egy kisebb kört, ami lenne a fej, abban két kis pontot, ami a két szem szerepét töltené be, majd egy vonalat, ami lenne az orr és egy görbe egyenest, ami a száját képviselné. Tovább haladva has vagy lenne, vagy nem, az egyszerűbb változatban csak egy vonal képviselné a törzset, mely legalul két részre osztódna, ami lenne a két láb, s a törzs közepe táján, keresztben egy egyenes, ami a két kéznek felelne meg. Így néz ki gyerekszemmel egy ember, s nagyon hasonló ehhez a szemléletmódhoz a mi Pálcikánk is. A színezés stílusa is leginkább a kisgyermekek festésmódjára emlékeztető, ugyanis a legtöbb esetben nincsenek kitöltve a felületek, vagy túlszalad a vonalon a színezés. A mi Pálcikánk miben több mint egy egyszerű pálcikaember? Abban, hogy nála elmaradhatatlan elem a bumbi orrú nagy bakancsa és a haja (ami a szövegből kiderül, hogy vörös színű, azonban ez nem mindig kivehető a képi ábrázolás folyamán).

Azonban az illusztrálás során nem csak Pálcika alakja hasonlít leginkább a gyerekrajzokhoz, hanem az összes többi szereplő is, beleértve a tárgyakat is. Az egyszerű formák a jellemzőek, a találékony megoldások, a fontosabb elemek színesek, a mellékesek fekete-fehérek vagy szürkék, egyes szereplők mellett gondolatfelhőkben hangutánzó szavak is találhatók. Érdekes utca- és térnevekkel is találkozhatunk a szöveg folyamán, ilyenek a Pitypalatty tér, Hapcizz velem utca, a Görbe Nagylábujj utca és a Pálcika utca. Tehát a szövegek illusztrációit egy egyéni motívumkészlet jellemzi, valamint az élményekhez tapadó asszociációk sűrítése, a változatos ábrázolásmód. Több helyen is megfigyelhető a cselekvés ábrázolása mozgásfázisokban, az érzelmek által meghatározott arányok, a formák szétbontása és a vertikális perspektíva. Számomra az illusztrálás szempontjából a legérdekesebbek a Más bőrében szöveghez társuló képek voltak, amikor is apró főhősünk próbál azonosulni a nyuszi, a mókus, a tölgyfa, a kerékpár és Zelóta Hápi külalakjával.

A rajzfilm minden gyermek és felnőtt alapvető kulturális élménye. Pálcikával kapcsolatban is rábukkantam egy rajzfilmre, amelyben a főhős fehér-fekete mintázatban pompázik óriási piros szájjal. S abban a részletben, amelyikben legjelentősebb Pálcika szerepe, éppen fogszabályzót kap. Némi didaktikusságot véltem felfedezni magában a rajzfilmben, ugyanis az első pillanatban a fogszabályzó látványától elborzad Pálcika, azonban később megbarátkozik vele s egészen jól, valamint állandóan viseli. A célközönség legnagyobb része is kénytelen fogszabályzót viselni, s ennek a ténynek az elfogadását próbálja megkönnyíteni a kicsit sem hétköznapi nevezhető rajzfilm.

A játék a gyermek alapvető szükségletei közé tartozik. A XXI. században azonban leginkább a számítógépes játékok közkedveltek. Napjainkban a gyerekek mindinkább egy virtuális térben élnek, amelyben virtuális barátokra tesznek szert, ugyanis a világháló megszüntette, pontosabban eltüntette azokat a térbeli határokat, amelyek a korábbiakban megakadályozták a nagy távolságokon átívelő barátságokat.

Pálcikaemberek címszó alatt igen sok animációs játék megtalálható a világhálón. Számomra ez is azt bizonyítja, hogy a pálcikaember alakja szimpatikus és közkedvelt a gyerekek körében. Mindemellett törekeny alakját figyelembe véve igen nagy tetteket hajt végre s hősként viselkedik, kardozik és harcol ezekben a játékokban. Íme néhány példa ezekre a játékokra: <http://jatekszinkron.hu/palcika-ember-maszkalos-kalandjai/> és <http://www.kisjatek.hu/palcika-kalandjai-3-online-ingyen-jatek.html>.

Intermediális helyzetet fedeztem fel még Pálcika szövegei és a filmek között is. A filmes világ egyik klasszikusát emelném ki a többi sorából, amely nem más, mint a Stan és Pan. Ezt a filmet nem annyira Pálcika vagy a pálcikaember megjelenése miatt tartottam fontosnak megemlíteni, mint inkább a Pálcika-szövegek mögött meghúzódó társadalmi problémák okán. Ugyanis a XXI. században igen jellemző, hogy az emberek többségének mellékesek a belső értékek és csak a külsőségekre fektetnek hangsúlyt. Ebben a filmben is a kövér és a sovány ember ellentétes figuráján és szerepmegformálásán van a fő hangsúly. Stan a vékony, tutyimutyi, együgyű figura, míg vele ellentétben Pan a kövér, agilis és mérges társa. Kettejük szerepsémájának a lényege azon alapult, hogy a gyermekien naiv Stan mindig jót akart, azonban általában ez balul sült el, míg a fölényes Pan is nagyképűsége és hatalmas önbizalma ellenére szintén mindig pórul járt. Stan volt a sovány figura, míg Pan az ellentéte, igen természetes alak volt. Éppen emiatt állítható párhuzamba Pálcika és Kisgömböc alakjával, valamint a XXI. századi emberideállal.

Felhasznált irodalom

Kiadások:

1. DARVASI László (2012): *Pálcika, ha elindul*. Budapest: Magvető Kiadó
2. KOSZTOLÁNYI Dezső (1972): *Kínai kancsó*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó
3. WEÖRES Sándor (1975): *Egybegyűjtött írások*. Budapest: Magvető Kiadó

Irodalom:

1. BOLDIZSÁR Ildikó 2010. *Meseterápia*. Magvető Kiadó, Budapest
2. BÓKAY Antal 2006. *Bevezetés az irodalomtudományba*. Osiris Kiadó, Budapest
3. KÁDÁR Annamária 2012. *Mesepszichológia*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest
4. SEBŐK Zoltán 2003. *Élősködő kultúra*. Kalligram Kiadó, Pozsony

Internetes források:

1. <http://epa.oszk.hu/00000/00016/00030/971004.html>, 2013.06.07.
2. <http://idegen-szavak.hu/interdiszciplin%C3%A1ris>, 2013.06.04.
3. <http://jatekszinkron.hu/palcika-ember-maszkalos-kalandjai/>
4. <http://www.kisjatek.hu/palcika-kalandjai-3-online-ingyen-jatek.html>, 2013.06.05.
5. http://www.kislexikon.hu/metamorfozis_a.html, 2013.06.04.
6. <http://mondokak.net/mondokak/219-pont-pont-vesszocske.html>, 2013.06.06.

ÖSSZEFOGLALÓ

Korunk gyermekei, a kibertérben nevelkedő nemzedék tagjai módosult, a gyakorlati szituációkban boldogulásra kevésbé képes tér- és időérzékeléssel rendelkeznek. Ugyanakkor ebben a megváltozott állapotban, a modern utáni kor szülöttjeinek továbbra is szembe kell nézniük az emberi élet szempontjából problematikus idővel, legfőképpen pedig annak egyik természetes jellemzőjével, az idő múlásával. A kutatás irányvonalát meghatározó gyermeki időészlelés kezdetlegességének a feltérképezése, illetve a mentális, kognitív folyamatok időérzékeléssel kapcsolatba hozható mozzanatainak irodalmi szövegek általi megközelítése egyúttal a vizsgálódás tárgyát is képezi. A dolgozatban olyan művek értelmezési javaslatai kapnak helyet, amelyek igazolni látszanak a gyermeki időérzékelésre vonatkozó ismereteket. A vizsgált szövegek a kisiskolások (1–4. osztály) eseményjellegű tapasztalását idézik meg. Az irodalmi alkotások elemző feltárása lehetővé teszi ennek az érzékeny területnek, a gyermeki percepciónak a reflektált megközelítését, vizsgálatát.

A munka teoretikus keretét Martin Heidegger, Immanuel Kant és Jorge Luis Borges időkonceptiói határozzák meg, de a bibliai vonatkozások sem kerülhetők meg a gyerekeknek szánt filmes vagy írott alkotások vonatkozásában. Ezek az elméletek, továbbá irodalmi szöveghelyeik felkutatása egyaránt szerves része a munkának, amely a megfelelő konklúzió mellett újabb kutatások lehetőségét is felvillantja.

Kulcsszavak: gyermek, idő, irodalom, szöveg, interpretáció, posztmodern.

SAŽETAK

Deca našeg doba, odrasla u sajber-prostoru stekla su promenjeno poimanje prostora i vremena, što je rezultirao njihovim otežanim snalaženjem u praktičnim situacijama. Unatoč ovom promenjenom stanju i ova deca modernog doba moraju se suočiti sa problematikom vremena, a naročito sa jednom njenom osobenošću, a to je prolaznost vremena.

Glavnu nit istraživanja s jedne strane čini mapiranje dečijeg “primitivnog” poimanja vremena, njihovih mentalnih i kognitivnih procesa, a sa druge strane posmatranje ove tematike u književnim tekstovima. U ovom radu prostor su dobila tumačenja onih dela, koja najbolje pravdavaju dosadašnja shvatanja o dečijem poimanju vremena.

Pročavani tekstovi prizivaju iskustvo dece nižeg školskog uzrasta (1-4.

razred). Ova književna dela reflektuju dečiju percepciju ove osetljive oblasti, njihovom analizom dobijamo bolji uvid u ovu problematiku.

Teoretski okvir rada određuju vremenske koncepcije Martina Hajdegera, Imanuela Kanta, i Horhea Luisa Borhesa, ali ne može se izostaviti ni nemali uticaj "Biblije" na filmska i književna ostvarenja namenjena dečijem uzrastu. Ove teorije i proučavanja njihovih izvora čine organski deo rada, koja pored odgovarajućeg zaključka nudi prostor i za nova istraživanja.

Ključne reči: dete, vreme, književnost, tekst, interpretacija, postmoderna

ABSTRACT

Children of our age are the members of a generation raised in cyberspace, in practical situations they are able to cope less with space and time. In the same time in this different condition they have to face reality and life's problems, the natural characteristics of the passage of time.

The research direction of children's time perception of the dominant rudimentary mapping, as well as mental, by cognitive processes in time perception may be associated with features of literary texts approach is also the subject of the investigation. In the paper there are such suggestions of works that prove the knowledge of the child's sense of time. The texts studied in primary school (Class 1-4) evoke such experiences.

The analytical exploration of literature allows this sensitive area of children's reflected perceptions to be approached and tested. This works theoretical framework is determined by the concept of time from Martin Heidegger, Immanuel Kant and Jorge Luis Borges, but the Biblical references are also not to be missed from the films or written works. These theories and literary sites are an integral part of the job search, which are big help in addition to the proper conclusion and possibility for further researches.

Keywords: children, time, literature, text, interpretation, postmodern



Balog Anikó

Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
 Szabadka
 Mesterhallgató
 ancsa90@gmail.com

IDŐ ÉS IDŐÉRZÉKELEÉS A GYERMEKOLVASÓ NÉZŐPONTJÁBÓL

*Time and time perception in the
 children's reader's point of view*

Vreme i percepcija vremena iz ugla dečijeg čitaoca

Időmetszet-kivonatok (Tóth Krisztina: Űrkutyák)

Tóth Krisztina *Űrkutyák* című szövege a *Hazaviszlek, jó?* tárcanovellákat és más publicisztikai műveket összegyűjtő kötetének egyik novellája. A lélektani mesetipológia szempontjából a mesenovellák kategóriájába tartozik. Aktuális élethelyzeteket sorakoztat fel kronologikus jellegű megformálással, szerkezete időelvű. A tér-idő bizonytalanságtól mentes novella szereplői kettős (idő)tengely mentén bontakoztatják ki a történet idejét, valamint a vele párhuzamosan kirajzolódó személyiség, az elbeszélő idejét. Thomka Beáta *Prózaformák* című tanulmánykötetének *Narratív megértés* című fejezetében az *Űrkutyák* esetében is tapasztalható szűzsé alkalmazásáról így ír: „Az emberi megértés egyik alapformája elbeszélő jellegű, olyan kognitív lehetőség, ami által gyakran a nem eseményszerű jelenségeket történetként éljük át, és a narratív megértés alapján így is értelmezzük” (Thomka, 2012).

Tóth Krisztina szövege is ezt teszi az olvasóval. Ebben az interpretációs modellben a kutyák elbeszélése, elmesélése, jelenlévővé tétele valóban nem eseményszerű jelenség, sokkal inkább a kibontakozó történet reprezentánsának bizonyul. Ezt a megállapítást támogatja a novellakezdő bejelentés is: „Ha valamikor meg kellene írni az életrajzomat, évszámok helyett valahai állatok nevét sorolnám.”

Az életrajzírás szükségességének tekintetében alkalmazott feltételes mód hamar feloldást nyer. A novella folytatásában ténylegesen megtörténik a múltbéli események értelmező felidézése, az emlékezés aktusa. Csakugyan nem vitatható el az írás folyamata mint a történet létrehozási alkalma.

A személyiségszerkezetté összeálló vonások, az alakok (központi alak) belső rajza sem az elbeszélői közlésekből, hanem közvetetten a történet szereplőinek viszonyaiból

bontakoznak ki Thomka Beáta szerint. Élete kutyáinak felsorakoztatása, felsorolása által az elbeszél sor sorssá módosul: életkorai és kutyák szerint halad vonalszerűen előre. Voltaképpen önéletrajzot ír, önmaga megkonstituálására törekszik, amit a folyamatos változások (a kutyák váltakozásának összessége) tesznek lehetővé: „A megszólaló maga a változás, a változás-metaphora megtestesülése, végrehajtója, s e ponton fordul át a metafora folyamatba, a személy pedig töredezett eseménysorrá, idővé, időkké, helyekké válik” (Thomka, 2012). Ugyanezzel korrespondál az *Űrkutyák* folytatása is: „Az évekre ugyanis nehéz visszaemlékezni, szeszélyes egymásutánban löki fel a lélek az arcokat és az illatokat, a kutyák és a cicák azonban segítenek felidézni a pontos helyet és időt.”

Hangsúlyos szerep jut annak az időmetszet-kivonatnak, ami egy emberi életidővel azonos jelen értelmezési javaslat esetében. Az (élet)történet elején megismert „hős” még gyermek, a végén már felnőtt szubjektum, sőt talán már nem is él.

Kutyák

Az *Űrkutyák* narrátora egy időben jelenik meg önelbeszlő gyermekként és a gyermekre, a kamaszra, a fiatal felnőttre emlékező értelmező, rendszerező gondolati összegzésekre, életéről számadásra képes felnőttként is. A szöveg négy szerkezeti egységre tagolható, amelyek két időt (múlt, jelen) érintenek, ezek a következők:

- Az életrajzírás bejelentése és módszertani elvének kiválasztása (elbeszlő ideje)
- A kutyák felsorolása – emlékezés (emlékező én – múlt)
- A kutyák halála – jelenlegi helyük vázolása (elbeszlő ideje)
- Egyéni halál (narrátor halálának) feltételezése (elbeszlő ideje, nem azonos az elsővel, ez ugyanis az előzővel ellentétben az esemény idejét is jelöli)

Az emlékezés fontos elemeként hanyagság volna megfelelkezni a negyedik dimenzióként is emlegetett időérzékeltetés mellett a térről mint az egykori tapasztalás helyszínéről. „A közvetlen észlelés, impresszió és élmény (...) akkor válik teljes értékűvé, gazdag jelentésű, foglaltszerű mozzanattá, amikor a későbbi találkozáskor emlékkép formájában merül föl a tudatban és az érzékekben” (Thomka, 2012). Novellájában Tóth Krisztina is ekképpen rokonítja a két dimenziót (tér és idő viszonyát), hogy teljes értékű mozzanataiból (a változásból) alkothassa meg az események elbeszélését. Összesen öt kutya részletes, szinte táblázatos, szigorú elveket betartó megidézése történik. Az ebek váltakozása pedig a narrátor cseperedését, fejlődését jelző életútállomások metaforájaként kezelendő. Az időelvet tiszteletben tartva, felbukkanásuk sorrendjében közli a kutyák nevét és minden egyéb róluk tudható, megjegyzett emléket:

I. *Domi a vizsla* a visszapillantás, az önmeghatározás első eszköze: „Az első arc egy vizslafej: olyan alacsony vagyok, hogy velem egy magasságban liheg. Domi, a vizsla, a szomszéd kertben lakik. Amint megérkezünk a nyaralóba, azonnal a kerítéshez állok és kántálni kezdem a nevét. Megjelenik, csörtetve átvág a

bokrokon és a kezemből eszi a málnát. Utólag sejtem, az öröm nem a málnának szól, papírgalacsinokat is kínálhatna az a hároméves tenyér. Összenyal a dróton keresztül, az orrán nagy, barnásvörös szeplők vannak.”

A fent idézett részlet a fejlődéslelektani tényekkel összhangban az első emlékkép megjelenését hároméves korra teszi. A nyár, a nyaralás élménye ünnepként jelenik meg. A hétköznapiakból való kilépés izgalma, valamint a lelassult idő jelképeként egy a gyermek számára különös, kisebb túlzással transzcendens világot idéz, amelyet a kántálás¹ terminus használata („kántálni kezdem a nevét”) még inkább alátámaszt. Az ünnep a kutyával való találkozás, amit az édes gyümölcs fogyasztása tesz szertartássá, szokásokon alapuló rítussá.

II. Simon, a tacsó, felidézése már rövidebb hangvételű, mindössze néhány sor jut neki: „...Dunapatajón él egy kopott deszkakerítés mögött. Tömzsi, kócos, tacsókeverék, mindenhová jön utánam. Tisztán hallom, hogy kopog a körme a kerti betonösvényen.”

A felgyorsuló időre, a jelentéktelennek tűnő évekre mutat rá a szöveg, amelyben csak az előrehaladás, a mihamarabbi felnövés a cél. Hamar bekövetkezik az időben való ugrás a következő kutya felelevenítése révén.

III. Simon, a németjuhász, aki „elődje” után kapta a bibliai nevet: „...tízévesen nem jut más kutyanév eszembe, a baljóslatú Lessie meg nem tűnik jó ötletnek. Simon pofáján a jobb oldalon kedves anyajegyek vannak, ettől határozottan emlékeztet Cserhalmi György színművészre. De a Lessie után a Gyuri nevet is elvetem, így hívják ugyanis a titkos szerelmemet: marad a Simon.”

Ekkor először hangzik el az elbeszélő életkora: tízéves. Tízéves és szerelmes. Az első szerelem beteljesületlenségének fájdalma is kirajzolódik a kutya elvesztésének körülményei között: „Hajnalban viszik el, nem tudok elbúcsúzni. Sosem látom többé. Hiányzik, a mai napig gyászolom.”

A vonatkozó névmások mondatvégi hiánya indokolja a nem a kutya elvesztésére vonatkozó kételyeket. Továbbá a titkos szerelmet is megidézik a tömör, tárgy nélküli mondatok.

IV. Rex esetében már a fajta megjelölése is elmarad, annak ellenére, hogy 14 éves él a családdal. A róla szóló leírás a halála körülményeinek közlésével indul: „Egy reggel hóval belepve fekszik a küszöb előtt.”

A történet kronologikusságát szem előtt tartva az elbeszélő Rex elvesztésének idején huszoneves lehet. A gyufaárus kislány fagyhalálát idéző, sokkal inkább transzformáció, mintsem elmúlás a felnőttkor kezdetének és a gyermekkor meggyászolásának metaforája: „Kemény a februári föld, apám alig tudja eltemetni”.

A föld keménysége a nagybetűs élet nehézségeire asszociál, amelynek lényegét sem érteni, sem feloldani a már tapasztalt felnőtt, az apa sem tudja. A felnőttiséget

¹ Ünnepek előestéjén (vagy ünnepi időszakokban) csoportosan házról házra járva elismételt éneklés, melynek során az ünnep gondolatkörét felidéző énekhez jókívánságok, gyakran köszöntők csatlakoznak.

² Simon eredeti neve Péter, aki köszikla, s erre a kösziklára építi Jézus az egyházat.

igazolja a helyszín módosulása, az otthontól való eltávolodás is a soron következő kutya esetében.

V. Fülke, a kóbor kutya, már nem a családhoz tartozik, hanem az elbeszélőhöz. A kóbor kutya egy autóbusz-állomáson szegődik leendő gazdájához.

V.b.: akiket csak megemlít, feltehetően a múlt, az elmúlt idő érzékeltetésére, a születés és a halál közötti időben a történet, az élet lezárásaként jelennek meg: Manyika, Mackó, Tóbiás, Bobika, Tulipán, Lujzi.

A történetészövés során a kutyák alakjának megformálása és az egyéni élet vonatkozásainak összhangja állapítható meg. Az időben történő előrehaladást, a gyermekkortól való eltávolodást érzékelteti az egyre komorabb tények, ridegebb és hidegebb helyszínek felidézése, bevonása a történetbe. Ezen a ponton nem kérdéses, hogy a történet miről, kiről szól. Az önmeghatározás az emlékezésben, a változások felismerésében egyértelműsíti a jelenről sosem nyilatkozó központi személyt.

Irodalomjegyzék

Kiadások

Tóth Krisztina (2009): *Hazaviszlek, jó?* Budapest: Magvető Kiadó

Irodalom

Bókay Antal (2006): *Bevezetés az irodalomtudományba*. Budapest: Osiris Kiadó

Bókay Antal – Vilcsek Béla (2002): *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása*. Budapest: Osiris Kiadó

Thomka Beáta (2012): *Prózaformák*. Újvidék: Bölcsészettudományi Kar és Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium

ÖSSZEFOGLALÓ

A dolgozat az első osztályos tankönyv irodalmi elemzésével foglalkozik, bizonyos pedagógiai-didaktikai szempontokat vesz figyelembe. A tankönyv tartalmának dilemmáját a mese pszichogén szerepének oldaláról, valamint az állatirodalom antropomorf és sztereotip személyeinek oldaláról vizsgálja, mennyire fontos ezeknek jelenléte azokban a mesékben, melyek a tankönyvben vannak, illetve vannak-e egyáltalán olyan mesék, melyek ezt kiemelik.

A vizsgálat az állatirodalom tanításának fontosságára, mennyiségére és minőségére irányul, melynek szerepét Fischerné Dárdai Ágnes tankönyvelemzési szempontjai alapján vizsgáltunk, figyelembe véve Komáromi Gabriella, Kádár Annamária, Bruno Bettelheim, Boldizsár Ildikó és más mesekutatók szemléletmódját.

A dolgozat célja: rámutatni a múlt, valamint az új évezred állatirodalmának fontos szerepére, valamint olyan ötleteket adni, amelyekkel meg lehetne reformálni a jelenlegi első osztályos olvasókönyv pedagógiai minőségét.

Kulcsszavak: állatirodalmi szövegek, olvasókönyv, reformok.

ABSTRACT

This paper deals with the analysis of literature texts in the first grade textbook from a particular pedagogical and didactic viewpoint. The dilemma of the content of the textbook is being assessed from the perspective of the psychogenic role of stories, and the anthropomorphic perspective and stereotypical personalities of the animal world in the stories, considering their importance in the texts, and also finding out whether there are stories emphasising the role of animals at all.

The study deals with the importance, quality and quantity of animals in the analyzed stories, using the textbook analysis by Ágnes Fischerné Dárdai and considering the viewpoints of some tale-researchers such as Gabriella Komáromi, Annamária Kádár, Bruno Bettelheim, Ildikó Boldizsár and others.

The work aims to highlight the role of animals in the literature of the past and the new millennium, and also the idea of reforming the pedagogical quality of the current first grade textbook.

Keywords: animal tales, textbook, reforms



Vass Dorottea

Pécsi Tudományegyetem
doktorandusz hallgatója
(irodalompedagógia)
vass.dorottea@gmail.com

TANKÖNYVEK NYOMÁBAN

Following textbooks

Na tragu čitanke

*Egyes könyveket megízlelünk,
másokat lenyelünk,
de nagyon kevés az olyan,
amelyet megrágunk és megemésztünk.
(Francis Bacon)*

Az állatok tulajdonságainak egy-egy kategóriája bizonyos azonosulási lehetőséget nyújt nekünk. Hogy melyikkel tudunk azonosulni, attól függ, melyik az egyszerűbb szubjektum, azaz melyiket tudjuk könnyebben megérteni. Ezáltal tudjuk eldönteni, hogy szükségünk van-e rá, vagy sem, ő a jó a mesében, vagy sem, ő az okos, szerencsés, vagy sem. Vajon ezeket az érzéseket és leegyszerűsített változatokat a sztereotip tulajdonságoknak megfelelő állatok tudják nyújtani, vagy a modernebb, váratlanabb, illetve kifordított tulajdonságú állatok is? Ezekre a mesepszichológusok, Bruno Bettelheim, Boldizsár Ildikó, Komáromi Gabriella és más kutatók tudnak válaszolni.

Bruno Bettelheim A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek című könyvében a népmese pszichofunkcionális hatásával foglalkozik. Rámutat az irodalmi szöveg, azaz a mese fontos nevelői szerepére a gyerek fejlődési szakaszaiban. Jean Piaget szerint a gyermeki gondolkodás előzménye a tárgyak megszemélyesítése. Ebben a szakaszban az élettelen tárgyak az élőlények tulajdonságát nyerik el, minden játék emberi tulajdonságot kap, mely a későbbi életkorra is kiterjedhet, a fantázia-hazugságra, ami a képzelet és valóság összemosódása. Ugyanezt az érzést váltja ki a mese is. Bettelheim szerint a jó mese nem csak szórakoztatja a gyereket, a teljes személyiségéhez szól, képzeletvilágát, intellektusát, érzelmeit mozgatja meg, bátrabbá

teszi és képes lesz szembeszállni a félelmeivel és vágyaival, megtanítja elviselni a nehézségeket, de megoldásokat is nyújt a problémák ellen. A gyerek érzelmeit labirintusnak nevezi, melynek térképe a mese. Rámutat a mese funkciójára, amit a különböző életkorú gyerekek mind másként értelmeznek, hisz a mese – írja Bettelheim – számos üzenetet közvetít a tudatnak és tudattalannak (Bettelheim, 2011). A tudat (és ennek két régiója, az endopsziché és ektopsziché) és a tudattalan Jung egyik elmélete, amit személyiségmodellnek nevez. Jung ezzel mutat rá a gyerek szubjektumára. A tudattalant Jung személyes és kollektív tudattalanra tagolja. A tudattalan csoportba sorolhatók a mesék ősképei (Jung szerint ezek az archetípusok, melyek körülírt, illetve mitológiai motívumokat tartalmaznak), akik bizonyos személyiségmodelleké válnak. Bettelheim és Boldizsár Ildikó ezekre a személyiségmodellekre mutat rá, amikor a farkast mint gonoszt, a békát mint szexuális modellt, a boszorkányt, a sárkányt, illetve a három testvért, a táltos paripát, aranymadarat, valamint az üveghegyet emlegetik (Boldizsár, 2004). Boldizsár a következőket írja: „a hétfejű sárkányt (...) önmagunk rosszabbik énjének hívják, a táltos paripát Mesternek vagy intuíciónak, az üveghegyet legyőzhetetlen problémahalmaznak, amelyen nehéz fogást találni” (Boldizsár, 2004). Bettelheim pedig ezekről az egyszerűsített mesebeli szereplőkről ír, akinek tulajdonságaira már a mese elején ráismerünk, és be tudjuk azonosítani a jó, illetve rossz kategóriába, melynek értelme nem csupán a jó és rossz tulajdonságának megkülönböztetése, hanem a rokonszenv megállapítása: „a gyermek (...) nem is annyira a jó és rossz között választ, hanem inkább annak alapján, ki kelt benne rokonszenvet és ellenszenvet” (Bettelheim, 2011). Bettelheim szerint az egyszerű hőssel könnyebben azonosul a gyerek, mert megérti a mesebeli helyzetét, s emiatt, nem pedig a hős jósága miatt azonosul vele. Ezeket a lehetőségeket nyújtják azok az állatok, akik letisztult tulajdonsággal rendelkeznek. Ezek a sztereotípiák.

A meséknek olyan szereplői is vannak, akiket külön csoportba sorolt Bettelheim és Boldizsár is. Ők az állatmenyasszonyok, illetve állatvölégények. Ez utóbbiak – Boldizsár szerint – az „elfogadás által válnak újra emberré” (Bettelheim, 2011). Bettelheim arra mutat rá, hogy a békává varázsolt királyfi a szexualitás jelképe azáltal, hogy összefoglalja a szexualitás elfojtását és annak későbbi kibontakozását (Bettelheim, 2011). Úgy véli, ami régebben veszélyesnek és utálatosnak tűnt, meg kell változnia annyira, hogy szépnek tűnjön. Rámutat arra, hogy szeretet által mindent el lehet fogadni, minden problémát meg lehet oldani.

Nem csak a békának van személyiségfejlesztő modellje a mesékben, hanem minden állatnak (róka, farkas, medve, nyúl), mivel könnyen tudunk azonosulni velük. Taine szerint az állatok olyanok, mint a gyerekek: egyszerűek és függetlenek (Taine, 1909). Ezért tudunk velük könnyen azonosulni a mesékben. Boldizsár Ildikó Mesepoétika című könyvében arra mutat rá, hogy a mesék által a gyerek problémamegoldó képessége javul – „nem arról szólnak, hogy minden rendben van, hanem arról, hogy minden rendbe hozható” (Kádár, 2013). Kádár Annamária a mesét az érzelmi intelligencia fejlesztése legfőbb eszközének tekinti, az érzelmi biztonság

összetevőjének nevezi. Mesepszichológia című könyvében olyan meséket alkot Lilláról és képzeletbeli barátjáról, akik arra mutatnak rá, hogy a mese egy varázspálca, ami nyugodt, csendes, szeretetteljes légkört tud teremteni, ahol meg lehet nyugodni, ami lezár egy eseménydús napot (Kádár, 2013). Figyelme a gyerek vágyainak beazonosítására irányul. Rámutat arra, hogy a gyerek mesehallgatáskor saját vágyait is megfigyeli, amit a mese alakjaival azonosít (Kádár, 2013). Hogy hogyan jut el a gyerek egy ilyen szemléletmódhoz, arról Antalfai Márta egyik interjúja alkalmával mesélt: „a magyarázat az, hogy a gyerekek csodálatos mód ráéreznek arra a mesére, ami leendő életfeladatukat, helyzetüket képezi le. A kicsik »racionális« mérlegelés nélkül pontosan ki tudják választani a mesében »saját szerepüket«” (Antalfai, 2013).

A népmesék olyan nevelési erővel bírnak, melyek a XXI. századi meséknek is nevelői alapot nyújtottak annak ellenére, hogy a farkas sír, a sárkány pillangókra vadászik és a tündérnek hét feje van. Komáromi Gabriella *Hogyan tanítanak élni a tündérmesék* című összefoglalójában arról mesél, hogy „a modern mesék többsége is a tündérmese rokkáján pereg le” (Komáromi, 2013). Hiába vannak a szereplők tulajdonságai kifordítva, a befogadó közönség a tündérmesék szereplőinek tulajdonságait veszi alapul (Esterl Arnica ezt a valóságképhez és karikatúrához hasonlítja: „karikatúra csak akkor jöhet létre, ha ismerős az, amit eltorzít”). Mégis Komáromi Gabriella az új évezred meséiben is talált nevelési alapú tulajdonságokat, amilyen a kapzsiság, jóság, féltékenység, irigység, balfácánság, csalás. A XXI. századi mesehősökkel Boldizsár Ildikó is foglalkozik *Mesepoétika* című összefoglalójának több fejezetében is. Darvasi László *Trapiti* című meseregénye az, amit kiemel, és a mesék hagyományos alapját keresi – és találja – meg benne. Jelen vannak a hősök és ellenfelek, nagy célok és tettek hiánya (Boldizsár, 2004). Darvasi legújabb kötete a *Pálcika*, aminek történetei szintén a mese hagyományain alapulnak. Pálcikának is vannak problémái, melyekkel próbál megküzdeni, vannak ellenfelei és ő is folyton keresi magát. Először megismerkedünk vele, mint minden hőssel, megtudjuk, hogy szerelmes, azután ő is elindul egy erdőbe, majd rokonokkal találkozik, vonaton utazik és vadászokkal találkozik, végül összefoglalja az élet nagy dolgait.

A népmesék és azok jellemző állatai kellenek nekünk. De ugyanúgy kellenek a kifordított állatok is, akik különlegességükkel szeretetreméltóak, és egy új, amorális funkciót töltenek be (Bettelheim, 2011). Bettelheim az amorális mesékről ezt írja: „az amorális mesékben nincs meg a jó és rossz efféle szembeállítás, vagy polarizáltsága: ezeknek a meséknek egészen más a céljuk. (...) Reményt keltenek a gyerekekben, hogy életben a leggyengébbek is boldogulhatnak” (Bettelheim, 2011). Így kelt reményt a gyerekekben a hazudós Egér, aki becsapja az okos rókát, így kelt reményt Dömdödöm, aki nem falánk medve, és így kelt reményt a gyerekekben Aromo, a bátor nyúl, aki egy cseppet sem gyáva és együgyű.

Mégis ezeknek a meséknek csak akkor van hatása, ha már ismertek a köztudatban a benne szereplő állatok tulajdonságai, mert így tudunk ráérezni az efféle amorális mesék gyógyító szerepére.

Az iskolai nevelés és oktatás az életre készít fel bennünket. Egyik alapvető tanítási eszköze a tankönyv. Így maga a tankönyv is az életre tanít és nevel. Dr. Fischerné Dárdai Ágnes a tankönyvelemzés történetét foglalja össze a Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban című munkájában, összefoglalja a tankönyvelemzési korszakokat. A második világháború végén figyeltek fel újra erre a tanítási eszközre és szemináriumokon, konferenciákon beszéltek róla. A tankönyvelemzés a tananyag tartalmát figyelte: tévedéseket, torzításokat, rejtett előítéleteket, kerülte a politikai, társadalmi és kommunikációelméletet, valamint médiapedagógiai szempontú megfigyeléseket (Fischerné Dárdai, 2013). Peter Weinbrenner szerint nincs kidolgozott tankönyvelmélet, nem lehet tudni, hogy a tanárok és a diákok hogyan használják a tankönyvet az oktatásban (Fischerné Dárdai, 2013). Szerinte tankönyvelemzést csakis úgy lehet végezni, ha figyelembe vesszük a módszertani hiányosságokat. Elengedhetetlenül fontosnak tartja a mérési, értékelési vizsgálatok eljárásait és módszereit, melyek még kidolgozatlanul állnak. Ahhoz, hogy egy tankönyvet elemezni tudjunk, tankönyvhasználati gyakorlattal kell rendelkezünk. Így a tankönyvelemzés első lépése a „tankönyvhasználat gyakorlatához kötődő tudás” (Fischerné Dárdai, 2013). Gerd Stein tankönyvelemzési koncepciója kilép a pedagógiai határok közül és más tudományterületeket is szemmel tart. A tankönyv három dimenziójáról ír:

1. tartalmi dimenzió, a tankönyv mint információhordozó,
2. pedagógiai dimenzió, a tankönyv mint didaktikai eszköz,
3. politikai dimenzió, hisz politikai viszonyok közötti kommunikációt teremt meg.

Stein szerint kevésbé kell a tanulási tartalmakat önmagukban vizsgálni, mindinkább ezeknek a szocializációs hatását kell kutatni az oktatásban. A pedagógiai dimenzió a tankönyvekben szereplő didaktikai koncepciók érdekét, különbségét és specifikumát kell, hogy figyelje. A harmadik dimenzió már az iskola politikumát veszi figyelembe, ez által a tankönyvét is. „A tudományos tankönyvkutatás – írja Dárdai – a problémaorientált (szak-, nevelés- és politikatudományi) tanítás- és médiakutatás része, amely tárgyát – a tankönyvet – az adott kor társadalmi folyamatainak termékeként és egyben összetevőjeként határozza meg.” (Fischerné Dárdai, 2013) Josef Tonhauser a tankönyvkutatás másik tulajdonságát hangsúlyozza: a tankönyv funkcionalitását. Fontosnak tartja a tankönyv tartalmi és formai fejlesztését, de ugyanúgy a következményeit is. Így a kutatás innovatív elemeire fókuszál. Peter Weinbrenner a tankönyvet szocializációs tényezőnek tekinti, melynek három perspektívája van: folyamatorientált kutatás, produktumorientált kutatás és hatásorientált tankönyvkutatás.

A jó tankönyv fogalmát nehéz meghatározni. Minden tudományág más-más tankönyvi követelményekkel rendelkezik. A könyvek tartalmi és formai alapkövetelményeit dr. Fischerné Dárdai Ágnes foglalta össze:

1. Tudományos megfelelés
2. Didaktikai standardok
3. Előítélet-mentesség
4. Transzparencia
5. Megfelelő képretorika

Dárdai a tankönyvvizsgálatnak két csoportját különbözteti meg: a külsőt és a belsőt. Az előbbi a kötést és a megjelenést figyeli, az utóbbi a tartalmi jellemzőket. Dárdai négy dimenziót különít el:

1. szaktudományit
2. pedagógiai-didaktikait
3. nyelvi szempontokat
4. könyvészeti szempontokat

Az általam kiválasztott könyv Bálizs Magdolna – Farkas Erika – Juhász Valéria Olvasókönyv az általános iskolák első osztálya számára című olvasókönyv, amit pedagógiai-didaktikai szempontból vizsgálók (Fischerné Dárdai, 2013), és a következőkre figyelek: rendszerezi-e az ismereteket? Kihasználja-e azokat a lehetőségeket melyekkel felkelti a tanulók érdeklődését? Vajon motiválja őket a tanulásra és gyakorlásra? Milyen az illusztráció mennyisége? Összhangban állnak az illusztrációk a tartalommal? Milyen a szöveghez viszonyított méretük? Segítik-e a tanulást?

A dolgozatban eddig kifejtett gyermek–mese gondolatokat vettem alapul. A szempontok a következők:

1. a tankönyv figyelemfelkeltő és motiváló hatása
2. az állatmesék nevelői hatása
3. az illusztrációk minősége és funkciója

A kutatási cél

Az eddig kifejtett elméletek és a fenti tankönyvelemzési szempontok alapján céloom az eddig szóban forgó tankönyv (Bálizs–Farkas–Juhász, 2003) elemzése és továbbfejlesztése.

Konkrét célok

- A jelenleg használatos vajdasági tankönyv (Bálizs–Farkas–Juhász, 2003) elemzése és újítása:
 - Egy mesehős bevezetése, aki végigviszi a tankönyvön az olvasót
 - Témakörök áttervezése – nevelési funkciót adni minden témakörnek
 - Hagyományos és posztmodern állatmesével újítani a tankönyv tartalmát, amelyek nevelési funkcióval is bírnak
 - Az illusztrációk elemzése és újítása a fent megadott szempontok szerint

Hipotézis

Az eddigi kutatásomban megjelenő elméletek és elvek, valamint a gyakorlataim alapján feltételezem, hogy a harmadik évezred generációjának az olvasókönyv iránti igénye eltér az előző évezred gyerekeiétől mind illusztráció, mind mese szempontjából. Ugyanúgy feltételezem azt is, hogy a vajdasági első osztályos olvasókönyv kevés személyiségfejlesztő funkcióval rendelkező irodalmi szöveget tartalmaz, és mindinkább csak az olvasási technikára összpontosít.

A kutatás módszere

1. Operatív kutatás: a jelenségek (azaz a tananyag) továbbfejlesztése.
2. Transzverzális kutatás: a tankönyvbenszereplő (állat)mese személyiségfejlesztő funkciója, illetve a tankönyvben szereplő illusztrációk szerepe.
3. A felmérés módszere: leíró módszer.
4. Szisztematikus megfigyelés alapján fog történni.
5. A kutatás tárgya az 1. osztályos olvasókönyv:

Bálizs Magdolna – Farkas Erika – Juhász Valéria: Olvasókönyv az általános iskolák 1. osztálya számára.

Tankönyvelemzés

A dolgozat további fejezeteiben a fent kiemelt szempontok szerint fogom vizsgálni Bálizs Magdolna – Farkas Erika – Juhász Valéria (2003): Olvasókönyv az általános iskolák 1. osztálya számára című olvasókönyvet.

A tankönyv figyelemfelkeltő és motiváló hatása

A könyv csak akkor szerethető meg, akkor lesz kedvelt taneszköz, ha felkelti a gyerek figyelmét. Senki sem lapozza a monoton, sablonos könyveket szívesen. Ha pedig kötelező könyvről, azaz tankönyvről van szó, az ellenszenv csak fokozódhat. Mivel az elemzett könyv a fent említett olvasókönyv, így tartalmát csakis versek és mesék alkotják. Mivel az említett gyermek–mese kapcsolat meghatározó személyiségfejlődési háttérrel rendelkezik, fontosnak tartom, hogy az olvasókönyvnek figyelemfelkeltő hatása legyen, hogy a gyerek örömmel olvasson belőle, hogy érezze, hogy azt a könyvet neki készítették, hozzá szól. „Olvasóvá nevelést, amelynek van fejlesztési koncepciója (...) nem egyetlen kaptafára húzzák rá, hanem több eltérő, de ugyanakkor módszeresen egymásra épülő tananyag-kiválasztási (...) stratégiát alkalmaznak” – írja Arató László. Az általam elemzett tankönyvnek pontosan ez az egyik hiányossága. Már Dewey megfogalmazta a tananyag spirális elrendezésének fontosságát (Pukánszky–Németh, 2013). A jelen korszak vajdasági olvasókönyve mégis eltér ettől a felépítéstől. A Waldorf-iskola betűtanítási módszere egy történetre van alapozva, mely végigviszi a gyerekeket a betűelsajátítási folyamaton, ezáltal motiválja, ösztönzi a gyerekeket a tanulásra (Bakonyi–Kulcsár, 2013). Ennek a hiányát találok az olvasókönyvben. Már a témakörök címét is bírálhat illetheti, ugyanis az

oda tartozó szövegek nem mindig kapcsolódnak a megnevezéshez. Ezeket táblázatba foglalva áttekinthetőbb megfigyelni:

1.	Képolvasás	15 óra
2.	A nyomtatott kis- és nagybetűk 1. csoportja	13 óra
3.	A nyomtatott kis- és nagybetűk 2. csoportja	13 óra
4.	A nyomtatott kis- és nagybetűk 3. csoportja	19 óra
5.	A nyomtatott kis- és nagybetűk 4. csoportja	18 óra
6.	Megtanultuk a nyomtatott betűket	16 óra
7.	Csillog a fákon a zúzmará	24 óra
8.	Olvad a jégcsap, csepereg a víz	18 óra
9.	Amikor én nagy voltam	20 óra
10.	Volt egyszer egy mesebólt	14 óra
11.	Vakáció előtt	10 óra

1. táblázat: témakörök

Az első hat témakör elnevezése indokolt. Az ezt követő témakörök egy-egy vers címéhez köthetők. Ezek a versek fel vannak tüntetve az olvasókönyvben, de ennek ellenére a témakörök címei nem foglalják össze a témakör szándékát, melyek állítólag az évszakokra akarnak utalni. Mivel a témakörök olyan irodalmi szövegeket is tartalmaznak, melyeknek koncepciója nem fűződik az évszakokhoz, így akár össze is vonhatták volna a hetedik és a nyolcadik témakört, hiszen a Csillog a fákon a zúzmará témakörben szerepel A róka és a kacsák című népmese, az Olvad a jégcsap csepereg a víz című témakörben pedig ott van Lev Tolsztoj: Az oroszán és az egér című meséje. Ezek mellett a téli évszokról mindössze három irodalmi szöveg van, a tavaszról pedig összesen négy, ami szintén nyomatékosítja a fenti állításom. A tizedik témakör nevét első pillantásra értelmetlennek minősítettem, mivel a témakör címe Volt egyszer egy mesebólt, viszont ugyanez a című vers az Amikor én nagy voltam című témakörben van. Bár lehet, hogy a témakörök szerzője ezzel csak utalni szeretne az előző témakörré, és bizonyos koncentrikus kapcsolatot teremtett közöttük.

A témakörök váltakozását a tanulók nem érzékelik, mert a tankönyvben a témaköröknek nyoma sincs. Ezért szeretném ennek megreformálását ajánlani.

Czékus Géza a következőképpen ír a motivációról: „a tanulás lélektani feltételeinek biztosítását jelenti. Minél fiatalabbak tanítványaink, a motivációnak annál nagyobb jelentősége van” (Czékus, 2005). Ezért van szükség a tankönyvön belüli motivációra is, hogy ha egy gyerek kinyitja a könyvet, annak legyen lélektani hatása, keltse föl benne az érdeklődést iránta. „A tanítási órát is egy pszichikai bevezetővel kell kezdeni,

motiválni kell a gyerekeket.” (Czékus, 2005) Ennek a hiányát vélem felfedezni a jelenlegi olvasókönyvben.

Az állatmesék nevelői hatása

Ahhoz, hogy a gyerek azonosulni tudjon az állatmesék szereplőivel, meg kell, hogy ismerje őket, illetve ahhoz, hogy örömmel olvasson, olyan mesékkel kell, hogy találkozzon, melyben már ismert állatok szerepelnek, ismert tulajdonságaikkal, melyeket olyan mesék követnek, amikben szintén hasonló állatok vannak, de egy modernebb nyelvezettel. Az olvasókönyv 45 irodalmi szöveget tartalmaz, ebből csupán 17 állatirodalmi. Ha ezeket a meséket a dolgozatban említett mesekutatók elmélete szerint figyelem, 6 olyan mesét tudok kiválasztani, melyek megfelelnek a fenti elvárásoknak. Az olvasókönyv teljes tartalmát egy táblázatban foglaltam össze, melynek elsötétített része kiemeli az állatmesét, a csillaggal jelölt cím pedig azt, hogy az a bizonyos állatmese azokat a nevelési hatásokat tartalmazza, amiről az eddig említettek szólnak.

1.	Károlyi Amy: Aranyablak
2.	Móra Ferenc: Zengő ABC
3.	Hónapsoroló (magyar népköltés)
4.	Viktor Eftimu: Nyugtalan fenyőcske
5.	Zelk Zoltán: Hőember
6.	Weöres Sándor: Haragosi
7.	Domonkos István: Mendegélt két legényke
8.	* A róka és a kacsák (népmese)
9.	* A róka meg a rák (népmese)
10.	A vándorló ajándék (kínai népmese)
11.	* A sajtot osztó róka (magyar népmese)
12.	Ajándék-mese képregényben: A mohó macska
13.	Weöres Sándor: Olvadás
14.	Gárdonyi Géza: Március
15.	* Lev Tolsztoj: Az oroszlán és az egér
16.	A török és a tehenek (Móricz Zsigmond)
17.	Petőfi Sándor: A Nap
18.	Ágh István: Virágosat álmodtam
19.	* A kis gida (népmese)

20.	* Ajándékmesse képregényben: A kismalac és a farkasok
21.	Gazdag Erzsi: Mesebolt
22.	Móra Ferenc: Megjöttek a fecskéink
23.	Szabó Lőrinc: Falusi hangverseny
24.	Sün Samu és a gyík (Varga Katalin nyomán)
25.	Mészöly Miklós: A kiskutya meg a szamár
26.	Csanádi Imre: Vadkacsás
27.	Népi gyermekjátékok
28.	A három pillangó (Jékely Zoltán nyomán)
29.	Húsvét (locsolóversek)
30.	Csoóri Sándor: Tavasz bodzavers
31.	A tíz testvér (Mészöly Miklós nyomán)
32.	Kassák Lajos: Testvérekék
33.	Hervay Gizella: Amikor én nagy voltam
34.	Majtényi Erik: Fiók
35.	Ajándékmesse azoknak, akik már jól tudnak olvasni: A hiú király
36.	Fehér Klára: A haszontalan cipő
37.	Lázár Ervin: A lyukas zokni
38.	Jerzy Kern: A zsiráf a fényképésznél
39.	L. Pantyelejev: Rőfike beszélni tanul
40.	Sebők Éva: A sötét
41.	Janikovszky Éva: Ha én felnőtt volnék
42.	Zelk Zoltán: Ákombákom
43.	Domonkos István: Képzeltjáték
44.	A répa (orosz népmese)
45.	Szabó Lőrinc: Vakáció előtt

2.táblázat: Bálizs Magdolna – Farkas Erika – Juhász Valéria (2003):
Olvasókönyv az általános iskolák 1. osztálya számára című könyv tartalma

Úgy hiszem, ez az olvasókönyv, nem tartalmaz elég állatmesét, aminek nevelői, illetve érzelmi funkciója is van. Csupán az olvasási készségeket tudja fejleszteni,

esetleg némi nevelési funkcióval bír, amelyek a következők: mások tiszteletére, őszinteségre, szerénységre való nevelés. Úgy vélem, ezek a nevelési módszerek azokban az állattirodalmi szövegekben is észlelhetők, melyek kicsivel több nevelési elvvel rendelkeznek. Czékus Géza az alábbi elveket tartja fontosnak: az iskola és az élet kapcsolatának elve, elvonatkoztatás elve, tudatosság elve, valamint a környezetvédelemmel kapcsolatos speciális elvek. Ez utóbbira külön figyelmet szeretnék fordítani. „A környezeti alapelvek funkciója tehát: iránymutatás az alapvető kérdésekben.” (Czékus, 2005) Néhány környezetvédelmi szempontú elv Czékus Géza koncepciója alapján került be A természetismeret-tanítás módszertana című könyvbe. Ezekből a következőket emelném ki:

- a) az élet tiszteletének és védelmének elve,
- b) a károk megelőzésének és megszüntetésének elve,
- c) az újrafelhasználás elve,
- d) takarékoság elve,
- e) együttműködés elve,
- f) életminőség javításának elve.

Az állatmesék kiválasztásakor fontosnak tartom ezeknek figyelembevételét is, hisz a posztmodern gondolkodású gyerekek viselkedésformájára ily módon is hatni kell. Így mi sem egyszerűbb, mint ennek bevezetése az olvasókönyvbe, hiszen a mesék „elsősorban nem intellektusra, hanem az érzelmekre hatnak, segítségükkel megváltozhat a befogadó önmagáról és a világról alkotott képe.”

Az illusztrációk minősége és funkciója

A tanulók érdeklődésének felkeltése nem a szöveggel indul, hanem a vizuális élménnyel. Ezért a tankönyv szerkesztői mindig is igyekeztek vonzó oldalakat kialakítani (Kojanitz, 2013). A tanultakhoz kapcsolódnak az érdekes kiegészítések, melyeket a korosztályhoz, illetve fejlődéslélektani korszakhoz illesztenek. Kojanitz szerint minél fiatalabbak a gyerekek, annál kevesebb szöveget kell alkalmazni egy oldalon. Az illusztrációknak nem csak motivációs funkciójuk van, fontos szerepet játszanak a tanulásban és memorizálásban is. Kojanitz az illusztráció alábbi funkcióit emeli ki a pedagógiai feladatok elvégzésében:

Az érdeklődés felkeltése, motiváció	A folyamatok és problémák magyarázata
Az előzetes ismeretek aktivizálása	Összefüggések bemutatása
Rendszerezés	Gondolkodásra késztetés
Összehasonlítás	Az értékekre nevelés támogatása

Ezek figyelembevételével az említett olvasókönyvet három szempontból lehet vizsgálni: felkelti-e a tanuló érdeklődését, van-e elgondolkodtató funkciója,

mennyire hangsúlyozza a vizuális értékeket, hisz – mint ahogy Kovács Mária írja – „az illusztráció célja, hogy kiváló művészek által készített illusztrációkon keresztül a gyerekek a művészet legjavával ismerkedjenek meg, s ezzel elindítsák esztétikai fejlődésüket” (Kovács, 2013). Az olvasókönyvből kiemeltem 10 olyan illusztrációt, melyek csupán csak esztétikai funkciót próbálnak betölteni, de ennek a célnak a megvalósítása is elmarad valahol.

Innovációk

Az eddig kifejtett hiányosságok miatt úgy vélem, hogy az Olvasókönyv az általános iskolák első osztálya számára című tankönyv bizonyos innovációt igényel. Ezekhez szeretnék néhány ötlettel hozzájárulni, hogy a mindig is fejlődő olvasókönyv még fejlettebb legyen, hisz ezzel nem csak példát mutatunk az újabb generációknak, az olvasás szeretetére is nevelhetjük őket, ugyanis egyre inkább megfigyelhető, hogy az olvasás manapság kissé elavult tevékenységnek számít. A már említett szempontok alapján ajánlanám az újításokat, amelyeket fejezetekre bontottam.

Egy mesehős bevezetése, aki végigviszi a tankönyvön az olvasót

Darvasi László Pálcika című irodalmi műve olyan meséket tartalmaz, melyek posztmodern nyelvezetük miatt a mai gyerekhez közel állnak. Pálcika is ugyanúgy keresi önmagát, mint minden más mesehős, ugyanúgy ellenségekkel találja magát szemben, ugyanúgy retteg, ugyanúgy érdeklődik az állatok iránt, s ugyanúgy segít másokon, mint minden mesehős. Ennek köszönhetően olyan nevelői hatással rendelkezik, mint a népmese, ráadásul igen rövid kis történeteket ír róla Darvasi, ami megfelel az első osztályos gyerekek olvasási készségének. Pálcika könnyen megszerethető, nagyon egyszerű személyiség, aki egy kiváló mesehős lenne arra, hogy végigvezesse az olvasót a teljes tankönyvön keresztül, mint ahogy Fidómanó teszi Csörgő Anikó és Füzesi Zsuzsa Csodaország című foglalkoztató könyvében, és ahogy egy bohóc teszi a jelenlegi matematika könyvben. A témakörökön belül az első mese kezdődhetne mindig Pálcikával, mellyel utalna a változásra, és egyben a változás minőségére is (legyen az egy új évszak, egy másik világ stb.). Így egyben motivációs eszköz és oktató személy is lenne, aki feladatokat adna az olvasónak, valamint felhívna egy-két dologra a figyelmét, történeteivel pedig megteremtené a gyerekeknek szükséges érzelmi légkört. Mindemellett a hagyományos szövegereteket túllépi, ami szintén egy motivációs elem az új évezredben született gyerekeknek.

Témakörök áttekintése

A témakörök felújítása érdekében a következő táblázatba foglalt témakörcímeket szeretném ajánlani:

1.	Képolvasás Olyan képeket mutatni be az olvasókönyvben, illetve Ábécéskönyvben, melyeknek esztétikai hatása is van. Ezek közé sorolhatók nem csak a régi festmények és képek, hanem graffitik, képregények is. A képeket Pálcikával nézegetnénk, ő hívna fel dolgokra a gyerek figyelmét.	15 óra
2.	A nyomtatott kis- és nagybetűk 1. csoportja Pálcika rokonai. Azaz Pálcikával tanulni a betűket. A betűk mellett a betű hangja is legyen jelen, mint például az sz betűnél egy kígyó és gondolatfelhőben a sziszegése.	13 óra
3.	A nyomtatott kis- és nagybetűk 2. csoportja Hasonló pálcikás irányítások és betűképek.	13 óra
4.	A nyomtatott kis- és nagybetűk 3. csoportja Hasonló pálcikás irányítások és betűképek.	19 óra
5.	A nyomtatott kis- és nagybetűk 4. csoportja Hasonló pálcikás irányítások és betűképek.	18 óra
6.	Megtanultuk a nyomtatott betűket Mivel már megtanultak minden betűt, elkezdődhet egy kirándulási lavina. Látogassanak el Pálcikával a háziállatok világába, ahol rövid verseket olvashatnak a gyerekek, melyek a Kerge ABC-ben vannak.	16 óra
7.	Csillog a fákon a zúzmara Mivel tél van, az Olvasókönyvben szereplő versek és rövid téli mesék mellett a téli álmot alvó állatokról szóló verseket lehetne becsempészni, valamint madarak etetésére lehetne nevelni a gyerekeket.	24 óra
8.	Olvad a jégcsap, csepereg a víz Különleges állatok megismeréséről szólhat a tavasz. Természetesen a gólya nem maradhat ki, de Tóth Krisztina Állatságok című verseskötetében sok a gyerek, sőt még a felnőtt számára is ismeretlen állatról ír verset. De ugyanúgy belefoglalható Lázár Ervin által megalkotott Dömdödöm erdőbe való menekülése is.	18 óra
9.	Amikor én nagy voltam Ennek a témakörnek akár Űrfogócska is lehetne a neve, melyben jelen lenne az Amikor én nagy voltam és A sötét című irodalmi szöveg, de ugyanúgy legyen ott Pálcika története is az űrutazásáról, a kínai pálcikákról, cirkuszos történetek, valamint híres artisták, mint amilyen Bruckner Szigfrid is.	20 óra
10.	Boltos történetek Mivel Gazdag Erzsi Mesebolt című verse benne van az olvasókönyvben, érdemes ekkor nem csak egy, hanem több boltos mesével is foglalkozni, mint amilyenek Mosonyi Aliz boltos meséi.	14 óra
11.	Vakáció előtt Készüljünk Pálcikával együtt a vakációra: hogyan illik kirándulni stb. Pálcika végül szépen összefoglalja az élet hatalmas dolgait. Úgy vélem, ez is fontos részlet, mert amilyen hatalmas és egyszerű, olyan hatalmas dolgok történnek egy elsssel is.	10 óra

Mesék felújítása

Olyan mesék is szerepelnek az olvasókönyvben, melyek helyébe az említett hiányosságok miatt más meséket ajánlanék. Természetesen ezek jó történetek, de úgy vélem, azóta már papírra vetődtek érdekesebb irodalmi szövegek is, mint amilyen

Lázár Ervin A Hétfejű Tündér című kötetében lévő mesék, melyek igaz ugyan, hogy hosszúak, de le lehet őket egyszerűsíteni és rövidíteni, de ugyanúgy a dolgozatban említett La Fontaine-meséket is bele lehet csempészni az olvasókönyvekbe. Az alábbi táblázatban kijelölt irodalmi szövegeket ajánlom felcserélni:

1.	Károlyi Amy: Aranyablak
2.	Móra Ferenc: Zengő ABC
3.	Hónapsoroló (magyar népköltés)
4.	Viktor Eftimu: Nyugtalan fenyőcske
5.	Zelk Zoltán: Hóember
6.	Weöres Sándor: Haragosi
7.	Domonkos István: Mendegélt két legényke
8.	A róka és a kacsák (népmese)
9.	A róka meg a rák (népmese)
10.	A vándorló ajándék (kínai népmese)
11.	A sajtot osztó róka (magyar népmese)
12.	Ajándék-mese képregényben: A mohó macska
13.	Weöres Sándor: Olvadás
14.	Gárdonyi Géza: Március
15.	Lev Tolsztoj: Az oroszlán és az egér
16.	A török és a tehenek (Móricz Zsigmond)
17.	Petőfi Sándor: A Nap
18.	Ágh István: Virágosat álmodtam
19.	A kis gida (népmese)
20.	Ajándék-mese képregényben: A kismalac és a farkasok
21.	Gazdag Erzsébet: Mesebolt
22.	Móra Ferenc: Megjöttek a fecskék
23.	Szabó Lőrinc: Falusi hangverseny
24.	Sün Samu és a gyík (Varga Katalin nyomán)
25.	Mészöly Miklós: A kiskutya meg a számár

26.	Csanádi Imre: Vadkacsás
27.	Népi gyermekjátékok
28.	A három pillangó (Jékely Zoltán nyomán)
29.	Húsvét (locsolóversek)
30.	Csoóri Sándor: Tavaszi bodzavers
31.	A tíz testvér (Mészöly Miklós nyomán)
32.	Kassák Lajos: Testvérek
33.	Hervay Gizella: Amikor én nagy voltam
34.	Majtényi Erik: Fiók
35.	Ajándékmeze azoknak, akik már jól tudnak olvasni: A hiú király
36.	Fehér Klára: A haszontalan cipő
37.	Lázár Ervin: A lyukas zokni
38.	Jerzy Kern: A zsiráf a fényképésznél
39.	L. Pantyelejev: Rőfike beszélni tanul
40.	Sebők Éva: A sötét
41.	Janikovszky Éva: Ha én felnőtt volnék
42.	Zelk Zoltán: Ákombákom
43.	Domonkos István: Képzeltétek
44.	A répa (orosz népmese)
45.	Szabó Lőrinc: Vakáció előtt

Károlyi Amy Aranyablak című verse egy nagyon minőséges vers, nem azért szeretném kiiktatni, mert nem tetszik se nekem, sem pedig a gyerekeknek, de azt tapasztaltam, hogy amikor egy első először kinyitja az olvasókönyvet és ezt a verset pillantja meg, nem tudja megérteni, hiszen még nem is tud folyékonyan olvasni, emellett mindaddig a versek és mesék egyszerűségét hangsúlyoztam, ez a vers pedig nem a legegyszerűbb választás. Lehet, hogy kár lenne kiiktatni, de mindenképp a későbbi olvasási szakaszra kellene halasztani. Domonkos István Mendegélt két legényke című verse egy igen szerethető vers, de úgy vélem, nevelési hatása nem függ össze a környezetünk tantárgy időzítésével (a közlekedést első osztály első félévében tanítják). Ezt sem szeretném teljesen kiiktatni az oktatási rendszerből, inkább csak ajánlani a környezetünk tankönyvbe, ezzel hangsúlyozva az integrált oktatást. Ugyanez miatt szeretném ajánlani Móra Ferenc Megjöttek a fecskék című

olvasmányát a környezetünk tantárgynak. Domonkos Istvánnak sok magával ragadó verse van, amivel fel lehetne cserélni a Képzeltjáték című versét. A Vándorló ajándék szintén egy sokatmondó történet, de a tapasztalatom azt mutatja, hogy a gyerekek még nem tudják megérteni a szerepekre bontást, hiszen még olvasni is alig tudnak. Weöres Sándor az egyik legközkedveltebb költő a tanulók körében. Az Olvadás című vers mégis túl rövid ahhoz, hogy egy teljes órát szánjunk rá, ezért inkább az óra második felére ajánlanám, hallás-, illetve ritmusfejlesztés céljára, az óra fő témája pedig legyen egy másik Weöres Sándor-vers, illetve a fent ajánlott versek egyike. A hiú király című mese az első osztályosok számára kissé bonyolult, nem tudják átérezni a mondanivalóját, hiszen nehéz beazonosítani a szereplők szándékát.

A tapasztalataim során arra éreztem rá, hogy a mese mélyebb értelmének érzékeltetésére nem elegendő a 45 perces óra. Véleményem szerint sok mese két iskolaórát igényel. Ezzel nem azt szeretném, hogy naponta több magyar nyelv órájuk legyen a tanulóknak, inkább azt, hogy egy mesét két iskolaórán dolgozhasson fel a tanító.

Az illusztrációk újítása

A fent említett és kiemelt illusztrációk helyett olyan korszerű illusztrációk érdemlik meg, hogy az olvasókönyvbe kerüljenek, melyek megközelítik Koncz Tímea rajzait, Szolnoki Beatrix, Paulovkin Boglárka, továbbá Takács Mari és Barnyai András illusztrációt, melyek kissé a festményekre, kissé az újságcikkekre és képregényekre utalnak, a színeik pedig meghatározóak.

Mindezek az újítások csak bizonyos kezdeti szakaszokat érintenek az észlelt állapot innovatív igényeiből. Ahhoz, hogy a magyar nyelv tantárgy tanterve, valamint olvasókönyve egy reformot éljen meg, a fent kiemelt szempontokkal sokkal részletesebben kell foglalkozni, s amelyekkel részletesebben foglalkoznak az elkövetkezendő években.

Konklúzió

Mindezek a rálátások azt bizonyítják, hogy a gyerekeknek szükségük van a sztereotípiákra, mindamellett, hogy a sztereotip tulajdonságú állatok inkább a hagyományos irodalmi szövegekben vannak jelen. A sztereotípiák segítenek a gyereknek megtalálni önmagát, megérteni az élet feladatait, beazonosítani a valóságban vele kapcsolatban lévő embereket és közöttük kialakult viszonyokat. Mindemellett szükség van a posztmodern irodalmi szövegekre is, mind az egyszerű élethű történetük, mind a modern nyelvezetük miatt, melyekkel befogadhatóbbá válnak a hagyományos mesékhez viszonyítva. Az erdő, valamint a színek hatása már csak fokozza azt a légkört és szemléletmódot, melyeket a gyerek olvasás közben érez. A színek segítenek megérteni a mesében lezajló érzelmeket.

Ezen meglátásokat összehasonlítva úgy vélem, hogy az olvasókönyv megérett egy reformra. Hiszem, hogy változni fog a jövőben, hiszen az eddigi évek is ezt

bizonyították. A dolgozatban említett tankönyvről szóló véleményeket érdemes lenne a gyerekektől is megkérdezni. Ez már egy újabb kutatást igényel, mely akár az alábbi is lehet:

1. Fundamentális kutatás: a gyerekek véleményét feltárni az olvasókönyv meséiről és illusztrációiról.
2. Transzverzális kutatás: az 1. osztályos gyerekek olvasókönyv iránti érdeklődése.
3. A kutatás jelen idejű (lenne).
4. A felmérés módszere: leíró módszer. Nem csak leírást, adatgyűjtést és feldolgozást foglal magába, hanem összehasonlítást is.
5. A felmérés eszköze: kérdőíves kutatás, illetve interjú. A kérdőívet gyerekek tölténék ki.
6. A minta: vajdasági első osztályos gyerekek.

Ez a kutatás egy olyan tankönyv, azaz olvasókönyv megtervezését tudná segíteni, melynek nevelési funkciói a mesék és illusztrációk személyiségfejlesztő hatását növelnék, s melynek tartalma (a jelenlegi olvasókönyv tartalmától) tudatosabb tervvel rendelkezne – hogy az motiváljon és megfeleljen az új évezredben élő tanulók elvárásainak.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Kiadások

- Bálizs Magdolna – Farkas Erika – Juhász Valéria (2003): *Olvasókönyv az általános iskolák 1. osztálya számára*. Beograd: Zavod za udžbenike is nastavna sredstva
- Darvasi László (2002): *Trapiti*. Budapest: Magvető Kiadó
- Darvasi László (2012): *Pálcika*. Budapest: Magvető Kiadó
- Lázár Ervin (2006): *A Hétféjű Tündér*. Budapest, Osiris
- Mosonyi Aliz: *Boltos mesék*. Budapest: Magvető Kiadó
- Szabó T. Anna – Tóth Krisztina – Varró Dániel (2008): *Kerge ABC*. Budapest: Magvető – Csimota Kiadó

Tóth Krisztina (2003): *Mesebőrönd*. Budapest: Csimota Könyvkiadó

Tóth Krisztina (2007): *Állatságok*. Budapest: Magvető Kiadó

Szakirodalom

- Arató László (2006): A tananyagkiválasztás és -elrendezés néhány lehetséges modellje. *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, 113.
- Bettelheim, Bruno (2011): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Corvina
- Bókay Antal – Vilček Béla (1998): *A modern irodalomtudomány kialakulása*. Budapest: Osiris Kiadó, 401.
- Boldizsár Ildikó (2004): *Mesepoétika*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Czékus Géza (2005): *A természetismeret-tanítás módszertana*, Szabadka: MM Print nyomda
- Eco, Umberto (2007): *Hat séta a fikció erdejében*, Budapest: Európa Könyvkiadó

Freud, Sigmund (1992): *A szexualitásról*. Nyíregyháza: Könyvjelző Kiadó
Komáromi Gabriella (2011): *Lázár Ervin élete és munkássága*. Budapest: Osiris
Pompor Zoltán (2008): *A hétfejű szeretet*. Budapest: Kiss József Könyvkiadó
Taine H. (1909): *La Fontaine*. Budapest: Franklin Társulat
Zsolnai József: Irodalompedagógia mint alkalmazott tudomány és alkalmazott pedagógia. *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, 2006, 93.

Internetes irodalom:

Antalfai Márta interjú: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VfgjONpWrv4J:www.antalfaimarta.hu/mese/mese_zsaklin_interju.doc+antalfai+m%C3%A1rta+interj%C3%BA&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu (2013.05.27.)

Bakonyi Katalin – Kulcsár Gábor: Szövegértés, szövegalkotás: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/modulleirasok/1-2._evfolyam/a_tipus/irastanitas_ii._-irastanitassal_kezdo_program/tanitoi_utmutato/irastanitassal_kezdo_program_2._formarajz.pdf (2013.01.29.)

Beatrix Potter mesevilága: http://www.sk-szeged.hu/statikus_html/kiallitas/honapkonyve/bpotter/bpotter.html (2013.05.16.)

Boldizsár Ildikó: Mágikus tárgyak és csodás növények: http://mail-attachment.googleusercontent.com/attachment/u/0/?ui=2&ik=abe1419c69&view=att&th=13ee5d0829f1cd9f&attid=0.3&disp=vah&realattid=f_hh7jbam23&safe=1&zw&saduie=AG9B_P9zBQL3vhwQuhcVWZgmD4Ab&sadet=1371065700456&sads=_pzxodnEhoDBbC4xBgAlImJBii0

Dr. Fischerné Dárdai Ágnes: A tankönyv megítélésének minőségi paraméterei (2013.05.28.)

Dr. Fischerné Dárdai Ágnes: Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban (2013.05.26.)

Esterl Arnica: A gyermeknek mese kell: http://www.tanszertar.hu/eken/2007_03/ea_0703.htm (2013.05.28.)

Fischerné Dárdai Ágnes: Tankönyvkutatás: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:81kpnqkdMyAJ:old.lib.pte.hu/konyvtarrol/munkatarsaink/dardai/publikaciok/text/book/rtf/dardai12.rtf+dardai+tank%C3%B6nyv+pedag%C3%B3giai-didaktikai&cd=3&hl=hu&ct=clnk&gl=hu> (2013.05.28.)

Kádár Annamária: Mesepszichológia: <http://konyvar.hu/kadar-annamaria/mesepszichologia-az-erzelmi-intelligencia-fejlesztese-gyermekkorban/> (2013.05.27.)

Kenéz Tünde: Mesék és mesekönyvek illusztrációinak adatbázisa: <http://nws.niif.hu/ncd2005/docs/ehu/005.pdf> (2013.05.27.)

Kojanitz László: A tankönyv használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása <http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/>

- tankonyvkutatasok/cd1_kojanitz/vizsgalat_eredmenyeinek_bemutatas.pdf (2013.05.28.)
- Komáromi Gabriella: Hogyan tanítanak élni a tündérmesék? http://www.fordulopont.hu/_FP-37_komaromi.pdf (2013.05.27.)
- Kovács Mária: Illusztrációk a magyar gyermekkönyvekben az utóbbi három évtizedben: <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00156/pdf/03konyv.pdf> (2013.05.28.)
- La Fontaine legszebb meséi: http://meseország.extra.hu/La_Fontaine/hangos-mesek.html (2013.04.26.)
- Lázár Ervin digitalizált művei: <http://www.pim.hu/object.c9b55fe3-1336-4847-929c-e7bb2f27ac31.ivy> (2013.04.24.)
- Lázár Ervin: Állatmese: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/modulleirasok/3-4._evfolyam/a_tipus/meres-ertekeles/merolapok_a_szovegertes_szintjenek_felmeresehez/merolapok_3-6/e_3-6_hapcikiraly/e_3-6_hapcikiraly_diak.pdf (2013.04.24.)
- Mesepszichológia mindenkinek: <http://www.e-pakk.hu/mesepszichologia.htm> (2013.05.27.)
- Nemes Nagy Ágnes: Hóésésben IN Nemes Nagy Ágnes digitalizált művei: http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/NEMESNAGY/nemesnagy00386_kv.html
- Pukánszky Béla – Németh András: Neveléstörténet: <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/index.htm> (2013.05.24.)

II. DIPLOMÁZÓK

AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES TANÍTÓ

	NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
1.	Juhász Kozma Szuzanna	Az iskolán kívüli környezeti nevelés (dr. Czékus Géza)
2.	Váradai Szuzanna	A motoros képességek és motoros tudások fejlesztése az általános iskolában (dr. Lepeš Josip)
3.	Bajusz Andrea	A család szerepe a gyermek szocializációjában (dr. Ivanović Josip)
4.	Burány Marianna	A családi mikromilió direkt és indirekt hatása a gyermek személyiségére (dr. Ivanović Josip)
5.	Gyurkovics Virág	Testpoétika a Bosch+Bosch csoport tevékenységének tükrében (mag. Torok Melinda, dr. Farkas Róbert)
6.	Kulcsár Sarolta	Darvasi László <i>Pálcika</i> -meséinek intertextuális és interdiszciplináris értelmezése (dr. Hózsá Éva)
7.	Balog Anikó	Idő és időérzékelés a gyermekolvasó nézőpontjából (dr. Hózsá Éva)
8.	Trukli Anita	Az interferencia hatása az általános iskola felső tagozatain (dr. Bogner István)
9.	Bende Teodóra	A matematikai játékok alkalmazása a kezdő matematikaoktatásban (dr. Pintér K. Valéria)
10.	Gulácsi Beáta	A matematikai fogalmak kialakulásának játékos folyamatai inkluzív környezetben (dr. Pintér K. Valéria)
11.	Biszák Lilla	Játékos matematikai képességfejlesztés lehetőségei a matematikaoktatásban (dr. Pintér K. Valéria)
12.	Börcsök Andrea	Anyanyelvi játékok alkalmazhatósága a szövegfeldolgozás folyamán (dr. Vukov R. Éva)
13.	Aranyos Valéria	A kreativitás fejlesztése az általános iskola alsó tagozataiban (dr. Ivanović Josip)
14.	Dudás Szilvia	A jutalmazás és büntetés szerepe az alsó tagozatokon (dr. Ivanović Josip)
15.	Csuvik János	A szülői attitűd hatása az alsó osztályos tanulók szabadidős szokásainak kialakításában (dr. Lepeš Josip)
16.	Perc Csilla	Társkapcsolatok és csoportstruktúrák elemzése a szociometria módszerének alkalmazásával (dr. Ivanović Josip)

17.	Nemes Aranka	Gyermek a szülő tükrében (dr. Ivanović Josip)
18.	Kovács Laura	A beszédképesség zavarának előfordulása a kisiskolásoknál (dr. Ivanović Josip)
19.	Gergely Péter	A problémák matematikai modelljei a kezdő matematikaoktatásban (dr. Pintér K. Valéria)
20.	Sándor Andrea	A játék mint motivációs tényező a kezdő matematikaoktatásban (dr. Pintér K. Valéria)
21.	György Karolina	A játék mint motiváció és annak alkalmazása a matematikaoktatásban (dr. Pintér K. Valéria)
22.	Györe Klaudia	A kreativitás fejlesztése a kombinatív problémák megoldásában (dr. Pintér K. Valéria)
23.	Zajakov Dániel	Sakk a gyermekkorban (dr. Pintér K. Valéria)
24.	Romoda Csilla	A 7–8 éves gyermekek nyelvi alkotóképességének jellemzői (dr. Vukov R. Éva)
25.	Tóth Delila	A szófajok tanításának bevezetése (ige, főnév, melléknév) (dr. Vukov R. Éva)
26.	Ördög Mariann	A fogalmazástanítás eszköztárának bővítési lehetősége az alsó tagozatokban (dr. Vukov R. Éva)
27.	Horváth Hédi	Testnevelési játékok alkalmazásának fontossága az általános iskolák alsó tagozataiban (dr. Lepeš Josip)
28.	Fekete Tímea	Az általános iskolás tanulók sportolási és táplálkozási szokásai (dr. Lepeš Josip)
29.	Huszár Anita	Zene az iskolában (dr. Balažević Éva)

AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES ÓVODAPEDAGÓGUS

	NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
1.	Temunović Marijana	Integrált oktatás (dr. Czékus Géza)
2.	Márki Boglárka	Az iskoláskor előtti matematikai nevelés tervezése (dr. Pintér K. Valéria)
3.	Varga Angéla	A farkas – az állatkerttől az óvodáig (dr. Czékus Géza)
4.	Varga Andrea	Gasztróirodalmi nézőpontok a kortárs gyermekirodalomban (dr. Hózsá Éva)
5.	Péter Brigitta	A szülő és a gyermek együtt eltöltött szabadideje (dr. Ivanović Josip)
6.	Vass Laura	A kép és a hang a kifejezés szemléltetése kontextusában (dr. Farkas Róbert)
7.	Győri Tamás	A videó mint eszköz és mint kifejezőeszköz (dr. Farkas Róbert)
8.	Mészáros Márta	A Szerbiában érvényes óvodai program koncepciói, valamint a Maria Montessori-program koncepciói (dr. Ivanović Josip)
9.	Mészáros Ibolya	A mozgás zavarainak hatása az óvodáskorú gyerekek mozgásos tevékenységére (dr. Lepeš Josip)
10.	Gödér Valentina	Az óvodáskorú gyermek helyes szabadidő eltöltésének meg- alapozása (dr. Lepeš Josip)
11.	Szabó Katalin	A gimnasztikai gyakorlatok feladata az óvodai testnevelési tevékenységekben (dr. Lepeš Josip)
12.	Horváth Csilla	A helyes testtartás megőrzésének fontossága az óvodában (dr. Lepeš Josip)
13.	Nagy Judit	A testgyakorlatokkal kapcsolatos élettani és lelki folyamatok (dr. Lepeš Josip)
14.	Cini Angéla	Koordinációs képességek fejlesztése az óvodai testnevelésben (dr. Lepeš Josip)
15.	Máté Viktória	Az óvodai nevelés hatékonysága az inklúzió tükrében (dr. Ivanović Josip)
16.	Bergel Orsolya	Meseillusztrációk (dr. Hózsá Éva)
17.	Hegybéli Laura	A családi háttér hatása az óvodai nevelési célok megvalósí- tásában (dr. Ivanović Josip)

MESTERKÉPZÉS (MA)
OKLEVELES TANÍTÓ – MESTER

	NÉV	A DIPLOMAMUNKA CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
1.	Mohácsi Huba	Ómoravica (1784–1945) hely- és művelődéstörténete a magyar történelemben (dr. Káich Katalin)
2.	Berze Gizella	Matematikai képességek az első osztályban (dr. Pintér K. Valéria)
3.	Vörös Flóra	Tehetséggondozó feladatsorok jellemző típusai és módszertani előkészítésük (dr. Takács Márta)
4.	Vinkó Attila	Online alkalmazások és egyéni szoftverfejlesztés az alsó tagozatos matematikaoktatásban (dr. Takács Márta)
5.	Szakács Elvira	A matematikában tehetséges kisiskolás gyermekek ösztönzése az önfejlesztés lehetőségére (dr. Takács Márta)
6.	Váradí Tünde	A tanítók továbbképzési lehetőségei és a továbbképzés lehetősége (dr. Bene Annamária)
7.	Hovanyec Vékony Márta	A testnevelési játékok alkalmazása az alsó tagozatokban (dr. Lepeš Josip)
8.	Bodó Hajnalka	Az állóképesség fejlesztésének fontossága az általános iskola alsó osztályaiban (dr. Lepeš Josip)
9.	Makra Daniella	Az iskolai testnevelés szerepe a személyiség komplex fejlesztésében (dr. Lepeš Josip)
10.	Szabadi Violetta	A mozgástanítás, a -tanulás folyamata a kisiskolások testnevelésében (dr. Lepeš Josip)
11.	Knapik Tamara	A matematika helye és szerepe más tantárgyakban (dr. Pintér K. Valéria)

12.	Szabó Szabolcs	A matematikaoktatás és testnevelés korrelációja az általános iskola alsó tagozatain (dr. Pintér K. Valéria)
13.	Kasza Kinga	A kisiskolások táplálkozásainak hatása a szabadidős tevékenységekben való részvételre (dr. Lepeš Josip)
14.	Vass Dorottea	Az állatirodalmi szövegek tanításának komparatív vizsgálata (dr. Hózsá Éva)
15.	Kovács Emese	Európai és hazai tapasztalatok az általános iskolai oktatás és tanítás újításában (dr. Ivanović Josip)
16.	Rajslj Andrea	Női sorsok, női nézőpontok összehasonlító értelmezése néhány 19. századi műben (dr. Hózsá Éva)
17.	Szarapka Szuzanna	Differenciálási lehetőségek felkutatása és kidolgozása az alsó tagozatos matematikában (dr. Pintér K. Valéria)
18.	Dobó Zsanett	Az iskolaérettség matematikai vonatkozásai (dr. Pintér K. Valéria)
19.	Kiss Mária	Kreatív feladatmegoldás a kezdő matematikaoktatásban (dr. Pintér K. Valéria)
20.	Guzsvány Mária	A matematikai alpműveletek elsajátításának nehézségei a kezdő matematikaoktatásban (dr. Pintér K. Valéria)
21.	Csábi Viktória	Matematikai tankönyvek mint segédeszközök a kezdő matematikaoktatásban (dr. Pintér K. Valéria)
22.	Sterbik Sarolta	Interaktivitás az alsó osztályos matematika anyagban (dr. Pintér K. Valéria)
23.	Lobár Klaudia	A matematikaoktatás motiválásának lehetőségei (dr. Pintér K. Valéria)
24.	Szatmári Melitta	Újítások (innovációk) a tanításban (mediális, informatikai, szervezési aspektusok) (dr. Ivanović Josip)



25.	Engi Florinda	Kétnyelvű oktatás és kétnyelvűség: német–magyar kétnyelvű alsó tagozatok Vajdaságban (dr. Bene Annamária)
26.	Bózsó Tímea	Nyelvtankönyvek alkalmazhatósága magyarázóórákon (dr. Bene Annamária)
27.	Kosányi Tamás	Az anyanyelvet esetlegesen befolyásoló tényezők hatásának vizsgálata az alsó osztályos magyar tanulók körében (dr. Bene Annamária)
28.	Bűn Katinka	Inklúzió és szövegfeldolgozás (dr. Bene Annamária)
29.	Ivković Suzana	A mese szerepe a természet és társadalom oktatásában (dr. Czékus Géza)
30.	Kovács Katalin	A szabadidő hasznos kitöltése (dr. Czékus Géza)
31.	Bicskei Tímea	A terhelés pedagógiai szabályozása a testnevelési órákon (dr. Lepeš Josip)
32.	Romhányi Gabriella	A testnevelési játékok a kisiskolások minőségi rendszerének fejlesztésében (dr. Lepeš Josip)
33.	Horváth Szabina	Tapasztalatok az inkluzív oktatásról (dr. Ivanović Josip)



TANÁRAINK,
MUNKATÁRSAINK
TEVÉKENYSÉGE ÉS
PUBLIKÁCIÓI



Bács Ódry Ágnes

TANÁCSKOZÁSOK

- 17. Előnyelvi Konferencia, Szeged, 2012. aug. 30 – szept. 1. Előadás címe: *Kutatási módszerek a nyelvpolitika területén – áttekintés egy konkrét kutatás fényében.*
- A magyar nyelv a többnyelvű Vajdaságban II. – Állandó és változó a nyelvben, Szeged, 2012. 10. 10. Előadás címe: *A magyar mint kisebbségi nyelv Szerbiában – elméleti háttér.*
- Gyökerek, utak, jövők: az anyanyelv megőrzésének kérdései a Kárpát-medencében, Pécs, 2013. szept. 13–14. Előadás címe: *Szülők az anyanyelvű oktatásról és az anyanyelv-oktatásról.*

TANULMÁNYOK

- Bács Ódry Ágnes (2012): A magyar mint kisebbségi nyelv Szerbiában – elméleti háttér. In: *A magyar nyelv a többnyelvű Vajdaságban. II. kötet: Állandó és változó a nyelvben.* Újvidéki Egyetem, MTTK: 39–49.

TEVÉKENYSÉGEK

- Részvétel A magyar nyelv a többnyelvű Vajdaságban, a korszerű európai régiómodellben c. kutatási projektumban (2011–2014)



Balažević Éva

TANÁCSKOZÁSOK:

- 2013. május 25. 2. Nemzetközi Módszertani Konferencia A módszertan oktatásának hatékonysága a tanítók és óvodapedagógusok minőségesebb képzésében, a munka címe: A zenei nevelés módszertanának korrelációja a többi tantárggyal, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2013.
- 2013. október 4–5. Motiváció, fegyelem, figyelem – nemzetközi tudományos konferencia: A motiváció szerepe a zenei nevelésben. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2013.

TANULMÁNYOK

- Balažević Éva: A zeneművészet orvostudományi aspektusai. Évkönyv, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2012, pp. 125–131.
- Balažević Éva: A zenei nevelés módszertanának korrelációja a többi tantárggyal. 2. Nemzetközi Módszertani Konferencia A módszertan oktatásának hatékonysága a tanítók és óvodapedagógusok minőségesebb képzésében, 2013. május 25.
- Balažević, Éva: Muzičko vaspitanje u predškolskim ustanovama, Évkönyv, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2013.
- Balažević Éva: A motiváció szerepe a zenei nevelésben. Motiváció, fegyelem, figyelem – nemzetközi tudományos konferencia, 2013. október 4–5. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2013, e-book

TEVÉKENYSÉGEK

- 2013. június 29., zenei képességvizsga, bizottsági tag
- Kari Tanács – tag
- Mentor a diplomadolgozat kidolgozásánál: Huszár Anita: Zene az iskolában



Czékus Géza

TANÁCSKOZÁSOK

- Tudományos diszkurzusok. Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2013 – A Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács (VMAT), Újvidék és az MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság (MTK EB), Budapest – Szabadka, 2013. 04. 13. Czékus Géza: A fák nem csak a város tüdejét képezik.
- A módszertan oktatásának hatékonysága az óvodapedagógusok és osztálytanítók minőségesebb képzésében. 2. Nemzetközi tudományos konferencia. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2013. 05. 25. Czékus Géza – Horák Rita: A pedagógiai gyakorlatok nyújtotta lehetőségek elemzése.
- Motiváció – a figyelem és fegyelem ébrentartása. Nemzetközi tudományos konferencia. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2013. 10. 4–5. Major Lenke – Horák Rita – Czékus Géza: A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak tanulási motivációja.

ÖNÁLLÓ KÖTET

- Czékus Géza (2012): Szabadka városközpontjának dendroflórája. Monográfia. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-27-4
- Czékus Géza (2013): Áldom még azt is, aki titeket ültetett. Szabadka városközpontjának fás szárú növényei – Drvenaste biljke centra grada Subotice. Kiállítási katalógus – Katalog izložbe. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-29-8
- Czékus Géza (2013): A Szabadkai Egyházmegye templomi betlehemei. Monográfia. Újvidéki Egyetem, MTTK, Szabadka. Nyomtatás alatt.
- Czékus Géza, Major Lenke, Horák Rita (2013): A környezetünk és a környezetismeret módszertana. egyetemi tankönyv. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-33-5

TANULMÁNYOK

- Cekuš Geza – Horak Rita (2012): Povezivanje prirode i društva sa nastavnim predmetima 3. razreda. In: Petojević, A. (edit): Povezivanje nastavnih predmeta i stručno usavršavanje učitelja. Tematski zbornik 2. Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru, Sombor. ISBN 978-86-6095-017-0 pp. 56–69
- Cekuš Geza – Horak Rita (2012): The realization of integrate education in primary school first and second grade classes. In: Scientific conference The connecting of subjects and models of integrated teaching in primary school.

- Collection of proceedings. Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru. Sombor, 25–27.05. 2012. ISBN 978-86-6095-013-2 pp 228
- Czékus Géza (2013): A Palicsi Állatkert története. Bácsország 2013/1. (64.) 62–72. ISSN 1450-6831
 - Czékus Géza – Horák Rita (2013) Az integrált oktatás megvalósulása a vajdasági általános iskolák magyar tannyelvű alsós tagozataiban. In: Fóris-Ferenczi R., Ozsváth J., Marchis J. (edit): Tudás és tanulás. Konferenciakötet. Babes-Bolyai Tudományegyetem Pedagógiai és Alkalmazott Didaktika Intézet DOCEO Egyesület, Kolozsvár, Románia. Elhangzott: Tudás és tanulás – neveléstudományi konferencia, 2012. március 30. – április 1., Kolozsvár. CD. ISBN 978-973-0-14736-0
 - Czékus Géza (2013): Földrajzi barangolás Szabadkán és környékén kisiskolásokkal. In: Ringlerné Szentpéteri M. (edit.): A Földrajz Tanítása XXI. 1. 10–19. Mozaik Kiadó, Szeged. IN: http://www.mozaik.info.hu/Homepage/pdf/folyoirat/A_foldrajz_tanitasa_2013-1.pdf, 2013. 7. 26.
 - Czékus Géza (2012): A kisiskolások földrajzi ismereteinek megalapozása. In: Czékus Géza (edit.): Módszertani Közlöny 2012. 1. 58–71. ISSN 2217-4540, Magyar tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.

TEVÉKENYSÉGEK

SZERKESZTÉS:

- Czékus Géza (2012): Könyv – kommunikáció – kompetencia – az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara VI. nemzetközi tudományos konferenciája előadásainak gyűjteménye (Szabadka, 2012. 09. 27–29). Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. e-book. ISBN 978-86-87-095-20-5
- Czékus Géza (2013): Felvételi tájékoztató 2013. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. e-book. ISBN 978-86-87095-18-2
- Czékus Géza (2012): Módszertani Közlöny II. évf. 1. szám. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISSN 2217-4540
- Czékus Géza (2013): Motiváció, fegyelem, figyelem – az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara VII. nemzetközi tudományos konferenciája előadásai összefoglalóinak gyűjteménye (Szabadka, 2013. 10. 4–5.). Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

KIÁLLÍTÁS:

- Czékus Géza: Áldom még azt is, aki titeket ültetett. Szabadka városközpontjának fás szárú növényei – Drvenaste biljke centra grada Subotice. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2013. 03. 21–04. 25.

NEMZETKÖZI PROJEKTUM

- A SzékelyKapuk-ZöldKapuk közép-kelet-európai iskolai játékokon mentora volt annak a négy hallgatónak, akik a Széchenyi I. Á. I. 24 tanulójaival (két csapattal) részt vettek a programban, és mindkét csapat különdíjban részesült. A Povezivanje nastavnih predmeta i stručno usavršavanje učitelja tartományi projektum résztvevője
- Módszertannal és doktori iskolával megbízott dékánhelyettes
- Módszertani Tanszék vezetője
- Minősbiztosítási bizottság elnöke
- Kiadói szerkesztőbizottság alelnöke
- A Kar által megrendezett nemzetközi tudományos konferencia szervező- és programbizottságának aktív tagja.
- VMFK által kinevezett tutor; hallgatója részt vett a VMTDK-n.
- VMÖT tagja
- A 2013-as naptári évben az akadémiai alapképzésen három, a mesterképzésen két hallgató vezetőtanára volt.

**Farkas Róbert**

TANÁCSKOZÁSOK

- The Fourth International Conferences on Advances in Multimedia, MMEDIA 2012
April 29 - May 4, 2012 - Chamonix / Mont Blanc, France
MMEDIA 7: Perception and Cognition in Visualization www.iaria.org

TANULMÁNYOK

- Multimediji 1 – 2012 Visoka tehnička škola strukovnih studija, Novi Sad
- Multimediji 2 – 2012 Visoka tehnička škola strukovnih studija, Novi Sad
- Perception and Cognition in Visualization, IARIA Journal ISBN: 978-1-61208-195-3. The Fourth International Conferences on Advances in Multimedia, MMEDIA 2012, Chamonix, France
- 2013 Tune Core: Robert Farkash: Imagine <http://www.emusic.com/album/-/-/14172591/>

TEVÉKENYSÉGEK

- 2013 Tune Core: Robert Farkash: Imagine <http://www.emusic.com/album/-/-/14172591/>
- Robert Farkash: Harpring – Digital Ringtone <http://www.deezer.com/en/album/6664480>
- Digital Stores – Spotify, Myspace, googleplay, Rdio, Rhapsody, Itunes, Deezer, Mog, Emusic, SCloud
- <http://www.mndigital.com/content-experience/search/?keyword=robert%20farkash>
- 2013 REVERBNATION - <http://www.reverbnation.com/robertfarkash>

**Grabovac Beáta****TANÁCSKOZÁSOK**

- Grabovac Beáta: Mérési módozatok a kétnyelvűség-kutatásban és az affektív tudományokban. Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó, 2013, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2013. 04. 13.
- Grabovac Beáta: Kultúra(függőség) – (többszörös) identitás. Utazás – megértés – identitás. Kontextus konferencia, 2012. 12. 21.

TANULMÁNYOK

- Grabovac Beáta (2013): Kultúra(függőség) – (többszörös) identitás. Utazás – megértés – identitás. Kontextus Könyvek 7., BTK, VMFK, Újvidék, 2013, 195–207. o.
- Beáta Grabovac – Csaba Pléh (2012): An Intercultural Study on Perceiving Emotions in Vojvodina through the Emotional Stroop task, Theory and Practice in Systems of Education. Pedagogical Journal of Association of Educational Sciences, Volume 7, Number 4, Budapest, p. 395–406.
- Grabovac Beáta – Pléh Csaba (2013): Az érzelmek reprezentációja, feldolgozása, megnyilvánulása és tapasztalata kétnyelvű személyeknél. Változó nyelv, nyelvváltozatok, területiség. A VII. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus szekcióelőadásai, Egyetemi Műhely Kiadó, Bolyai Társaság, Románia, Kolozsvár, 45–67. o.
- Grabovac Beáta (megjelenés alatt): Mérési módozatok a kétnyelvűség-kutatásban és az affektív tudományokban. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács
- Grabovac Beáta (megjelenés alatt): Érzelmi színezetű szavak összehasonlítása a magyar és a szerb nyelvben. A magyar nyelv a többnyelvű Vajdaságban. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, a Szerb Köztársaság Oktatási, Tudományügyi és Technológiai Fejlődés Minisztériuma III47013 számú projektuma
- Beata Grabovac (in press): Translating Emotions – the Representation and Processing of Emotion-laden and Evaluative words in Bilingual and Monolingual individuals from Serbia, Annales – Annals of Istrian and Mediterranean Studies – Series Historia et Sociologia, Koper, Slovenia

TEVÉKENYSÉGEK

- Hallgatói Mentorprogram – IPA-projektum
- Hallgatók mentorálása
- Kontextus Kutatóműhely tagja
- Verbi Nyelvi Kutatóműhely tagja



Halasi Szabolcs

TANÁCSKOZÁSOK

- Halasi, Sz. – Lepes, J. (2013). Fizikai aktivitás az óvodában. In *Neveléstudományi Konferencia Minőség és versenyképes tudás*. Kolozsvár: Bábes-Bolyai Tudományegyetem.
- Lepes, J. – Halasi, Sz. (2013). A testnevelés oktatásának időszerű feladatai a vajdasági magyar tanítóképzésben. In *Neveléstudományi Konferencia Minőség és versenyképes tudás*. Kolozsvár: Bábes-Bolyai Tudományegyetem.
- Halasi, Sz. – Lepes, J. (2013). Fizikai aktivitás és tévészési szokások az óvodában. In *2. Nemzetközi Módszertani Konferencia A módszertan oktatásának hatékonysága a tanítók és óvodapedagógusok minőségesebb képzésében*. Szabadka: Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Halasi, Sz. (2013). Kognitív képességek fejlesztése mozgással. In *Phd Konferencia 2013*. Debrecen: Debreceni Egyetem és Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium.
- Halaši, S. i Lepes, J. (2013). Uticaj životnog standarda porodice na motoričke sposobnosti predškolske dece. In *Naučni skup sa međunarodnim učešćem „Razvojne karakteristike deteta predškolskog uzrasta“*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu i Fakultet za sport i turizam u Novom Sadu.
- Táborosi, Á. – Halasi, Sz. (2013). The gender differences in anthropometric characteristics, body composition and motorical abilities at children of junior school age. In D. Madić (ed.). *3rd international scientific conference „exercise and quality of life“, 12-13.04.2013*. (251–257). Novi Sad: University of Novi Sad, Faculty of Sport and Physical Education.
- Lepes, J. i Halaši, S. (2012). Relacije između antropoloških obeležja i uspeha u školi kod dece mlađeg školskog uzrasta. In *Međunarodna naučna konferencija „Efekti primene fizičke aktivnosti na antropološki status dece, omladine i odraslih“*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

ÖNÁLLÓ KÖTET

- Lepes, J. – Halasi, Sz. (2013). *A mozgásos játékok elméleti és gyakorlati alapjai*. Szabadka: Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.

- Lepes, J. – Krsmanović, B. – Halasi, Sz. (2013). *Az óvodai testnevelés módszertana*. Szabadka: Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.

TANULMÁNYOK

- Lepes, J. – Halasi, Sz. (2012). A testnevelés- és sportműveltségi terület tanítási-tanulási folyamata a tanítóképzésben. *Módszertani Közlöny*. 2 (1), 104-120. ETO/UDC: 371.3, ISSN: 2217-4540.

TEVÉKENYSÉGEK

(AMIK AZ ELŐZŐEK BEN NEM SOROLHATÓK)

- XXXI. OTDK, Testnevelés- és Sporttudományi Szekció, zsűritag. Szeged, 2013. április 4–6.
- Mentorok: Lepes, J. és Halasi, Sz.: III. hely Csuvik János a budapesti ELTE Tanító- és Óvóképző Karon megrendezett kari TDK-n, 2013. április 18.



Horák Rita

TANÁCSKOZÁSOK

- Rita Horak – Milan Borišev – Slobodanka Pajević – Nataša Nikolić – Andrej Pilipović – Saša Orlović – Milan Župunski (2013): Monitoring of beech, spruce and fir forests at four nature protected areas in Serbia. 1st International Conference on Plant Biology, 20th Symposium of the Serbian Plant Physiology Society. Subotica. 121.
- Milan Župunski – Milan Borišev – Saša Orlović – Slobodanka Pajević – Nataša Nikolić – Andrej Pilipović – Rita Horak (2013): Influence of cadmium, lead and nickel on photosynthetic apparatus of Black locust (*Robinia pseudoacacia* L. 1753). 1st International Conference on Plant Biology, 20th Symposium of the Serbian Plant Physiology Society. Subotica. 128.
- Milan Borišev – Rita Horak – Slobodanka Pajević – Nataša Nikolić – Milan Župunski (2013): Daily dynamics of photosynthetic parameters in beech (*Fagus sylvatica* L.) mountain population in relation to environmental conditions. 2nd ICP Forests Scientific Conference – 2013. Belgrade (poster)
- Major Lenke – Horák Rita (2013): Gyakorló pedagógusok és tanítóképzős hallgatók IKT használata. V. Nemzetközi Oktatási Konferencia. Budapest. 35. ISBN 978-963-284-316
- Horák Rita (2013): Környezetvédelem a vajdasági általános iskolákban. Tudományos diszkurzusok Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2013. Szabadka. A Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács. Újvidék. ISBN: 978-86-89095-03-6
- Horák Rita (2013): Alsós tagozatosok környezettudatos magatartása. IX. Kárpát-medencei környezettudományi konferencia. 62–68.
- Horák Rita – Major Lenke (2012): Olvasási szokások az általános iskola alsó osztályaiban. Könyv–kommunikáció–kompetencia nemzetközi tudományos konferencia. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. Szabadka. ISBN 978-86-87095-20-5, 50–64
- Czékus Géza – Horák Rita (2012): Anyakönyv. Könyv–kommunikáció–kompetencia nemzetközi tudományos konferencia. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. Szabadka
- Horák Rita – Major Lenke (2012): Az olvasóvá nevelés tényezőinek felmérése szabadkai általános iskolák alsó osztályaiban. XII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest.
- Major Lenke – Horák Rita – Czékus Géza (2012): Szabadkán élő, magyar anyanyelvű kisiskolások olvasmányszerkezetének vizsgálata. Művelődés – Identitás – Egészség: a komáromi Selye János Egyetem Nemzetközi Tudományos Konferenciája, Komarno. 429–438.
- Horák Rita (2012): How children in Subotica (Szabadka) spend their spare

time: the internet and the television replacing books and games Művelődés – Identitás – Egészség: a komárnoi Selye János Egyetem Nemzetközi Tudományos Konferenciája, Komarno. 334–341

- Horák R. – Czékus G. (2012): Az élethosszig tartó tanulás jelentősége és megvalósulásának lehetőségei a gyakorló pedagógus munkájában. VI. Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. Sopron. 75.
- Horák Rita – Major Lenke (2012): Az inklúzió a tanítók és a negyedéves tanítóképzősök szemszögéből. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia, Szabadka. 173–174.

ÖNÁLLÓ KÖTET

- Czékus G. – Major L. – Horák R. (2013): A környezetünk és a környezetismeret módszertana. Tankönyv. Grafoprodukt. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN: 978-86-87095-33-5

TANULMÁNYOK

- Major L. – Horák R. (2013): The eco-friendly habits of lower primary school pupils in vojvodina. In: Évkönyv: Tanulmánygyűjtemény. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. In press.
- Major Lenke – Horák Rita (2012): Az olvasás tanítása alsó tagozatos tanulóknak, az olvasóvá nevelés különböző szinterein. In: Módszertani Közlemények (Bácsi J. szerk), Kiadó: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar. 52 (5.szám): 1-10. ISBN: 2063-3734
- Major Lenke – Horák Rita (2012): IKT használati szokások vizsgálata tanárok és tanítóképzős hallgatók körében. Módszertani Közlemény. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 2 (1): 95-104. ISSN: 2217-4540.
- Horák Rita – Czékus Géza (2012): Az élethosszig tartó tanulás jelentősége és megvalósulásának lehetőségei a gyakorló pedagógus munkájában. Training & Practice. Vol:10. (3-4. Szám) 187-196.
- Horák Rita (2012): A pedagógus és a természet és társadalom tankönyvek szerepe a környezettudatosság kialakításában. Évkönyv, 2012. Vol. 7. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.



HÓZSA ÉVA

TANÁCSKOZÁSOK

- Napló – képregény(esítés) – integrálhatóság. Tudományos diskurzusok. Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó, Szabadka, 2013. április 13.

ÖNÁLLÓ KÖTET

- Mesterségem: irodalomtanár. Életjel Könyvek 151., Szabadka, 2013. ISBN 978-86-88971-06-5

TANULMÁNYOK

- Esti Kornél „átszállásai” a vajdasági magyar irodalomban. In: Balázs Imre József szerk. Kortárs magyar kisebbségi irodalmak. Posztkulturizmus, gender studies, littérature mineure. A VII. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus szekcióelőadásai (Kolozsvár, 2011. augusztus 22–27.). Egyetemi Műhely Kiadó, Bolyai Társaság, Kolozsvár, 2013, 69–80. ISBN 978-606-8145-31-0
- Hajózás utassal és nézővel. Én-navigációs műveletek a kortárs vajdasági magyar irodalomban. In: Csányi Erzsébet szerk. Utazás – megértés – identitás. Bölcsészettudományi Kar, Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék, 2013, 41–57. ISBN 978-86-6065-153-4
- (Társszerzőként Horváth Futó Hargitával) A tulajdonnevek hozzáférhetősége egy másik kultúrában (Kosztolányi Dezső és Gion Nándor regényeinek fordítása). In: Bárdosi Vilmos szerk. Reáliák a lexikológiától a frazeológiáig. Értelmezések és fordítási kérdések. Az MTA Modern Filológiai Társasága tudományos konferenciájának előadásai. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2013, 163–173., ISBN 978-615-5219-32-0, ISSN 1419-6603
- A legsárszegibb (legsabadkaibb?) regény időszerűsége. In: Bengi László, Hoványi Márton, Józán Ildikó szerk. „Visszhangot ver az időben”. Szegedy-Maszák Mihály születésnapjára. Kalligram, Pozsony, 2013, 398–402. ISBN 978-80-8101-724-7
- Átcsúszik olvasókönyvbe? (Fekete J. József: Ami átjön. Magyar olvasókönyv). Tiszatáj, 2013, 6. szám, 110–112., ISSN 0133 1167
- Napló – képregény(esítés) – integrálhatóság. In: Berényi János szerk. Tudományos diskurzusok, Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó, 2013. április 13. Rezümékötet (CD). Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, Újvidék, 2013, 24. ISBN 978-86-89095-03-6

TEVÉKENYSÉGEK

- 2013. január 21.: A rejtelmes Csáth Géza. Kiállítás és könyvbemutató, Baja, Magyarország
- 2013. február 8.: Csáth-konferencia (meghívott hozzászólóként), Palics
- 2013. március 9.: Külső képviselő a Szlovákiai Magyar Akadémiai Tanács alakuló ülésén. Somorja, Szlovákia
- 2013. március 21.: Kosztolányi Dezső Napok (elnöklés, hozzászólás, szervezés), Szabadka
- 2013. március 23.: A tankönyv felé, félúton. Előadás a Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesületének akkreditált továbbképzésén, Újvidék
- 2013. április 3.: A nyolcadikosok záróvizsgájával kapcsolatos tevékenységek, Belgrád
- 2013. április 4.: Zsúrizás az ifjúsági műveltségi vetélkedőn. Népkör, Szabadka
- 2013. június 6.: Fellépés (könyvbemutató és interjú) az Ünnepi Könyvhét szegedi ünnepélyes megnyitóján, Szeged, Magyarország
- 2013. június 27.: A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar gyermekirodalmi műhelyének bemutatkozása a bajaiakkal együtt szervezett Nemzeti Tehetség Program keretében, Szabadka
- 2013. szeptember 6.: Könyvbemutató a Kanizsai Írótáborban (az Életjel Könyvkiadó bemutatkozása), Magyararkanizsa



Huszár Elvira

TANÁCSKOZÁSOK

- A Kodály-módszer hitoktatáson belüli alkalmazásának egy lehetősége. Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó, Szabadka, 2013. április 21.
- A Kodály-módszer megvalósítása Vajdaságban. Nemzetközi módszertani konferencia a tanítók és az óvodapedagógusok minpségesebb oktatására, Szabadka, 2012. december 15.
- Korelacije nastave muzike sa drugim predmetima u svetlu Kodaljeve koncepcije. Povezivanje nastavnih predmeta i modeli integrisane nastave u osnovnoj školi. Naučni skup, Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru, Sombor, 25–27. maj 2012.

TANULMÁNYOK

- A Kodály-módszer megvalósítása Vajdaságban. Parlando – zenepedagógiai szaklap. Magyarország, 2013. 3/3
- Korelacija nastave muzike sa drugim predmetima u svetlu Kodaljeve koncepcije. Zbornik saopštenja Naučnog skupa, Pedagoški fakultet, Sombor, 25.- 27. maj 2012.
- A Kodály-módszer hitoktatáson belüli megvalósításának egy lehetősége. In: Tudomány – Módszer – Argumentáció. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, Újvidék, 2012.

HANGVERSENYEK

- 2012. május 13. – Szimfonikus zenekar
 - E. Grieg: Versenymű zongorára és szimfonikus zenekarra
 - F. K. Doppler: Rigoletto – Fantasie két fuvólára és zenekarra
 - A. Dvořák: Ruszalka áriája, a Ruszalka című operából
 - G. Puccini: Lauretta áriája a Gianni Schicci című operából
 - D. Milhaud: versenymű szaxofonra és szimfonikus zenekarra
- 2012. augusztus 31. – Szabadkai Filharmónia
 - Városnapi koncert
 - Válogatott filmzene
 - Kucsera Géza: Szimfonikus feldolgozások énekhangra és szaxofonra
 - Szólisták: Gordana Vidaković
 - Bumford Gábor – szaxofon
 - M. Darius: koncert szaxofonra és szimfonikus zenekarra
 - Szólista: Iva Jovacic Vidaković

- 2012. október 15. – Szimfonikus zenekarral
M. Ravel : Bolero
- 2012. november 24-én az MTTK vegyeskarával
- 2012. november 26-án az MTTK vegyeskarával
- 2012. december 19-én szimfonikus zenekarral
Handel: Hallelujah
W. A. Mozart: A-dúr zongoraverseny Kv. 488
Szólista: Filip Milisavljevic
J. Haydn: Esz-dúr trombitaverseny
Szólista: Skofljanec József
C. M. Weber: Rondo – Ungarese fagottra és zenekarra
Szólista: Szőcs Mihály
Kucsera Géza: Silent Night (feldolgozás kórusra, zenekarra és szopránszólóra)
Szólista: Alenka Ponjović
- 2013. március 15-én a MTTK vegyeskarával (díszterem)
- 2013. június 8-án (Városháza díszterme)
C. Saint-Saëns: Morceau de concert kürtre és zenekarra Op. 94.
Szólista : Szűcs Gergely
W. A. Mozart: Versenymű hegedűre és zenekarra, II. tétel, A-dúr, No. 5 K. 219
Szólista: Csorba Viola
G. Donizetti: Ária az Ezred lánya című operából (Convien partir)
Szólista : Utsi Melani
Max Bruch: Kol Nidrei, Adagio gordonkára és zenekarra
Szólista : Katarina Evetović
F. Mendelssohn: Versenymű zongorára és zenekarra, Op. 25., I. tétel
Szólista : Németh György
F. Mendelssohn: Versenymű zongorára és zenekarra, Op. 25., III. tétel
Szólista : Bálint Melitta
Közreműködött a Szabadkai Zeneiskola szimfonikus zenekara

SZEMNÁRIUMOK

- 2013. március 22–23.
Akkreditált szeminárium 12 óra (6 + 6), Kanizsa
Karvezetők és kisegyüttesek vezetőinek számára: A vezénnyelés alapjai.
Katalógus szám: 992
- 2013. április 19–20.
Akkreditált szeminárium, 12 óra (6 + 6), Szabadka
Karvezetők és kisegyüttesek vezetőinek számára: A vezénnyelés alapjai.
Katalógus szám: 882

KITÜNTETÉSEK

- 2013 A tudományok tiszteletbeli doktora – Doctor Honoris Causa

EGYÉB TEVÉKENYSÉGEK

- A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Évkönyv című tudományos folyóiratának, valamint a nemzetközi tudományos konferencia kiadványának recenzense.


Ivanović Josip

TANÁCSKOZÁSOK

- 2012. május 24–25.: Temelji diferencijalne nastave (Josip Ivanović & Márta Törteli-Telek). A tanácskozás címe: Didaktički izazovi. Učiteljski fakultet u Osijeku Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Slavonski Brod (Republika Hrvatska)
- 2012. szeptember 24–26.: Perspektive i mogućnosti interkulturalnog kurikulumu u Republici Srbiji (Josip Ivanović & Josip Lepeš) és Interkulturalno obrazovanje učitelja kao preduvjet uspjehnog obrazovanja romske djece (Josip Lepeš & Josip Ivanović). A tanácskozás címe: Drugi kongres pedagoga hrvatske. Društvo pedagoga Hrvatske Zagreb, Opatija (Republika Hrvatska)
- 2012. szeptember 27–28.: Razvoj digitalne kompetencije osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika u cilju stvaranja digitalnih nastavnih materijala u Španjolskoj (Suzana Rukavina & Josip Ivanović). A tanácskozás címe: Könyv – Kommunikáció – Kompetencia. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Vajdaság, Szerbia.
- 2012. október 12.: Fizičko vaspitanje i evropske ključne kompetencije u obrazovanju (Josip Lepeš & Josip Ivanović). A tanácskozás címe: Dvadeseti međunarodni interdisciplinarni simpozijum – Ekologija, sport, fizička aktivnost i zdravlje mladih. Univerzitet u Novom Sadu i Novosadski maraton, Újvidék, Vajdaság, Szerbia.
- 2012. november 9–10.: A kompetenciaalapú oktatás elemzése a Vajdaság közoktatásában (Josip Lepeš & Josip Ivanović). A tanácskozás címe: Erkölcsi kérdések a 21. Században. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, Etika Tanszék, Pécs (Magyarország)
- 2012. december 15.: A tanítók és óvók minőségesebb oktatásáért (Josip Lepeš & Josip Ivanović). A tanácskozás címe: Nemzetközi Módszertani Tudományos Konferencia. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Vajdaság, Szerbia.

BIBLIOGRÁFIA

- Namestovski, Žolt & Ivanović, Josip (2011): *The application of interactive whiteboards in primary schools of Vojvodina*; ITRO: a journal for information technology, education development and teaching methods of technical and natural sciences Vol. 1, No. 1; Technical Faculty “Mihajlo Pupin”, Zrenjanin, Department of Teaching Methods of Science and Educational Technology, 78–82. <http://bit.ly/19M4MrH>
- Ivanović, Josip (2012): *Unutrašnji totalitarizam: od vanjske prisile do*

- imperativa zadovoljstva*, Filozofska istraživanja, 127–128 Vol. 32 (2012) No. 3–4, pp. 569–586.
- Ivanović, Josip & Csapó, Mónika (2012): *The State of E-learning in Hungary*, In: *The Quality of Education System in Serbia from European Perspective – Proceedings of papers / Vol. 2*, Gajić, Olivera (Ed.), Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, pp. 245–256, + CD-ROM.
 - Ivanović, Josip & Lepeš, Josip (2012): *Perspektive i mogućnosti interkulturalnog kurikulumu u Republici Srbiji*, In: *Pedagogija i kultura – svezak 1. – Znanstvena monografija – Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, Hrvatić, Neven & Klapan, Anita (Eds.), Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, pp. 172–183.
 - Ivanović, Josip & Rukavina, Suzana (2012): *Constructing Meaning Online in Higher Education*, In: *The Quality of Education System in Serbia from European Perspective – Proceedings of papers / Vol. 2*, Gajić, Olivera (Ed.), Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, pp. 103–11, + CD-ROM.
 - Ivanović, Josip & Törteli Telek, Márta (2012): *A differenciált oktatás és szervezési formái*, In: Tanulmányok – Az Újvidéki Egyetem Magyar Tanszékének Kiadványa, (Ed.) Julianna Ispánovics Csapó, Újvidék: Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, 45. füzet, pp. 70–81.
 - Ivanović, Josip & Törteli Telek, Márta (2012): *Temelji diferencijalne nastave i njezini organizacijski oblici / The Foundations and Organizational Forms of Differentiated Education*, In: „*Didaktički izazovi / Didactic Challenges – Međunarodna znanstvena konferencija / International Scientific Conference – 24.-25. svibnja 2012. / May 24-25, 2012 – Slavonski Brod, Croatia – knjiga sažetaka*”, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku – Učiteljski fakultet u Osijeku, pp. 48–49.
 - Lepeš, Josip & Ivanović, Josip (2012): *Interkulturalno obrazovanje učitelja kao preduvjet uspješnog obrazovanja romske djece*, In: *Pedagogija i kultura – svezak 3. – Zbornik radova – Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojem znanosti o odgoju*, Posavec, Koraljka & Sablić, Marija (Eds.), Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, pp. 208–221.
 - Rukavina, Suzana & Ivanović, Josip (2012): *Razvoj digitalne kompetencije osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika u cilju stvaranja digitalnih nastavnih materijala u Španjolskoj*, In: „*Könyv – Kommunikáció – Kompetencia – Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara VI. nemzetközi tudományos konferenciájának előadásainak gyűjteménye (Szabadka, 2012. szeptember 27-28.) – Book – Communication – Competence – University of Hungarian Language Teacher Training Faculty VI. International Scientific Conference (Subotica, September 27-28, 2012)*”, Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, pp. 330–341.

- Rukavina, Suzana & Ivanović, Josip (2012): *The Development of Primary and Secondary School Teachers' Digital Competence with the Purpose of Creating Digital Educational Materials in Spain*, In: „Book – Communication – Competence – 6th International Scientific Conference, Final Program and Abstracts – Subotica, Serbia, September 27-28, 2012, Subotica: University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, pp. 64–65.
- Mlinarević, Vesnica – Peko, Anđelka & Ivanović, Josip (2013): *Interkulturalno obrazovanje učitelja (komparativni prikaz interkulturalnoga obrazovanja magistara primarnoga obrazovanja u Osijeku i Subotici)*, Napredak, Zagreb: Hrvatski pedagoško književni zbor, 1-2(154):11-30, siječanj – lipanj 2013.
- Pinter Krekić, Valerija & Ivanović, Josip (2013): *Creativity Strategy for Mathematics Instruction*, Croatian Journal of Education, Faculty of Teacher Education University of Zagreb, Croatia, Vol. 15; No. 2/2013, pp. 289–329.

TEVÉKENYSÉGEK

- 2012. június 28-án az Újvidéki Egyetem Szenátusa határozatot hozott a rendkívüli egyetemi tanári kinevezésemről.

VENDÉGTANÁR:

- Általános tantárgyak magyarul az Újvidéki Egyetem tanárképző karai magyar ajkú hallgatóinak
- Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék
- Josip Juraj Strossmayer Eszéki Egyetem Tanítóképző Kara, Eszék, Horvátország
- Zágrábi Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, BTK, Zágráb, Horvátország

PROJEKTUMOK:

- Szerbia oktatási rendszerének minősége az európai távlatok függvényében (SzORMETF) című 179010. számú projektum, amelynek támogatója a Szerb Köztársaság Tudományügyi Minisztériuma (2011–2014).
- Znanstveni projekt: Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima – Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu – Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.



Pintér Krekić Valéria

TANÁCSKOZÁSOK

- Nemzetközi módszertani konferencia a tanítók és az óvodapedagógusok minőségesebb oktatására, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka, 2012. december 15.
- Nemzetközi tudományos konferencia: A módszertan oktatásának hatékonysága az óvodapedagógusok és osztálytanítók minőségesebb képzésében. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2013. május 25.
- Nemzetközi tudományos konferencia: Motiváció–figyelem–fegyelem. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2013. október 3.

TANULMÁNYOK

- Valerija Pinter Krekić – Josip Ivanović (2013): *Creativity Strategy for Mathematics Instruction*, Croatian Journal of Education – Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Faculty of Teacher Education University of Zagreb, Croatia, Vol:15; No.2/2013, pages: 289–329, ISSN: 1848-5189
- Pintér Krekity V. (2013): *A kezdő matematikaoktatás módszertani kihívásai Vajdaságban*. Nemzetközi módszertani konferencia a tanítók és az óvodapedagógusok minőségesebb oktatására, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka, 2013, 55–57. Elektronikus tanulmánykötet: <http://magister.uns.ac.rs/index.php/281-nemzetkozi-modszertani-konferencia-a-tanitok-es-az-ovodapedagogusok-minosegesebb-oktatasara>. ISBN 978-86-87095-28-1
- Pintér Krekity, V. (2013): *A kezdő matematikaoktatás módszertani kihívásai Szerbiában*. 2. Nemzetközi módszertani konferencia: A módszertan oktatásának hatékonysága a tanítók és óvodapedagógusok minőségesebb képzésében. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Absztraktok – CD-ROM 36.
- Pinter Krekić, V. – Čapo, M. (2013): Stavovi nastavnika razredne nastave prema povezivanju nastave, o njihovoj osposobljenosti i stručnom usavršavanju u toj oblasti, Tematski zbornik 2, Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru, Sombor 2013, str.137–150. ISBN: 978-86-6095-017-0
- Pintér Krekity V. – Námesztovszki Zs. – Sterbik S. (2012): *Az interaktív tábla alkalmazásának hatása a kezdő matematikaoktatásban (Употреба интерактивне табле у почетној настави математике)*, Módszertani Közlöny, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka,

II./1., 85–95.old. ISSN: 2217-4540

- Pintér Krekity V. (in print): *A kezdő matematikaoktatás módszertani kihívásai Szerbiában*. Nemzetközi tudományos konferencia: A módszertan oktatásának hatékonysága az óvodapedagógusok és osztálytanítók minőségesebb képzésében. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
- Pintér Krekity V. (in print): *A kezdő matematikaoktatás motivációs rendszere*. Nemzetközi tudományos konferencia: Motiváció–figyelem–fegyelem. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

TEVÉKENYSÉGEK

- A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Tanácsának elnöke
- Az Újvidéki Egyetem Tanácsának tagja
- Az Újvidéki Egyetem Minőségbiztosítási Bizottságának tagja
- A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán a hallgatók minőség-biztosítás és önértékelés felmérési bizottságának elnöke
- A Vajdasági Egyetemi Tanárok és Tudósok Szövetségének tagja
- Az Akkreditációs Bizottság tagja
- A Választási Bizottság tagja
- A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Nemzetközi Tudományos Konferenciáinak Programbizottsági tagja
- A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Nemzetközi Tudományos Konferenciáinak recenzense
- A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Évkönyv c. folyóiratának recenzense
- A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Módszertani Közlöny c. folyóiratának szerkesztőbizottsági tagja
- Mentor, elnök és bizottsági tag diplomadolgozatok védésénél és értékelésénél az alap- és mesterszakon
- Projektek: Povezivanje nastavnih predmeta i stručno usavršavanje učitelja, finansira: AP Vojvodina, Sekretarijat za nauku i tehnološki razvoj, br. 114-451-2097/2011. Projekat iz programa od značaja za nauku i tehnološki razvoj AP Vojvodine, period: 2011-2013, rukovodilac: dr Aleksandar Petojević



Major Lenke

TANÁCSKOZÁSOK

- Major L. (2013): Tanítóképzős hallgatók környezeti attitűdje. IX. Kárpát-medencei Környezettudományi Konferencia, Miskolc.
- Major L. (2013): Környezeti nevelési program bemutatása. Poszter. IX. Kárpát-medencei Környezettudományi Konferencia, Miskolc.
- Major L. (2013): A nevelési modell fejlődése Nagy József munkáiban. A kulcskompetenciák fejlesztése a formális, a nem formális, valamint az informális tanulás során a társadalmi kohézió és esélyegyenlőség biztosítás érdekében, Veszprém.
- Horák R. – Major L. – Czékus G. (2013): Tanító és óvodapedagógus-hallgatók módszertani felkészítése a környezetünk és a környezetismeret órákra, illetve foglalkozásokra. Tudományos diszkurzusok – Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó, Szabadka.
- Major L. (2013): Élményt nyújtó környezeti nevelési program bemutatása. Tudományos diszkurzusok – Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó, Szabadka.
- Major L. (2013): Tanítóképzős hallgatók környezeti attitűdje. 11. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged.
- Major L. – Horák R. (2013): Gyakorló pedagógusok és tanítóképzős hallgatók IKT használata. V. Oktatás-Informatikai Konferencia, Budapest.
- Major L. – Horák R. (2013): Internethasználati szokások felmérése tanítóképzős hallgatók körében. V. Oktatás-Informatikai Konferencia, Budapest.

ÖNÁLLÓ KÖTET

- Czékus G. – Major L. – Horák R. (2013): A környezetünk és a környezetismeret módszertana. Egyetemi tankönyv. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.

TANULMÁNYOK

- Major L. – Horák R. (2013): IKT-használati szokások vizsgálata tanárok és tanítóképzős hallgatók körében. In: Módszertani Közlöny, II. évf. 1. sz. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 95–103.
- Major L. (2013): Miért olvas(s)unk meséket? In: Évkönyv: Tanulmánygyűjtemény. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. VII. évfolyam, 1. sz. 67–76. p.



Nemesztovszki Zsolt

TANÁCSKOZÁSOK

- Takács M. – Pintér Krekić V. – Vinkó A. – Nemesztovszki Zs. (2012): Interaktív szoftver mint digitális tananyag-kiegészítő az alsó tagozatos matematikatanításban. KÖNYV – kommunikáció – KOMPETENCIA; VI. nemzetközi tudományos konferencia; Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, ISBN: 978-86-87095-20-5, 100-108.
- B. Arsović–Zs. Nemesztovszki–Lj. Diković (2012): Social Media In Education –Pedagogical Background. Proceedings/5th International Conference „Science and Higher Education in Function of Sustainable Development” – SED 2012, Section2, 2-9, High business-technical school of Užice, ISBN: 978-86-83573-26-4, 47–49.
- Nemesztovszki Zs. (2012): Cybermobbing a kisdíjakok körében. Nemzetközi módszertani konferencia a tanítók és az óvodapedagógusok minőségesebb oktatására; Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN: 978-86-87095-28-1, 49–50.
- B. Arsović–Ž. Namestovski (2012): Novi komunikacioni mediji u obrazovanju. Univerzitet u Kragujevcu Učiteljski fakultet u Užicu, Zbornik radova 14, ISSN: 1450-6718, 319–326.
- Z. Namestovski – B. Arsovic (2013): Possibilities of implementing web 2.0 tools in education. International Conference on Information Technology and Development of Education, ITRO 2013, Technical Faculty “Mihajlo Pupin”, Zrenjanin, ISBN: 978-86-7672-203-7, 43–45.
- Nemesztovszki Zs. (2013): Az interaktív táblák számának változása 2010 és 2012 között a Vajdaság általános iskoláiban; V. Oktatás-Informatikai Konferencia, ELTE Pedagógikum Központ, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest. ISBN: 978-963-284-316-2, 225-231 (elektronikus publikáció)
- Nemesztovszki Zsolt (2013): A web 1.0-ás és a web 2.0-ás oktatási környezet lehetőségei a felsőoktatásban. Interdiszciplináris pedagógia és a fenntartható fejlődés. VIII. Kiss Árpád Emlékkonferencia, Debrecen, DAB székház (in press)

ÖNÁLLÓ KÖTET

- Nemesztovszki Zs. (2013): Oktatásinformatika. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN: 978-86-87095-36-6

TANULMÁNYOK

- D. Glušac – Ž. Namestovski – V. Pinter-Krekić (2012): Impact of Implementing IT Tools in Elementary Schools on Pupils’ Motivation Level. Metalurgia

International, vol. 17 no. 11. ISSN: 1582-2214, 232-236.

- B. Arsović – Ž. Namestovski – L. Gogolak (2013): Improvement of university courses on teachers' training faculty by using of hypervideo design projects. Metalurgia International, vol. 18 no. 05. ISSN: 1582-2214, 231-235
- Námesztovszki Zs. – Glušac D. – Arsović B. (2013): A tanulók motiváltsági szintje egy hagyományos és egy IKT-eszközökkel gazdagított oktatási környezetben. Oktatás-Informatika. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara, ISSN: 2061-1870 (elektronikus publikáció)
- Namestovski, Ž. (2013): Analiza efekata primene obrazovnih softvera na motivisanost nastavnika i učenika u nižim razredima osnovne škole (doktorska disertacija). Univerzitet u Novom Sadu Tehnički fakultet "Mihajlo Pupin", Zrenjanin.

TEVÉKENYSÉGEK

- 2012/2013-as tanév téli szemeszterétől oktatásinformatikai rendszerek tantárgyat tanít Budapesten az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán.
- Az Év oktatója cím nyertese az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Andragógia Tanszékén.
- 2013. július 9-én védte meg doktori értekezését oktatásinformatikából, az Újvidéki Egyetem Mihajlo Pupin Műszaki Karán a következő címmel: Az oktatászoftverek alkalmazásának hatása a pedagógusok és a tanulók motiváltságára az általános iskolák alsó osztályaiban (Analiza efekata primene obrazovnih softvera na motivisanost nastavnika i učenika u nižim razredima osnovne škole)



Takács Izabella

TANÁCSKOZÁSOK

- Takács Izabella – Vukov Raffai Éva: *A nyelvi tájkép kutatásának témái Szabadkán*. Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézetének Többszempontú Kutatóközpontja. A nyelvi tájkép elmélete és gyakorlata: Kárpát-medencei kisebbségi körkép. 2013. május 23.
- *A szemléltetés szerepe az anyanyelvi nevelésben*. Nemzetközi módszertani konferencia a tanítók és az óvodapedagógusok minőségesebb oktatására. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 2012. 12. 15.
- *A dadogás és az inkluzív oktatás helyzete*. A Magyar Tudomány Napja a Vajdaságban – A magyar nyelvű oktatás és kutatás. VMTT, Újvidék. 2012. 11. 24.

TANULMÁNYOK

- *Kétnyelvű környezetben élő diákok (szerb és magyar anyanyelvűek) mentális lexikona*. A magyar Tudomány Napja a Délvidéken 2011. Vajdasági Magyar Tudományos Társaság, Újvidék, 2011. (megjelenés: 2013) 483–494. ISBN 978-86-88077-03-3. COBISS.SR-ID 275210503.
- *A szemléltetés szerepe az anyanyelvi nevelésben*. Nemzetközi módszertani konferencia a tanítók és az óvodapedagógusok minőségesebb oktatására. Szabadka. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 2012. ISBN 978-86-87095-28-1, e-doc. 69–71.

ZSŰRIZÉS:

- Ékes beszéd. I. vajdasági egyetemista szónokverseny. BTK, Magyar Tanszék, Újvidék, 2012. 10. 26.
- Általános Iskolások Művészeti Vetélkedője, Szabadka, 2013, irodalmi szekció.

TAGSÁGOK:

- Verbi Nyelvi Kutatóműhely, Szabadka – alelnök, alapító tag. 2013. április
- Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat, Budapest – alapító tag. 2013. március

FELKÉSZÍTÉS:

- 2012. október: Ékes beszéd – egyetemista szónokverseny. BTK, Újvidék. Felkészítő tanár. (Balog Andrea I. hely – írói kategória; Kulcsár Sarolta I. hely – előadói kategória; Basity Gréta II. hely – előadói kategória)
- 2012. nov. 9–10. Kossuth-szónokverseny. ELTE, Budapest. Felkészítő tanár (Balogh Andrea – a Rákóczi Szövetség díjazottja, a legjobb külföldi szónok)

**Takács Márta****TANÁCSKOZÁSOK**

- System Model for the Risk Level Calculation of the Leisure Activity. 2nd International Conference on Applied, Numerical and Computational Mathematics (ICANCM ,13) – 1st International Conference on Complex Systems and Chaos (COSC ,13). Morioka City, Iwate, Japan, April 23–25, 2013.

TANULMÁNYOK

- Edit Tóth-Laufer – Márta Takács – Zoltán Keresztényi: Current Physical Status Evaluation Subsystem using User-specific tuned Membership Functions in Sport Activity Risk Calculation. In: Anikó Szakál (szerk.): ICC3 2013, Proceedings of IEEE 9th International Conference on Computational Cybernetics. Tihany, Magyarország, 2013. 07. 08–2013. 07. 10., pp. 185–190. (ISBN: 978-1-4799-0061-9; 978-1-4799-0060-2)
- Edit Tóth-Laufer – Márta Takács – Imre J. Rudas: Interactions Handling Between the Input Factors in Risk Level Calculation. In: Anikó Szakál (szerk.): Proceedings of the IEEE 11th International Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics (SAMI 2013). Herlany, Szlovákia, 2013. 01. 31–2013. 02. 02. Budapest: IEEE Hungary Section, pp. 71–76. (ISBN: 978-1-4673-5926-9)
- Márta Takács – Edit Tóth-Laufer: System Model for the Risk Level Calculation of the Leisure Activity. In: WSEAS (szerk.): Advances in Accounting, Auditing and Risk Management. Brasov, Románia, 2013. 06. 01–2013. 06. 03. Brasov: WSEAS Press, pp. 17–21. (ISBN: 978-1-61804-192-0)



Törteli Ágnes

TANÁCSKOZÁSOK

- VI. Nemzetközi Tudományos Konferencia: Könyv – kommunikáció – kompetencia. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2012. 09. 27–2012. 09. 29.
- PhD konferencia, Balassi Intézet Márton Áron Szakkolégium, társszervező: Debreceni Egyetem és a Magyar Doktorandusz Közösség. Debreceni Egyetem, Debrecen, 2013. 02. 08.
- Minőség és versenyképes tudás. Neveléstudományi Konferencia, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete, Kolozsvár, 2013. 04. 19–2013. 04. 21.

TANULMÁNYOK

2012

- Törteli Ágnes: Találkozás a könyvvel: A roma/cigány tanulók szocializációs nehézségei. In: Takács Márta – Czékus Géza – Námesztovszki Zsolt (szerk.): Könyv – kommunikáció – kompetencia, Konferencia helye, ideje: Szabadka, Szerbia, 2012. 09. 27–2012. 09. 29. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. Paper 30. (ISBN:978-86-87095-20-5)
- Törteli Ágnes: Meeting the book: Socialization difficulties of the roma/gypsy pupils. In: Takács Márta – Czékus Géza – Námesztovszki Zsolt (szerk.): Book - communication - competence, Konferencia helye, ideje: Szabadka, Szerbia, 2012. 09. 27–2012. 09. 29. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 73. (ISBN:978-86-87095-19-9)

2013

- Törteli Ágnes: A roma/cigány nemzetiségű tanulók integrációs nehézségei Magyarokanizsa község általános iskoláiban. PhD konferencia, Balassi Intézet Márton Áron Szakkolégium, társszervező: Debreceni Egyetem és a Magyar Doktorandusz Közösség. Konferencia helyszíne Debreceni Egyetem, Debrecen, 2013. 02. 08.
- Törteli Ágnes – Bagány Igor: Az inklúzióval kapcsolatos attitűdök vizsgálata. Minőség és versenyképes tudás. Neveléstudományi Konferencia, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete, Kolozsvár, 2013. 04. 19–2013. 04. 21.

**Vukov Raffai Éva**

TANÁCSKOZÁSOK

- A kódolt identitás mint a nyelvi tájkép alapeleme. Tudományos Diszkurzusok. Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó, Szabadka, 2013. április 13.
- A nyelvi tájkép kutatásának témái Szabadkán (társszerző: Takács Izabella). MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 2013. május 23.
- Nyelvtervezési kérdések a Vajdaságban. Gyökerek, utak, jövők: az anyanyelv megőrzésének kérdései a Kárpát-medencében. Pécs, 2013. szeptember 12–13.

ÖNÁLLÓ KÖTET

- A 7–14 évesek szóbeli kommunikációjának társadalmi és nyelvi tényezői. 2013. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.

TANULMÁNYOK

- Nyelvtani kísérletek az induktív menetű nyelvtanoktatásban. Hungarológiai Közlemények 2012. 4. sz., 68–75.
- Hogyan beszélnek a gyerekek Vajdaságban, miért, és mit tegyünk? In: Ispánovics Csapó Julianna (szerk.): Tudomány, módszer, argumentáció. Konferenciakötet. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács. Újvidék. 45–50.
- A kódolt identitás mint a nyelvi tájkép alapeleme In: Berényi János (szerk.): Tudományos Diszkurzusok – Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó, 2013. Rezümekötet. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, Újvidék.

IV. FÜGGELÉK

**A FOLYÓIRAT
SZERKESZTŐSÉGÉNEK UTASÍTÁSAI**

Folyóiratunk olyan tanulmányok, szakcikk gyűjteménye, amelyek elméleti, áttekintő és eredeti kutatások eredményeit tartalmazzák, és eddig még nem jelentek meg. A kéziratok elbírálásának alapvető kritériumai a következők: tárgyilagosság, szabotossá, 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 terjedelme 30000 karakterig terjedhet (a szavak közötti helyközzel együtt). Kivételes esetben (például bemutatkozó munkák esetében) a kézirat az 50000 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. A szöveg írásakor kettes sorköz és széles margó alkalmazása javasolt. 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 12,5 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, beárnékolást. A grafikai mellékletekhez tartozó címeket, magyarázatokat külön oldalon kell feltüntetni. A bemutatott képeket külön fájlban kell elküldeni, és ezek rezolúciója minimálisan 300 DPI. A szövegben a szerzőnek utalnia kell a grafikai bemutatás elhelyezésére. A grafikai melléklet maximális szélessége 12,5 cm.

Absztrakt (rövid összefoglaló) – Az absztrakt terjedelme (a szóközöket is beleszámítva) körülbelül 1400 karakter. Három nyelven (magyar, szerb, angol) jelenik meg. A dolgozat elején azon a nyelven szerepel, amelyen a szakmunka íródik, és egy külön file formájában nyújtandók be a további nyelvekre fordított összefoglalók. 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 – A dolgozat végén szerepeljen a legfeljebb öt kulcsszó azon a nyelven, amelyen a szakmunka íródott! A kulcsszavakat a magyar, az angol és a szerb rezümé végén is tüntesse fel a fordítás pontos értelmezése érdekében.

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 Golnhöfer, 1989). Ha egy műnek kettőnél több szerzője van, a zárójelben az első szerző vezetéknevét kell feltüntetni, majd pedig a társszerzők rövidítése következzen. Pl. (Fóris Ferenczi, Orbán, Székely, Vincze, Zágonyi, 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 vezetécknevek betűrendbe sorolása alapján kell összeállítani.

(a) A felhasznált szakirodalom jegyzékében előforduló minden egyes tételnek tartalmaznia kell a hivatkozott szerző vezeté- és utónevének 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): „Aranyrákány: 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 utónevének 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 kitételrel, hogy az Évkönyvben megjelentetett közlemények szerzői saját cikkeiket, publikációikat korlátozás nélkül felhasználhatják.

Karunk oktatói és munkatársai
Nastavno osoblje i ostali zaposleni fakulteta
Our professors and co-workers

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. 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. Francisković Dragana, egyetemi rendkívüli tanár

Gábrity Eszter, a 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, a képességek tanára

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, professori emerita
Dr. Lepeš Josip, egyetemi docens
Major Lenke, tanársegéd
Dr. Mandarić Sanja, egyetemi docens (vendégtanár)
Dr. Námesztovszki Zsolt, tanársegéd
Dr. Németh Ferenc, egyetemi docens
Dr. Péics Hajnalka, egyetemi rendkívüli tanár (vendégtanár)
Dr. Pintér Krekity Valéria, egyetemi docens
Dr. Pletl Szilveszter, egyetemi docens
Dr. Samu János, egyetemi docens (vendégtanár)
Samu János Vilmos, tanársegéd
Dr. Stankov Gordana, tanársegéd
Takács Izabella magiszter, tanársegéd
Dr. Takács Márta, egyetemi rendkívüli tanár
Torok Melinda magiszter, a képességek tanára
Dr. Tökéné 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

Dékáni hivatal

Nagy Kanász Viola, hivatalvezető
Siflis Ágota, szervező

Tanulmányi osztály

Dudás Éva, osztályvezető

Fabó Ildikó

Könyvtár

Huszká Márta, könyvtárvezető

Vinkó Attila

Informatikus

Winkler Zsolt

Gazdasági osztály

Vujačić Andrea, osztályvezető

Prijic Nevenka

Körmendi Tatjana

Portaszolgálat

Jánosi Zoltán

Cindel Gábor

Takarító szolgálat

Szűcs Ildikó

Milekić Vesna

A szerzői utasítás megtalálható a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar honlapján.

Upustvo za autore nalaze se na sajtu *Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku*.

Guidelines for the authors 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
2013

ISSN 2217-8198



9 772217 819003

www.magister.uns.ac.rs



É v k ö n y v